

Vernetzte Jugendwelten zwischen digitaler In- und Exklusion

Onlinebasierte Netzwerke als Vermittlungsinstanz sozialer Ungleichheit

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines Dr. phil.,

vorgelegt dem Fachbereich IV:

Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Mathematik und Informatikwissenschaften
der Universität Trier

vorgelegt von

Dipl. Soz. Päd. Nadine Tournier

Schöneweider Straße 8

12055 Berlin

n.tournier@gmx.de

0152 08700352

Eingereicht in überarbeiteter Fassung:

Anfang Oktober 2017

1. Gutachter: Professor Dr. Michael Jäckel
2. Gutachter: Professor Dr. Waldemar Vogelgesang

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	V
1 Jugendliche Vergemeinschaftungsformen in onlinebasierten Netzwerken und die Relevanz schichtspezifischer Ungleichheiten – Eine thematische Hinführung	6
2 Mediatisierte Kommunikations- und Beziehungspraktiken von Jugendlichen in onlinebasierten Netzwerken	16
2.1 Sozialisation im Zeichen von Mediatisierung und Individualisierung	16
2.2 Social Web – Der „soziale Charakter“ des Internets.....	23
2.2.1 Nutzung digitaler Kommunikationstechnologien	26
2.2.2 (Mobile) Aneignung virtueller sozialer Räume	32
2.3 Mediatisierte subjektive Vergemeinschaftungshorizonte und ihre kommunikativen Vernetzungen	37
2.3.1 Lokale soziale Beziehungsnetzwerke	41
2.3.2 Translokale Kommunikationsnetzwerke	45
2.4 Entwicklungsaufgaben und Handlungsmöglichkeiten in der Nutzung und Aneignung onlinebasierter Netzwerke.....	50
2.4.1 Identitätsmanagement	54
2.4.2 Informationsmanagement	62
2.4.3 Beziehungsmanagement	71
2.5 Zwischenbilanz	79
3 Relationale Merkmale und digitale Ungleichheiten in onlinebasierten Netzwerken	81
3.1 Digitale Ungleichheiten	82
3.2 Individualisierungsprozesse und subjektorientierte Nutzungsbarrieren ..	89
3.2.1 Nutzungsspezifische Merkmale: Vom ‚ob‘ zum ‚wie‘	90
3.2.2 Relationale Merkmale: Vom ‚wie‘ zum ‚mit wem‘	97
3.3 Der Einfluss relationaler Lebensweltbezüge auf das Medienhandeln von Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheiten.....	102
3.3.1 Familiäres Umfeld und soziales Milieu	103
3.3.2 Schule und Medienbildung	110
3.3.3 Mediatisierte Freundschaften und Peergruppen	117
3.3.4 Mediatisierte Liebesbeziehungen	122
3.4 Ressourcen und Risiken von relationalen Merkmalen in der Nutzung onlinebasierter Netzwerke	129
3.4.1 Die Stärke schwacher Beziehungen nach Mark Granovetter ..	130
3.4.2 Soziale Kapitalressourcen.....	134

3.4.3	Soziale Risikodimensionen.....	138
3.4.4	Neue Kanäle, Konsequenzen und Kompetenzen.....	146
3.5	Zwischenbilanz	153
4	Methodische Vorgehensweise.....	156
4.1	Einzelinterviews mit Jugendlichen	165
4.2	Gruppendiskussionen mit Jugendlichen	178
4.3	Gruppendiskussion mit pädagogischen Fachkräften	191
5	Bildungsspezifischer Vergleich der Vergemeinschaftungs-, Nutzungs- und Aneignungspraktiken – Ergebnisdarstellung.....	195
5.1	Alltags- und lebensweltbezogene Nutzungsstrategien.....	197
5.1.1	„Kleine mediatisierte Welten“ – Fallporträts.....	199
5.1.2	Alltägliche Nutzungs- und Aneignungspraktiken	211
5.2	Individualmerkmale: Interessen, Vorlieben und Nutzungsmotive	227
5.2.1	Informationsbezogene Nutzungsweisen	228
5.2.2	Unterhaltungsorientierte Nutzungsweisen.....	240
5.2.3	Virtuelle Selbstdarstellungspraktiken	245
5.3	Mediatisierte Kommunikations- und Vergemeinschaftungspraktiken ..	251
5.3.1	Kommunikationsstress.....	253
5.3.2	Homogenität der Offline-Beziehungsnetzwerke	257
5.3.3	Strukturmerkmale der Kontaktnetzwerke.....	261
5.3.4	Aufbau neuer medienvermittelter Beziehungen	265
5.3.5	Generierung von Sozialkapitalressourcen	275
5.4	Problematiken und Handlungsbedarf.....	287
5.4.1	Risiken aus Sicht der Jugendlichen: „Allein in einer sicheren Alternative?!“	288
5.4.2	Medienerziehung der Eltern: „Pass halt nur auf!“	293
5.4.3	Herausforderungen aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte: „Man rennt immer hinterher!“	297
6	Schlussbetrachtung.....	308
	Literaturverzeichnis.....	333
	Anhang	364
	Eidesstattliche Erklärung.....	365

Abkürzungsverzeichnis

Bitkom	Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V.
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DIVSI	Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet
FIM	Familie, Interaktion & Medien (Studie des MPFS)
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
JIM	Jugend, Information, (Multi-)Media (Studie des MPFS)
KJFP	Kinder- und Jugendförderplan
KMK	Kultusministerkonferenz
LFM	Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen
LVR	Landschaftsverband Rheinland
MFKJKS	Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen
MPFS	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
OKJA	Offene Kinder- und Jugendarbeit
SNS	Social Networking Sites

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bildungsspezifische Unterschiede in der Nutzung von SNS und Internet....	95
Tabelle 2: Im Leitfaden verankerte Themenblöcke.....	179
Tabelle 3: Anzahl der Facebook-Freunde	264

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen von Informationsbedürfnissen	63
Abbildung 2: Forschungsstränge der Digital-Divide-Forschung	85
Abbildung 3: Einflussvariablen auf den SNS-basierten Homogenitätsgrad	101
Abbildung 4: Mögliche Einflussfaktoren auf das überbrückende Sozialkapital	138
Abbildung 5: Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit	164
Abbildung 6: Zirkulärer Forschungsprozess in der Einzelinterviewstudie	172

1 Jugendliche Vergemeinschaftungsformen in onlinebasierten Netzwerken und die Relevanz schichtspezifischer Ungleichheiten – Eine thematische Hinführung

Im Stile einer gleichermaßen begrifflichen wie sinnhaften Reduktion von Komplexität wird die heutige Jugendgeneration in öffentlichen und (populär-)wissenschaftlichen Diskursen mit diversen Schlagworten versehen, die auf die enge Verbindung der Lebensphase Jugend mit der Nutzung des Internets anspielen: „Die erste Cybergeneration“ (Kellner 1997), „Generation @“ (Opaschowski 1999), „Digital Natives“ (Palfrey/Gasser 2008), „mobile Generation“ (Schuh 2007), „Generation Flatrate“ (Rohlfis 2008), „Online-Jugend“ (Hugger 2014) oder „Jugend 3.0“ (Bitkom 2014a). Insbesondere die derzeit unter Jugendlichen äußerst beliebten Social Networking Sites (SNS)¹, wie WhatsApp, Instagram, YouTube, Facebook und Snapchat, scheinen diese Art von Wortspielen regelrecht anzufeuern. So folgen auf die „Generation Facebook“ (Leister/Röhle 2011) in immer kürzeren Abständen neue Wortschöpfungen, die offensichtlich dem Versuch Erwachsener geschuldet sind, typische SNS-Nutzungspräferenzen von Jugendlichen auf einen gemeinsamen Nenner bringen zu wollen (z. B. „Generation WhatsApp“, „Generation Instagram“ und neuerdings „Generation Snapchat“).

Problematisch erweist sich hierbei jedoch die ungeheure Dynamik in den Adaptionen-, Nutzungs- und Aneignungsweisen der Jugendlichen, die sich mit dem stetig erweiterten Angebot an SNS permanent ausdifferenzieren und – wie sich im Verlauf der vorliegenden Arbeit zeigen wird – längst nicht mehr auf eine einzige dominierende Plattform begrenzen lassen. Die häufig vertretene Annahme, es gäbe die Jugendgeneration mit den typischen Internet- und SNS-bezogenen Nutzungsweisen, hält den in dieser Arbeit behandelten empirischen Erkenntnissen der Jugendmedienforschung nicht stand (vgl. hierzu Jäckel 2012a: 16 f.). Vielmehr unterscheiden sich bereits die Nutzungsweisen innerhalb einer Generation deutlich, was eine „feingliedrigere Betrachtung von Mediengenerations-Phänomenen“ (Jäckel 2010: 255) notwendig macht.

Heute lässt sich ohne Zweifel eine umfassende Mediatisierung von Sozialisationsprozessen und -bedingungen feststellen (vgl. Schulz, I 2010: 232). Die Verbindung der Lebensphase

1 In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Social Networking Sites (SNS), soziale Netzwerkplattformen, onlinebasierte Netzwerke, soziale Netzwerkseiten und Communitys synonym verwendet. Zur ausführlichen Definition des Begriffes siehe Kapitel 2.2.1.

Jugend mit dem Gebrauch von Medien kann mit den Worten Waldemar Vogelgesangs (1997a: 27) auf eine einfache Formel gebracht werden: „Jugendzeit ist Medienzeit“. Allerdings sollte dies nicht zu der trügerischen Annahme führen, Jugendliche und junge Erwachsene seien qua Geburt einheimisch in digitalen Gefilden und daher auch intuitiv kompetent im Umgang mit digitalen Medien und SNS.

Eine unbestrittene Gemeinsamkeit dieser Jugendgeneration zeigt sich mit einem Blick auf die umfangreiche Medienumgebung in der sie aufwächst: Nahezu alle Haushalte in Deutschland sind mittlerweile mit Computern (98 %), Internet (96 %) und WLAN-Netzwerk (95 %) ausgestattet (vgl. MPFS 2015: 29).² Die Tendenz in der heimischen Geräteausstattung geht aktuell immer mehr in Richtung mobiler Endgeräte: klassischer PC (75 %), Laptop (88 %) und Tablet-PCs (58 %) (vgl. MPFS 2015: 29). Angesichts der enormen Diffusion von Smartphones innerhalb der jugendlichen Zielgruppe – 92 Prozent der 12- bis 19-Jährigen besitzen derzeit ein eigenes Smartphone – kann auch hier mittlerweile eine annähernde Vollausstattung konstatiert werden (vgl. MPFS 2015: 46).³ Beinahe jeder Jugendliche (90 %) kann heute von seinem eigenen Zimmer aus mittels Laptop, Computer oder Tablet ins Internet gehen (vgl. MPFS 2015: 29). Drei Viertel der Jugendlichen besitzen einen eigenen Laptop/Computer, während die restlichen auf den „Familienlaptop“ zugreifen können (vgl. MPFS 2015: 7). Für Jugendliche ist das Internet längst selbstverständlicher Bestandteil ihrer alltäglichen Lebenswelten und Handlungsrouinen geworden: 93,8 Prozent der 12- bis 19-Jährigen nutzen das Internet täglich (vgl. Frees/Koch 2015: 367).⁴

Für Kommunikation verwenden Jugendliche den Großteil ihrer Onlinenutzungszeit (vgl. MPFS 2015: 31). Ihre bevorzugten Kommunikationsdienste sind dabei die sozialen Netzwerkplattformen Facebook, Instagram, Snapchat und Co. Knapp drei Viertel der Jugendlichen in Deutschland sind zumindest selten auf sozialen Netzwerkplattformen aktiv (Jungen 74 %, Mädchen 72 %) (vgl. MPFS 2015: 37). Fasst man den Instant-Messenger WhatsApp hinzu, der von 90 Prozent der jugendlichen Smartphone- und App-Nutzer⁵ als wichtigste Anwen-

2 Diese Angabe bezieht sich auf Ergebnisse aus der JIM-Studie 2015 und umfasst entsprechende Haushalte in Deutschland in denen Jugendliche leben.

3 Die rasante Diffusion von Smartphones in der jugendlichen Zielgruppe zeigt sich mit einem Blick auf das Jahr 2010. Damals hatte nur etwa jeder siebte Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren ein eigenes Smartphone (vgl. MPFS 2010: 54).

4 In der JIM-Studie (2015) gaben 97 Prozent der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren an das Internet zu nutzen, wovon 80 Prozent täglich online sind (weitere 12 % mehrmals die Woche) (vgl. MPFS 2015: 56).

5 Aus Gründen der Lesbarkeit wurde überwiegend auf eine gender-sensitive Schreibweise (z. B. App-Nutzer und App-Nutzerinnen, oder App-Nutzer/-innen) verzichtet. Allerdings ist die weibliche Form in der Verwendung des generischen Maskulinums stets impliziert, es sei denn, es wurde im Text ausdrücklich anders gekennzeichnet.

dung bezeichnet wird (vgl. MPFS 2015: 50), zeigt sich die enorme Relevanz dieser Kommunikationsdienste für Jugendliche. Mittels Smartphone und Internetflatrate erfolgt der Zugang zum Web für den Großteil der Jugendlichen erstmalig unabhängig von heimischen PC-Zugängen und Nutzungszeiten. Dies ermöglicht es ihnen, nahezu jederzeit und ortsungebunden über ihre bevorzugten sozialen Netzwerkplattformen mit ihren Freunden, Peers und Gleichgesinnten zu kommunizieren, ihren Alltag zu organisieren und zu dokumentieren, die eigene virtuelle Selbstinszenierung zu erproben, sich schnell und unverbindlich Informationen einzuholen, sich jugendkulturell und im Kreise ihrer relevanten Beziehungen zu verorten, eigene Inhalte zu produzieren und auf ihren Plattformen zu teilen sowie sich interessenbezogen auf unterschiedlichste Weise unterhalten zu lassen. Bei der Nutzung von SNS geht es Jugendlichen vordergründig darum, soziale Einbettung, Selbstwirksamkeit und Anerkennung zu erfahren (vgl. Wagner et al. 2012a: 312; Hoffmann 2011: 65; Theunert/Schorb 2010: 250). Die hier skizzierten Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungsaufgaben sind, wie sich nachfolgend zeigen wird, jedoch maßgeblich abhängig von den sozialen und kulturellen Ressourcen der Jugendlichen.

Problemstellung und Zielsetzung

Im Zuge der Entwicklung moderner digitaler Informationstechnologien wurde aufbauend auf den Erkenntnissen der Wissensklufforschung die Hypothese des Digital Divide (digitale Spaltung) formuliert, welche auf drei wesentliche Forschungsstränge aufbaut (vgl. Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 76) und die zentrale theoretische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit ausmacht: Die Zugangsforschung widmet sich den Unterschieden zwischen einzelnen Bevölkerungsgruppen im Zugang zum Internet (vgl. Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 78; Marr/Zillien 2010: 264). Wie eingangs anhand der umfangreichen Geräte- und Internetausstattung von Jugendlichen gezeigt werden konnte, ist die Zugangsfrage in der zu untersuchenden Zielgruppe der Jugendlichen weitestgehend geklärt. In der Nutzungsforschung werden digitale Ungleichheiten als mehrdimensionales Phänomen (vgl. Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 81; Norris 2001: 4) interpretiert, die bildungsbezogenen Unterschiede in der Techniknutzung, den Nutzungskompetenzen sowie auf inhaltlicher Nutzungsebene bilden hierzu den zentralen Untersuchungsgegenstand. Die Wirkungsforschung setzt sich mit den Konsequenzen der Zugangs- und Nutzungsunterschiede im Zuge einer Analyse der ungleichen Verteilung von Ressourcen (z. B. Sozialkapital, Informationen, Partizipationsmöglichkeiten) auseinander (vgl. Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 85 f.; Marr/Zillien 2010: 271).

Die vorliegende Arbeit ist in ihrer Zielsetzung der Wirkungsforschung zuzuordnen. Da es sich bei den ungleichheitsrelevanten Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken von Jugendlichen in onlinebasierten Netzwerken allerdings um ein komplexes Wechselspiel aller drei Forschungsperspektiven handelt, dient die konsequente Einbeziehung von Zugangs- und vor allem Nutzungsunterschieden einem umfassenden Verständnis. Die Nutzungsbeteiligung von SNS ist zwar mittlerweile in allen Bildungsschichten ausgewogen (vgl. MPFS 2015: 37), doch die potenziell gleichen Zugangschancen offenbaren auch hier neue Formen digitaler Ungleichheiten auf Ebene der schichtspezifischen Nutzungsweisen (vgl. Zillien 2009: 242). Die Nutzungs- und Kompetenzunterschiede in Abhängigkeit vom formalen Bildungsgrad der jungen Nutzer verschärfen daher die Problematik der digitalen Ungleichheiten (vgl. van Dijk 2013: 129).

Auch wenn bereits zahlreiche Studien zu den unterschiedlichsten SNS-bezogenen Themen vorliegen, in denen zumindest ein bildungsspezifischer Vergleich auf inhaltlicher Nutzungsebene unternommen wird (u. a. Schmidt/Paus-Hasebrink/Hasebrink 2011; Schenk et al. 2012; Schorb et al. 2013), fällt auf, dass das multidimensionale Phänomen der digitalen Ungleichheiten auf SNS in Form von milieu-, schicht- und bildungsabhängigen Unterschieden in den Nutzungsweisen und -kompetenzen der jugendlichen SNS-Nutzer und den daraus resultierenden Konsequenzen besonders in quantitativen Nutzungsstudien häufig randständig behandelt oder als solches sogar gänzlich unerwähnt bleibt (vgl. hierzu MPFS 2013, 2014, 2015; Bitkom 2011, 2013, 2014a/b; ARD/ZDF-Onlinestudie 2013, 2014, 2015). Die außeruniversitäre DIVSI U25-Studie (2014) „Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt“⁶ widmet sich bspw. als eine der wenigen großangelegten Studien sowohl in ihrer empirischen als auch inhaltlichen Ausrichtung den digitalen Ungleichheiten in Bezug auf die Internet- und SNS-Nutzung von Jugendlichen. Erwähnenswert sind an dieser Stelle auch die Studien des JFF-Instituts in München, die einen regelmäßigen Vergleich zwischen jugendlichen SNS-Nutzern mit hohem und niedrigem Bildungsniveau anstellen. In den sogenannten Panoramastudien, wie der Sinus Jugendstudie u18, werden ebenfalls milieu-, bildungs- und schichtbedingte Unterschiede in den SNS-Nutzungsweisen von Jugendlichen mit aufgeführt, allerdings bildet die Nutzung digitaler Medien hier nur einen Themenbereich neben zahlreichen anderen ab (vgl. Calmbach et al. 2016).

6 Herausgegeben von dem Deutschen Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI), einer Gesellschaft der deutschen Post AG. Das Institut widmet sich u. a. der Analyse potenzieller Risiken im Umgang mit dem Internet. In der Studie werden qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden miteinander kombiniert.

Anhand dieses kurzen Einblicks in den aktuellen Forschungsstand zeigt sich die unzureichende Aufmerksamkeit, die das Thema der digitalen Ungleichheiten in Bezug auf SNS aktuell in der empirischen und universitär verankerten Jugendmedienforschung erhält. Im Fokus der Empirie stehen derzeit vielmehr die Kommunikations- und Vergemeinschaftungspraktiken sowie die zahlreichen (Selbst-)Präsentationsmöglichkeiten der jungen Nutzer. Zudem widmet sich die Jugendmedienforschung ausführlich den potenziellen Risiken und Gefahrenmomenten, die mit der juvenilen Nutzung von SNS einhergehen (Datenschutz, riskante Selbstdarstellung, Cybermobbing, Sexting etc.). Während sich Untersuchungen zu digitalen Ungleichheiten überwiegend den Individualmerkmalen der jungen Nutzer (Interessen, Motive, Nutzungsweisen, Kompetenzen) widmen, konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf ihre relationalen Merkmale⁷ (mediatisierte Kommunikations- und Beziehungspartner) und die damit verbundenen sozialen Ressourcen und Risiken. Denn die ungleichheitsrelevanten Individualmerkmale werden – wie sich im Verlauf der nachfolgenden Ausarbeitung zeigen wird – maßgeblich durch die relationalen Merkmale der jungen Nutzer geprägt. Das soziale Umfeld nimmt beachtlichen Einfluss auf die Kompetenzen, Fertigkeiten, Vorlieben und Gewohnheiten der jungen SNS-Nutzer, während ihr Alltag und ihre sozialen Beziehungen nahezu vollständig von digitalen Kommunikationsmedien durchdrungen sind.

Angesichts der zunehmenden Bedeutung von SNS für die Verbreitung von und den Zugang zu medienvermittelten Informationen erweisen sich die mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke der Jugendlichen als relevante Bezugsgrößen zur Einschätzung neuer digitaler Ungleichheiten. Die amerikanische Jugendmedienforscherin danah boyd⁸ bringt diesen Zusammenhang prägnant auf den Punkt: „Who you know shapes what you know“ (boyd 2014: 172). Diejenigen Nutzer, deren medienvermittelten Kontaktpartner dargebotene Informationen kritisch überprüfen und darüber hinaus weiterführende Zusammenhänge zur Verfügung stellen, können von den medienvermittelten Informationen in deutlich höherem Maße profitieren, als die Nutzer, deren persönliches Kontakt Netzwerk wenig Erfahrung und Kompetenzen im Umgang mit und in der Bewertung von Informationen besitzt (vgl. boyd 2014: 172).

Bildungs- bzw. schichtthomogene mediatisierte Netzwerkstrukturen von Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen begünstigen Exklusionsprozesse aus gesellschaftlich relevanten

7 Relationale Merkmale setzen nach Jansen „zwei oder mehr betrachtete Individuen oder Elemente voraus und kennzeichnen die Beziehung eines Elements zu jeweils einem anderen Element [Kursiv im Original]“ (Jansen 2006: 54).

8 Die US-amerikanische Medienwissenschaftlerin danah boyd schreibt ihren Vor- und Zunamen klein. Daher wird diese Eigenschreibweise in der vorliegenden Arbeit übernommen.

Kommunikations- und Informationskanälen, indem sie zu einer „Verinselung“ (Wagner et al. 2012a: 325) im Umgang mit medienvermittelten Informationen führen und somit zur Entstehung und Verfestigung digitaler Ungleichheiten beitragen. Der formale Bildungsgrad nimmt, so die hier vertretene Annahme, Einfluss auf gesellschaftliche In- und Exklusionsprozesse in onlinebasierten Netzwerken. Inklusion wird in diesem Zusammenhang als aktive Partizipation und reflektierte Mitwirkung an SNS-vermittelten Informations- und Kommunikationsangeboten, Exklusion hingegen als Ausschluss aus diesen verstanden. In der vorliegenden Arbeit werden außerdem Ausgrenzungs- und Distinktionsprozesse im Zusammenhang mit der juvenilen Nutzung von SNS untersucht, die Bandbreite reicht dabei von den feinen Unterschieden in den Nutzungspräferenzen der Jugendlichen mit unterschiedlichem Bildungsgrad bis hin zu Cybermobbing, als eine der extremsten Konfliktform.

Die Motive und Interessen der jungen Mediennutzer sind nicht nur durch ihre soziale Schichtzugehörigkeit geprägt, sie bilden auch den Ausgangspunkt für ihre medienvermittelten kommunikativen Vernetzungen (vgl. hierzu u. a. Zillien 2009; Lenz/Zillien 2005). Der Zusammenhang zwischen den schichtspezifischen Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen und den Strukturmerkmalen ihrer medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke wurde bisher nicht hinreichend unter der hier verfolgten Zielsetzung untersucht. Zwar verweisen die meisten vordergründig medienpädagogisch ausgerichteten Arbeiten konsequent auf die Bedeutung sozialer Lebensweltbezüge und Ressourcen für das Verständnis von jugendlichem Medienhandeln, allerdings werden netzwerktheoretische Überlegungen oder netzwerkanalytische Methoden i. d. R. nicht in die Konzeption der Studien mit aufgenommen (vgl. u. a. Wagner et al. 2012a,b; Lenhart et al. 2011).

An dieses Forschungsdesiderat zur milieu-, bildungs- und schichtabhängigen SNS-Nutzung von Jugendlichen knüpft die vorliegende Arbeit an, indem der Untersuchungsfokus auf dem sozio-medialen Habitus der jugendlichen Mediennutzer ausgerichtet ist und der Zusammenhang zwischen den bildungs- und schichtspezifischen Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen und den Strukturmerkmalen ihrer medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke näher untersucht wird. Die so eingenommene relational-lebensweltliche und netzwerkorientierte Forschungsperspektive auf digitale Ungleichheiten in onlinebasierten Netzwerken macht die relationalen Merkmale der jungen SNS-Nutzer (sozial geprägte Interessen, Motive und Kompetenzen), die Homogenität bzw. Heterogenität ihrer medienvermittelten Netzwerkstrukturen, die Beziehungsstärke (starke und schwache medienvermittelte Beziehungen) sowie die resultierenden Sozialkapitalformen (überbrückendes und verbindendes Sozialkapital nach Putnam) zum Ausgangspunkt der Deskription und Analyse. Schnegg for-

muliert das zentrale Verständnis vorliegender Arbeit vor diesem Hintergrund treffend: „Das Handeln von Akteuren [kann] besser verstanden werden (.), wenn die sozialen Beziehungen berücksichtigt werden, in welche die Akteure eingebunden sind“ (Schnegg 2010: 55). Die konkrete Zielsetzung liegt darin, herauszufinden, ob Jugendliche mit niedriger sozialer Schichtzugehörigkeit durch ihre medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke auch in andere gesellschaftliche Teilbereiche und Gruppen integriert sind. Denn heterogene Netzwerkstrukturen weisen tendenziell eine größere Reichweite und Diversität auf (vgl. Schenk 1995: 110) und ermöglichen dadurch den Zugang zu „verschiedenen Informations-, Kommunikations- und Einflussquellen“ (Schenk 1995: 17) und damit verbundenen potenziellen Handlungsmöglichkeiten.

Die vorliegende Arbeit ist qualitativ ausgerichtet und verfolgt das Ziel einer umfassenden und systematischen Exploration, Deskription und Analyse von relational bedingten sozio-medialen Ungleichheiten. Die gewonnenen strukturellen Erkenntnisse können aber durchaus Anregungen und Anknüpfungspunkte für Folgestudien liefern, in denen sowohl die aufgedeckten Zusammenhänge und Bedingungsfaktoren medien- und netzwerkbasierter Ungleichheit als auch die verschiedenen jugendlichen Nutzergruppen und ihre SNS-Präferenzen und Aneignungsweisen empirisch-quantitativ näher untersucht und in ihrer Größenordnung genauer bestimmt werden. Idealerweise lässt sich der resultierende Erkenntnisgewinn durch die Umsetzung gezielter Konzepte, Projekte und Initiativen in die (medien-)pädagogische Praxis transferieren. Denn die schulische und außerschulische Medienbildung übernimmt bezüglich digitaler Ungleichheiten eine gesellschaftlich überaus relevante Korrektiv-Funktion und ist dabei auf die Mitwirkung einer Vielzahl von Akteuren mit unterschiedlichen und teils divergierenden Interessenlagen angewiesen: Politiker, Plattformbetreiber, Schulen, Jugendämter und -verbände, Träger der Jugendhilfe, Pädagogen, Eltern und die Jugendlichen selbst.

An dieser Stelle gilt es nun die Forschungsfrage und die anfängliche Leitthese vorzustellen, die beide auf zentrale thematische Ankerpunkte verweisen und den Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung markieren:

Forschungsfrage:

Welchen Einfluss hat die soziale Schichtzugehörigkeit auf die Kommunikations- und Vergemeinschaftungspraktiken von Jugendlichen in onlinebasierten Netzwerken im Hinblick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten?

Leitthese:

Die Nutzungs- und Aneignungspraktiken onlinebasierter Netzwerke und die damit verbundene Strukturbildung in den mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerken von Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten führen zu einer Verstärkung bereits vorhandener Ungleichheitsstrukturen in der Gesellschaft. Für Jugendliche aus höheren sozialen Schichten lässt sich hingegen ein deutlich positiver Verstärkungsprozess feststellen.

Vorgehensweise

Zur Exploration des bisher skizzierten Forschungsfeldes ist die vorliegende qualitative Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil aufgegliedert. In den Theoriekapiteln werden die zentralen theoretischen Grundannahmen dieser Arbeit und die relevanten Begrifflichkeiten entlang von Kommunikations-, Mediatisierungs- und Netzwerktheorien, Erkenntnissen der Wissenskluft- und Medienwirkungsforschung (digitale Ungleichheitsforschung), Theorien sozialer Ungleichheiten sowie jugendsoziologischen Theorien zur Sozialisation und Vergemeinschaftung vorgestellt. In die theoretische Ausarbeitung fließen außerdem empirische Ergebnisse aus der nationalen und internationalen Jugendmedienforschung mit ein, um am aktuellen Forschungsstand anknüpfen zu können.

In Kapitel 2 werden die mediatisierten Kommunikations- und Beziehungspraktiken der jugendlichen SNS Nutzer einer ausführlichen Betrachtung unterzogen. Dazu erfolgt einleitend (Kapitel 2.1) eine Auseinandersetzung mit den derzeitigen Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Metaprozesse Individualisierung und Mediatisierung. Die SNS-basierten Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken von Jugendlichen sind, wie sich im Verlauf der Arbeit zeigen wird, maßgeblich durch diese beiden gesellschaftlichen Prozesse beeinflusst. In Kapitel 2.2 werden die Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten des Social Web im Allgemeinen und der sozialen Netzwerkplattformen im Besonderen näher erläutert. Im Vordergrund stehen dabei die (mobilen) Kommunikationspraktiken der jugendlichen Nutzer. Anschließend widmet sich Kapitel 2.3 den mediatisierten subjektiven Vergemeinschaftungshorizonten von Jugendlichen am Beispiel ihrer lokalen sozialen Beziehungsnetzwerke und translokalen Kommunikationsnetzwerke. Während die lokalen sozialen Beziehungsnetzwerke von Jugendlichen zwar auch ohne die Nutzung digitaler Kommunikationsmedien fortbestehen, zeigt sich eine zunehmende Mediatisierung der in ihnen verankerten Kommunikationsprozesse. Die translokalen Kommunikationsnetzwerke (z. B. Szenen) sind ihrer Konstitution nach von Kommunikationsmedien ab-

hängig und ermöglichen es Jugendlichen sich ortsunabhängig mit Gleichgesinnten kommunikativ zu vernetzen und zu vergemeinschaften. Im anschließenden Kapitel (2.4) werden die konkreten Entwicklungsaufgaben und Handlungsmöglichkeiten von Jugendlichen auf SNS einer ausführlichen Betrachtung unterzogen. Dabei stehen das persönliche Identitäts-, Informations- und Beziehungsmanagement im Mittelpunkt der theoretischen Ausarbeitung. Hierbei werden erste bildungs- bzw. schichtbezogene Unterschiede in den Nutzungs- und Aneignungsweisen der Jugendlichen veranschaulicht.

Im ersten Kapitel (3.1) des zweiten Teiles geht es zunächst darum, die Ursprünge und wesentlichen theoretischen Grundannahmen der digitalen Ungleichheitsforschung aufzuzeigen. Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen befasst sich Kapitel 3.2 mit den Individualisierungsprozessen in der Nutzung von digitalen Kommunikationsmedien und den damit verbundenen subjektorientierten Nutzungsbarrieren. Dazu erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit den nutzungsspezifischen Merkmalen, um die bisher in der Jugendmedienforschung verfolgte Perspektive im Sinne der Zielsetzung anschließend um einen netzwerktheoretischen Blick auf den sozio-medialen Habitus der jugendlichen SNS-Nutzer zu erweitern. Wie sich in Kapitel 3.3 zeigen wird, üben die relationalen Merkmale von Jugendlichen (Familie und Milieu, Schule, Peergruppen und Freundschaften sowie Liebesbeziehungen) einen starken Einfluss auf die SNS-bezogenen Nutzungs- und Kommunikationspraktiken sowie auf die Kompetenzen von Jugendlichen aus. In dem letzten Theoriekapitel (3.4) werden die relationalen Merkmale der jungen SNS-Nutzer in Bezug auf die mit ihnen verbundenen sozialen Kapitalressourcen (z. B. überbrückendes Sozialkapital) und sozialen Risikodimensionen (z. B. Ausgrenzung, Konflikte, Mobbing) ausführlich betrachtet. Daran anknüpfend ergeben sich konkrete Anforderungen an die SNS-bezogenen Fähigkeiten und Kompetenzen von Jugendlichen, genauso wie an die Verantwortlichen in der Vermittlung von Medienkompetenz.

Einleitend zum empirischen Teil der Arbeit wird ein Methodenkapitel (4) vorangestellt und das Forschungsdesign, die Methodik, Samplingstrategien und Auswertungsverfahren der qualitativen Untersuchung nachvollziehbar dargelegt. Die gewählte methodische Vorgehensweise ermöglicht die zielgerichtete Exploration, Deskription und Analyse von relational bedingten digitalen Ungleichheiten unter jungen SNS-Nutzern. Zudem lassen sich vertiefende Erkenntnisse über die vielfältigen SNS-bezogenen Aneignungsweisen und inhaltlichen Nutzungspräferenzen von Jugendlichen gewinnen. Im Rahmen der Untersuchung wurden dazu problemzentrierte Einzelinterviews (vgl. Witzel 1985, 2000) sowie problemzentrierte Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 1989; Loos/Schäffer 2001; Lamnek 2005, 2010; Kühn/Koschel 2011) mit Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren und unterschiedlichen formalen Bildungsgra-

des durchgeführt. Außerdem fand eine Gruppendiskussion mit pädagogischen Fachkräften aus verschiedenen beruflichen Kontexten (Jugendhilfe, Jugendverbandsarbeit, Schule, freie Medienpädagogik) statt. Im Rahmen des Methodenkapitels werden zudem die Stärken und Schwächen der eigenen empirischen Vorgehensweise ausführlich behandelt sowie mögliche Anknüpfungspunkte für Folgestudien näher beleuchtet.

Die Ergebnisdarstellung (Kapitel 5) erfolgt dann entlang eines konsequenten bildungsspezifischen Vergleichs und bündelt sämtliche Erkenntnisse aus den einzelnen Untersuchungsschritten. Mit einem Einblick in die alltags- und lebensweltbezogenen Nutzungsstrategien der befragten Jugendlichen beginnt die Darstellung der empirischen Ergebnisse (Kapitel 5.1). Als Einstieg in die Thematik dienen kurze Fallporträts aus der Einzelinterviewstudie, in der die SNS-bezogenen Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken der Befragten in den Kontext ihrer persönlichen Lebenswelt gesetzt werden. Daran schließt eine feingliedrige Aufbereitung des Tagesablaufs und der darin verankerten Nutzungspraktiken von SNS aller befragten Jugendlichen an. Mit diesem biografieorientierten Ansatz wird der häufig in der Jugendmedienforschung geäußerten Forderung, den Alltag zum Ausgangspunkt der Untersuchung von jungem Medienhandeln zu machen (vgl. Mikos 2010: 28), nachgekommen. Das nachfolgende Kapitel (5.2) widmet sich den bildungsspezifischen Unterschieden hinsichtlich der inhaltlichen Nutzungsebene von SNS. Dazu werden die Interessen und Nutzungsmotive der befragten Jugendlichen am Beispiel von informationsbezogenen und unterhaltungsorientierten Nutzungsweisen sowie ihren virtuellen Selbstdarstellungspraktiken vergleichend gegenübergestellt. In Kapitel 5.3 werden die mediatisierten Kommunikations- und Vergemeinschaftungspraktiken der befragten Jugendlichen einem bildungsspezifischen Vergleich unterzogen. Neben den Strukturmerkmalen ihrer offline- und onlinebezogenen Beziehungsnetzwerke, ihren Kommunikationsstrategien und Rekrutierungspraktiken von medienvermittelten Freundschaften wird gezielt der Frage nach bildungsspezifischen Unterschieden in der aktiven Generierung sozialer Kapitalressourcen nachgegangen. Abschließend erfolgt in Kapitel 5.4 eine Darstellung des konkreten Handlungsbedarfs und der damit verbundenen Herausforderungen für die Vermittlung von Medienkompetenz. Aufbauend auf den bis dahin gewonnenen Erkenntnissen und aus Perspektive der Jugendlichen wird auf potenzielle Risiken in der Nutzung von SNS verwiesen.

In der Schlussbetrachtung (Kapitel 6) werden alle theoretisch und induktiv gewonnenen empirisch relevanten Erkenntnisse der erforschten In- und Exklusionsprozesse auf sozialen Netzwerkplattformen komprimiert zusammengefasst und abschließend diskutiert. Da die vorliegende Arbeit außerdem das Ziel verfolgt, auf die gesamtgesellschaftliche Relevanz des The-

mas hinzuweisen, finden sich am Ende der Arbeit gezielte Anregungen für die ungleichheitsbezogene Jugendmedienforschung sowie Empfehlungen für die medienpädagogische Praxis.

2 Mediatisierte Kommunikations- und Beziehungspraktiken von Jugendlichen in onlinebasierten Netzwerken

Das vorliegende Theoriekapitel widmet sich den wesentlichen theoretischen Grundannahmen dieser Arbeit und trägt zur Klärung zentraler Begriffe und inhaltlicher Zusammenhänge bei. Dazu werden im ersten Unterkapitel (2.1) die derzeitigen Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen im Hinblick auf den Einfluss der beiden gesellschaftlichen Metaprozesse Individualisierung und Mediatisierung einer näheren Betrachtung unterzogen. Diese beiden Prozesse wirken sich, wie sich herausstellen wird, maßgeblich auf die Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken von Jugendlichen in onlinebasierten Netzwerken aus. Das Social Web bietet, mit seinen im zweiten Unterkapitel (2.2) zu erläuternden vielfältigen Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten, die technischen Voraussetzungen für die stationären und zunehmend mobilen Nutzungs- und Aneignungsweisen von jugendlichen SNS-Nutzern. Im dritten Unterkapitel (2.3) wird sich zeigen, dass auch die kommunikativen Aushandlungen in den lokalen sozialen Beziehungsnetzwerken von Jugendlichen zunehmend von digitalen Medien durchdrungen sind. Zu einer Erweiterung der subjektiven Vergemeinschaftungshorizonte von Jugendlichen tragen die translokalen mediatisierten Kommunikationsnetzwerke bspw. in Form von populärkulturellen Vergemeinschaftungen bei. Das letzte Unterkapitel (2.4) stellt, aufbauend auf den bis dahin gewonnenen theoretischen Erkenntnissen und unter Rückbezug auf aktuelle empirische Erkenntnisse aus der Jugendmedienforschung, die konkreten Entwicklungsaufgaben und Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf das persönliche Identitäts-, Informations- und Beziehungsmanagement von jugendlichen SNS-Nutzern vor und widmet sich dabei der Identifizierung erster bildungs- bzw. schichtbezogener Unterschiede.

2.1 Sozialisation im Zeichen von Mediatisierung und Individualisierung

Sozialisation ist ein aktiver und komplexer Prozess (vgl. Wagner et al. 2012a: 310), der sich in einem „Wechselverhältnis von Persönlichkeitsbildung und gesellschaftlichen Lebensbedingungen“ (Niesyto 2010: 47) vollzieht. Berger und Luckmann begreifen im Rahmen ihrer Wissenssoziologie Sozialisation als eine „Dialektik des individuellen Lebewesens und seiner ge-

sellschaftlichen Welt“ (Berger/Luckmann 2009: 192). Die Dialektik zwischen Organismus und Gesellschaft ermöglicht es dem Menschen Wirklichkeit und darüber hinaus sich selbst zu produzieren (vgl. Berger/Luckmann 2009: 194).⁹ Der Sozialisationsprozess erfolgt also unter dem ständigen wechselseitigen Einfluss unterschiedlicher Akteure und Institutionen (Familie, Schule, Peers, Politik, Medien) die zum Teil divergierende Anforderungen und Erwartungshaltungen an den Heranwachsenden stellen. Jugendliche unterhalten zu den einzelnen Sozialisationsinstanzen daher verschiedene Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen, die je nach Kontext entweder auf Wechselseitigkeit oder Einseitigkeit, Freiwilligkeit oder Zwang, Spontaneität oder Zielgerichtetheit, Bewusstheit oder Unbewusstheit beruhen können. (Vgl. Hoffmann 2010: 14)¹⁰

Sozialisation findet heute „mit und in“ (Wagner et al. 2012a: 309) Medien statt. Medien fungieren als Sozialisationsbegleiter und „Instrumente der Sozialisation“ (Schorb 1997: 338 zit. nach Hoffmann/Mikos 2010: 8) die im Rahmen einer „wechselseitigen Beziehung zwischen Subjekt und Medium“ (Hugger 2014: 17) in erheblicher Weise auf den Prozess der Identitätsfindung einwirken (vgl. Hugger 2014: 17). Mittlerweile sind Medien als integraler Bestandteil jugendlicher Lebenswelten in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen (Soziologie, Pädagogik, Psychologie etc.) anerkannt und haben sich im Rahmen der Sozialisationsforschung als bedeutsame Sozialisationsinstanzen etablieren können (vgl. Hoffmann/Mikos 2010: 8; Hoffmann 2011: 57). Theunert und Schorb sprechen Medien aufgrund ihrer zentralen Rolle in der Gesellschaft folgende Funktionen zu:

„Als Weltvermittler, Orientierungsquellen, Kommunikationsinstrumente und Interaktionsflächen vermitteln und gestalten Medien heute die reale Umwelt mehr denn je und in vielfältigen Formen mit. Im Interaktionsverhältnis von Gesellschaft, Medien und Subjekt sind sie entsprechend als integrierte und konstitutive Größen gesellschaftlichen und individuellen Lebens zu begreifen.“ (Theunert/Schorb 2010: 250)

Angesichts fortschreitender dynamischer Mediatisierungsprozesse steht die Jugendmedien- und Sozialisationsforschung heute vor der Herausforderung, digitale Medien in ihrer Bedeutung für den Sozialisationsprozess angemessen einzuschätzen und dementsprechend in ihrer Wirkungskraft weder zu über- noch zu unterschätzen (vgl. Hoffmann 2010: 21). Die zunehmende Digitalisierung und Konvergenz von Medien bilden die Grundlage für Mediatisie-

9 Dabei unterscheiden Berger und Luckmann zwischen einer innerlichen und einer äußerlichen Dialektik. Die biologische Ausstattung und die sozial geformte Identität bilden dabei die innere Dialektik. Individuellen Möglichkeiten sind stets gesellschaftliche und biologische Grenzen gesetzt, die in einzelnen Kämpfen zwischen beiden Seiten zu alltäglichen Siegen und Niederlagen führen (vgl. Berger/Luckmann 2009: 192 ff.).

10 Dies kann mitunter zu Intrarollenkonflikten führen. Erwarten die Eltern beispielsweise Fleiß und gute Schulleistungen, so kann dies konträr zu den Erwartungen und Aktivitäten in der eigenen Clique stehen.

rungsprozesse (vgl. Schulz, I. 2011: 154). Während noch vor der Digitalisierung jedes Medium (Telefon, Radio, Fernseher etc.) seinen festen raumzeitlich gebundenen Platz im Alltag der Menschen einnahm, lässt sich heute von einer „umfassenden Medienumgebung“ (Krotz 2008: 55) sprechen. Mediatisierung bedeutet die Durchdringung unserer Kultur und sämtlicher gesellschaftlicher Teilbereiche von Medienkommunikation (vgl. Hepp 2011a: 63 f.). Hepp und Krotz (2012: 7) verweisen auf die Eignung des Konzepts der Mediatisierung, da dieses einen „angemesseneren Blick auf den Wandel von Medien und Kommunikation“ im Vergleich zu den herkömmlichen Begriffen der Medien- und Kommunikationsforschung ermögliche:

„Mediatisierung wird dann zu einem Konzept, um das Wechselverhältnis des Wandels von Medien und Kommunikation einerseits und des Wandels von Kultur und Gemeinschaft andererseits zu erfassen, wobei die Muster dieses Wechselverhältnisses nicht ‚einer Logik‘ folgen, sondern je empirisch zu bestimmen sind.“ (Hepp/Krotz 2012: 11)

Die umfassende Durchdringung von Medienkommunikation lässt sich bis in die kleinsten Lebens- und Sozialwelten des Einzelnen zurückverfolgen, was treffend in dem Begriff der „mediatisierten Welten“ (Hepp/Berg/Roitsch 2012: 228) zum Ausdruck kommt, womit „Handlungsfelder und Sozialwelten bezeichnet [werden], in denen gesellschaftliches Handeln und kulturelle Sinnkonstruktion untrennbar mit Medien verbunden sind“ (Hepp/Hartmann 2010: 13). Die mediatisierten Welten von Jugendlichen sind äußerst vielseitig (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2012: 228), denn die unterschiedlichen Lebensweltbezüge (Familie, Schule, Peers, Vereinsmitgliedschaft, Szenezugehörigkeit etc.) stellen jeweils für sich bereits kleine mediatisierte Welten dar und bilden zusammengefasst das gemeinschaftliche Leben von Jugendlichen ab (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2014: 11). Mediatisierung ist demnach ein gesellschaftlicher Metaprozess, der sich sowohl auf Formen der Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung als auch ganz konkret auf das Handeln von Individuen (vgl. Hepp 2011a: 46) und ihren Alltag auswirkt (vgl. Göttlich 2010: 23). Mikos fordert in diesem Sinne zu Recht dazu auf, den Alltag zum Gegenstand der Erforschung von Mediensozialisationsprozessen zu machen und nicht bei der bloßen Feststellung zu verbleiben, dass Medien fester Bestandteil desselbigen sind (vgl. Mikos 2010: 28). Dieser Aufforderung kommt die vorliegende Arbeit im empirischen Teil nach, indem die mediatisierten Welten der befragten Jugendlichen und ihre darin verankerten alltäglichen Nutzungs- und Aneignungspraktiken von SNS umfassend beschrieben und analysiert werden (vgl. Kapitel 5.1.2).

Die Relevanz von digitalen Medien im Sozialisationsprozess lässt sich allerdings nicht allein dadurch ergründen, dass sie als eigenständige (tertiäre) Sozialisationsinstanzen neben den

primären und sekundären Sozialisationsinstanzen (wie Familie, Peers und Bildungsinstitutionen) anerkannt werden. Laut Mikos greift dieser Status in Anbetracht der zunehmenden Bedeutung von Medien zu kurz, stattdessen regt er an, Medien verstärkt in ihrer Wechselwirkung mit anderen Sozialisationsinstanzen (Familie, Peers, Schule etc.) zu untersuchen (vgl. Mikos 2010: 42). Denn heute kann eine Durchdringung sämtlicher Sozialisationsinstanzen, -bedingungen und -prozesse von digitalen Medien festgestellt werden (vgl. Schulz, I. 2010: 232). Die individuellen Lebenswelten von Jugendlichen stellen „zentrale Orte der Vermittlung zwischen Subjekt und Gesellschaft“ (Wagner 2014: 286) dar und erst in ihrer näheren Betrachtung ist das nachvollziehende Verständnis von jugendlichem Medienhandeln überhaupt möglich (vgl. Wagner 2014: 286). Die in dieser Arbeit eingenommene Forschungsperspektive richtet sich daher auf „die Verschränkung von medialer und sozialer Kommunikation sowie die damit verbundene Veränderung von Alltags- und Lebenswelten“ (Schulz, I. 2010: 232).

Der Metaprozess der Mediatisierung sollte stets im Zusammenhang mit den drei anderen Metaprozessen Kommerzialisierung, Globalisierung und Individualisierung betrachtet werden (vgl. Hepp/Hartmann 2010: 12; Krotz 2007). Hugger (2014: 13) weist darauf hin, dass die gesellschaftlichen Metaprozesse der Kommerzialisierung¹¹ und Globalisierung eng mit der Nutzung und Aneignung von digitalen Medien verbunden sind. Da es sich bei den zu untersuchenden onlinebasierten Netzwerken um kommerzielle Angebote handelt und sich jugendliche Vergemeinschaftungsformen und Kommunikationsbeziehungen zudem zunehmend jenseits des Lokalen erstrecken, wird im Verlauf der Arbeit immer wieder auf diese beiden Metaprozesse zurückzukommen sein (vgl. Kapitel 2.2.1, 2.3, 2.3.2).

Der Prozess der Individualisierung¹² nimmt auf die Sozialisations- und Lebensbedingungen von Jugendlichen Anfang des 21. Jahrhunderts jedoch einen besonders bedeutenden Einfluss, der im Folgenden daher näher betrachtet wird (vgl. hierzu Hepp/Berg/Roitsch 2014: 40; Vogelgesang 2014). Jugend zeichnet sich heute u. a. durch die Ausdehnung von Altersgrenzen, die je eigenen Konturen jugendkultureller Lebensweise und ihre immense Heterogenität aus (vgl. Hitzler/Niederbacher 2010: 9). Angesichts der Pluralisierung und Ausdifferenzierung von jugendlichen Lebensformen und -stilen lässt sich heute von besonders vielfältigen

11 Zum Zusammenhang von Mediatisierung und Kommerzialisierung siehe ausführlich Krotz (2012).

12 Aufgrund seiner Bedeutungspluralität konzentriert sich um den Begriff der „Individualisierung“ auch in der Soziologie aktuell ein hohes Maß an wissenschaftlichem Diskussions- und Konfliktpotenzial, welches Kron (2007: 7) folgendermaßen zusammenfasst: „Bei näherer Betrachtung schimmert der Begriff ‚Individualisierung‘ wie ein Kaleidoskop je nach Betrachtungsperspektive in verschiedenen Farben. ‚Individualisierung‘ vermag vieles, fast alles und damit nichts zu erklären.“

„Jugenden“ (Tamke 2008) sprechen. Vogelgesang (2014: 137) resümiert hierzu treffend: „Das Jugendalter, das der Vorbereitung auf individuelle Lebensführung dient, wird selbst individualisiert.“ Dies äußert sich mitunter in den höchst ambivalenten Lebens- und Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen, die sich sowohl durch einen höheren Grad an Freiheit und Lebensoptionen, als auch durch eine steigende risikobehaftete Eigenverantwortung kennzeichnen lassen (vgl. Tamke 2008: 25). Die Selbstverantwortung und aktive Beteiligung im Zuge ihrer eigenen Sozialisation wird Jugendlichen folglich nicht nur zugesprochen – sie wird ihnen auch gleichermaßen abverlangt (vgl. Abels/König 2010: 19). Der Einzelne übernimmt heute die volle Verantwortung für seine Biografie, steht sowohl vor bewussten Lebensentscheidungen als auch vor nicht beeinflussbaren Ereignissen, deren Konsequenzen er selbst tragen (vgl. Beck 1986: 217 f.) und sich im Falle des Scheiterns, als „persönliches Versagen“ (Beck 1986: 218) vorwerfen muss. Mit dem Prozess der Individualisierung verbunden sind die Freisetzung aus traditionellen Bindungsstrukturen (u. a. Verwandtschaft, Nachbarschaft, Religion, Vereine) (vgl. Kapitel 2.3), die Beck als Freisetzungsdimension bezeichnet, sowie der Verlust von Sicherheiten (Entzauberungsdimension) (vgl. Beck 1986: 206).¹³ Die Lebensbedingungen und Zukunftsaussichten von Jugendlichen zeichnen sich heute gleichermaßen durch „Wahlfreiheit und Wahlzwang“ (Vogelgesang 2014: 137) aus und sind im Vergleich zu einem traditionellen Verständnis dieser Lebensphase deutlich „ambivalenter, brüchiger, [und] ungewisser“ (Vogelgesang 2014: 137). Im Zuge gesellschaftlicher Differenzierungsvorgänge werden jugendliche Lebensläufe zunehmend entstrukturiert und destandardisiert, was mitunter zum Verschwinden der Standardnormalbiografie und zu einer von individuellen Ressourcen abhängigen Lebensgestaltung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben führt (vgl. Tamke 2008: 26 f.).¹⁴ Die Wahlfähigkeit des Einzelnen ist unweigerlich mit seinen individuellen sozialen und kulturellen Ressourcen verknüpft, deren Verteilung in der Gesellschaft jedoch weiterhin als ungleich zu konstatieren ist (vgl. Niesyto 2010: 59).

Die Ausstattung mit kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital bestimmt also individuelle Lebenschancen und -risiken sowie Wahlfreiheiten und -zwänge in der Lebensrealität von Jugendlichen heute entscheidend mit. Der französische Kultursoziologe Pierre Bourdieu

13 Diese gesellschaftlichen Entwicklungen in der „Risikogesellschaft“ gehen laut Beck zudem mit der Einbindung in neue Zwänge wie der Abhängigkeit von Märkten und Institutionen einher (vgl. Beck 1986: 211 f.).

14 Die in der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung seit den Achtzigerjahren vertretene These der Entstrukturierung und Destandardisierung jugendlicher Lebensläufe durch Modernisierungsprozesse bezeichnet Tegethoff (1999: 100) hingegen als irreführend, indem er darauf verweist, dass „der Eindruck vermittelt wird, als habe es bislang eine standardisierte oder einheitliche Form von Jugend als Bestandteil einer Normalbiographie gegeben.“

hat sich im Zuge seiner Soziologie ausführlich dem Begriff des Kapitals gewidmet. Dieser steht in einem direkten Zusammenhang mit seiner Feld- und Habitus-theorie. Neben dem auch in anderen Kontexten außerhalb der Soziologie z. B. in den Wirtschaftswissenschaften verwandten Begriffes des ökonomischen Kapitals, dessen Bedeutung Bourdieu für eine ausdifferenzierte Gesellschaft als zentral einordnet, und dessen Stellung er deshalb auch entschieden kritisiert, führt Bourdieu (1983) noch zwei weitere Kapitalbegriffe ein, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind: Das kulturelle und das soziale Kapital. Bourdieu unterscheidet hinsichtlich des kulturellen Kapitals drei Erscheinungsformen: (1) Kulturelles Kapital im *verinnerlichten, inkorporierten Zustand* ist gebunden an die Person und kann nicht veräußert werden. Hierbei handelt es sich z. B. um Bildung, die vom Menschen nur durch den Einsatz von Zeit und Mühen erworben werden kann. Diese Kapitalform ist daher auch als Ingredienz des Habitus zu verstehen. Wesentlich für den Sozialisationsprozess und die Aneignung von kulturellem Kapital ist das vorhandene familiäre kulturelle Kapital. (Vgl. Bourdieu 1983: 186 ff.) (2) Das kulturelle Kapital in *objektiviertem Zustand* kann, aufgrund seines finanziellen Wertes, nicht völlig von dem ökonomischen Kapital getrennt betrachtet werden. Beispiele für derartige Objekte sind Kunstgegenstände oder Bücher. (Vgl. Bourdieu 1983: 188 f.) (3) Die dritte Erscheinungsform des kulturellen Kapitals ist die der Institutionalisierung von Bildungstiteln und kann als gesellschaftlich legitimiert bezeichnet werden. Bei der Transformation in ökonomisches Kapital ist die Anerkennung des eigenen Status durch andere eine entscheidende Bedingung. Bourdieu kennzeichnet daher diese Variante des kulturellen Kapitals auch als symbolisch. (Vgl. Bourdieu 1983 189 f.) Die dritte Kapitalvariante stellt das soziale Kapital dar, welches Bourdieu wie folgt definiert:

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen [Herv. im Org.].“ (Bourdieu 1983: 190 f.)

Die soziale Umwelt des Jugendlichen sorgt im Sozialisationsprozess folglich nicht nur für lebensweltliche Orientierung und die notwendige Vermittlung von handlungsbezogenem Wissen (vgl. Hoffmann 2010: 14; Berger/Luckmann 1969), sie trägt auch wesentlich zur Festigung bestehender sozialer Strukturen und damit zur Reproduktion sozialer Ungleichheitsstrukturen bei (vgl. Ecarius et al. 2011: 61).

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Definition sozialer Ungleichheit stammt von Stefan Hradil (2005). Der deutsche Soziologe verweist dabei auf „bestimmte ‚Güter‘ (wie Wohlstand, Gesundheit, individuelle Autonomie), die im Rahmen der Wertorientierung einer Ge-

sellschaft als ‚wertvoll‘ gelten“ (Hradil 2005: 28). Zur Verwirklichung dieser Wertvorstellungen ist die Verfügung über bestimmte Güter (z. B. Geld, sichere und gute Arbeitsbedingungen) notwendig. Wenn diese als wertvoll erachteten Güter „nicht absolut gleich verteilt“ (Hradil 2005: 29) sind und zugleich „Lebens- und Handlungsbedingungen“ (Hradil 2005: 28) darstellen, die dazu dienen gesellschaftliche Zielvorstellungen zu erreichen, lässt sich von Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit sprechen. Während Beck (1986) die Auflösung von Klassen- und Schichtstrukturen in der Gesellschaft konstatiert,¹⁵ ist die Debatte zu seiner These in der Soziologie noch immer höchst aktuell und geprägt von divergierenden Positionen und Interpretationen (Burzan 2007; Vester 2010; Becker/Hadjar 2010; Berger/Hitzler 2010). Der Soziologe Rainer Geißler (2008: 117) verweist auf weiterhin bestehende schichttypische Ungleichheiten in der Gesellschaftsstruktur: „Nicht die Auflösung der Klassen und Schichten, sondern die Herausbildung einer dynamischeren, pluraleren und auch stärker latenten Schichtstruktur ist das Ergebnis des Modernisierungsprozesses“. Vor allem gesellschaftliche Gruppen aus den oberen sozialen Schichten mit hohem formalem Bildungsgrad können laut Geißler (2008: 117) von Individualisierungsprozessen profitieren, da sie aufgrund ihrer ökonomischen Ressourcen stärker von materiellen Zwängen befreit seien. Auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die in der Regel mit einem hohen Bildungsgrad einhergeht, begünstige die Loslösung aus traditionellen Bindungen (vgl. Geißler 2008: 117).

Abels und König (2010: 250) bringen den Zusammenhang von Sozialisation und sozialer Ungleichheit am Beispiel des Schulsystems auf den Punkt, indem sie auf den markanten Einfluss der sozialen Herkunft auf individuelle Bildungschancen verweisen und schließlich resümieren: „Sozialisation erfolgt unter Bedingungen *sozialer Ungleichheit* [kursiv im Orig.] und hat soziale Ungleichheit zur Folge“ (Abels/König 2010: 250) (vgl. Kapitel 3.3.1, 3.3.2). Das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst also die schulische Karriere der Kinder maßgeblich mit (vgl. Vogelgesang 2001: 33). Die unterschiedlichen Ungleichheitsdimensionen (soziale Schichtzugehörigkeit, familiäre Herkunft, Bildungsgrad der Eltern, etc.) sind zwar nach Ecarius et al. (2011: 57) nicht als unumgängliche Determinanten zu verstehen, allerdings haben sie einen signifikanten Einfluss auf die individuellen „Startbedingungen und begrenzen

15 Beck beschreibt die Individualisierung in der Bundesrepublik als „kategoriale[n] Wandel im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft“ (Beck 1986: 205). Er vertritt die These, dass sich in der modernen Gesellschaft Individualisierungsprozesse „Jenseits von Klasse und Schicht“ (Beck 1986: 121) vollziehen würde und das Bild der Klassengesellschaft lediglich aufgrund fehlender adäquater Alternativen konsequent aufrecht gehalten werde (vgl. Beck 1986: 121). Zu beobachten seien laut Beck eine weitgehende Stabilität sozialer Ungleichheiten in Deutschland, sowie der sich gleichzeitig vollziehende „Fahrstuhl-Effekt“. Alle gesellschaftlichen Klassen fahren demnach als Reaktion auf den Wirtschaftsaufschwung nach dem zweiten Weltkrieg eine Etage mit dem Fahrstuhl nach oben. Dies begründet Beck durch ein „Kollektives Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft, Massenkonsum“ (Beck 1986: 122).

mitunter Möglichkeitsräume im Hinblick auf die soziale Platzierung in Gesellschaften“ (Ecarius et al. 2011: 57).

Nachdem in diesem Kapitel die für diese Arbeit zentralen Begriffe der Mediatisierung und Individualisierung eingeführt wurden, geht es im nachfolgenden Kapitel um die dem Mediatisierungsprozess zugrunde liegenden digitalen Kommunikationstechnologien. Dazu erfolgt zunächst ein kurzer Rückblick auf die Entwicklung des Internets zum Social Web, um damit auf die Besonderheiten der neuen computervermittelten Kommunikationsmöglichkeiten hinzuweisen und anschließend die Nutzergruppe der Jugendlichen sowie ihr medienvermitteltes Kommunikationsverhalten ins Zentrum der Betrachtung zu rücken.

2.2 Social Web – Der „soziale Charakter“ des Internets

Bereits in seinen Anfängen führte das Internet zu einer Veränderung in der Verbreitung und im Zugang von Informationen, auch wenn seine Nutzung zunächst nur akademischen und militärischen Nutzerkreisen vorbehalten war (vgl. Schmidt 2013: 134).¹⁶ Mitte der 1990er Jahre wurde das Internet dann erstmals einem breiten Nutzerkreis zugänglich und es entstanden zunehmend professionelle und kommerzielle Angebote in den Bereichen Information, Unterhaltung und Transaktion (vgl. Döring 2010: 160 f.). Die Bezeichnung *Web 1.0* kennzeichnet den anfänglich noch äußerst statisch anmutenden Aufbau des Internets, in dem der Internetnutzer in seiner Rolle als Rezipient lediglich aus einer wachsenden Angebotsvielfalt an zugänglichen Informationen durch Anwendungen, wie z. B. dem World Wide Web, wählen konnte (vgl. Wehner 2008: 197). Anfang der 2000er Jahre platzte die durch Spekulationen an Aktienmärkten aufgetriebene „Dotcom-Blase“ (vgl. Schmidt 2013: 134). Die Weiterentwicklung zum dynamischen *Web 2.0* (O’Reilly 2005) unterlag daraufhin technischen Innovationsvorgängen, die Handlungsoptionen im virtuellen Raum maßgeblich verändert haben. Die zuvor eher passiv orientierte Rezipientenrolle wurde aufgebrochen. Von da an war es potenziell jedem Internetnutzer möglich – auch ohne einschlägiges Expertenwissen – eigene Inhalte (User Generated Content)¹⁷ zu produzieren und zu veröffentlichen (vgl. Wehner 2008: 197;

16 Van Eimeren und Frees dotieren die Begründung des World Wide Web auf das Jahr 1989. In diesem Jahr hat Timothy Berners-Lee am CERN, der Europäischen Organisation für Kernforschung in Genf, sein Forschungsprojekt zu einem hypertextbasierten Dokumentenaustausch vorgestellt (vgl. van Eimeren/Frees 2014: 378).

17 Schmidt (2013: 138) erklärt den Begriff des User Generated Contents (nutzergenerierte Inhalte) damit, dass soziale Medien in Kombination mit anderen digitalen Technologien die „technischen Hürden gesenkt [haben], Informationen und Inhalte aller Art online bereitzustellen und mit anderen zu teilen.“

Döring 2010: 161). Die zunächst statischen Webseiten wurden also ergänzt durch Angebote „die verschiedene Formen der Verknüpfung gestatten“ (Stegbauer/Jäckel 2008: 7).

Oftmals wird der Begriff Web 2.0 synonym zu dem des *Social Web* verwendet. Die Bezeichnung Social Web vermeidet allerdings die Implikation eines zeitlichen Rahmens, außerdem enthält sie den Verweis auf das World Wide Web als zukünftig universalen Dienst des Internets und stellt im Sinne der Zielsetzung vorliegender Arbeit den „sozialen Charakter“ (Schmidt 2008: 22) des Internets, der auf die Kommunikation zwischen den Nutzern ausgerichtet ist, in den Fokus (vgl. Schmidt 2008: 22).¹⁸ Auch Ebersbach, Glaser und Heigl (2008: 29) grenzen das Social Web von anderen Web 2.0-Formaten und Programmen ab und heben den sozialen Aspekt hervor, bei dem es um die „Unterstützung sozialer Strukturen und Interaktionen über das Netz geht.“ Insbesondere die vergleichsweise neuen Social-Web-Anwendungen, wie Wikis, Videoportale, Blogs und die sozialen Netzwerkplattformen, (vgl. Kapitel 2.2.1) erfreuen sich derzeit großer Beliebtheit (vgl. Schmidt 2013: 135 f.) und erlauben es dem Internetnutzer in die Rolle eines aktiven, kreativen und vor allem kommunikativen Medienproduzenten zu wechseln. Das Verständnis von selbst organisierter Interaktion und gesellschaftlicher Kommunikation hat sich laut der deutschen Kommunikationswissenschaftlerin Miriam Meckel durch die neuen Kommunikationstechnologien grundlegend und folgenreich verändert (vgl. Meckel 2008: 17):

„Die Kraft des ‚kollektiven Wir‘ hat sich erst durch die Entwicklung der digitalen Technologien in Verbindung mit dem Internet voll entfalten können und die Kommunikationsprozesse in unserer Gesellschaft sowie deren Produkte, die immateriellen Informations-, Meinungs- und Kulturgüter, enthierarchisiert und dezentralisiert.“ (Meckel 2008: 19)

Meckel schlägt angesichts dieser Entwicklungen einen triangulären Kommunikationsmodus zur Einordnung des aktiven Nutzers und Kommunikators im Netz vor. Dieser stützt sich auf drei wesentliche Funktionen: *express*, *share* und *connect*. Mit *express* ist die Selbstdarstellung, Selbstpräsentation und das subjektive Mitteilungsbedürfnis der Nutzer gemeint (vgl. Meckel 2008: 22). Schroer (2010: 277) stellt unter den heutigen Individualisierungsbedingungen eine Zunahme der „Notwendigkeit zur Selbstpräsentation, Selbstdarstellung und Selbstinszenierung“ fest, die sich ohne Weiteres auch auf den digitalen Raum übertragen lässt (vgl.

18 Jan H. Schmidt zweifelt die vermeintlich revolutionäre und gleichermaßen ruckartige Wende in der Softwareentwicklung, die in der Bezeichnung Web 2.0 mitschwingt, hingegen entschieden an (vgl. Schmidt 2008: 20). Er vertritt vielmehr die Ansicht, es handle sich um einen „inkrementellen Wandel“ (Schmidt 2008: 20), den er wie folgt begründet: „a) Bereits vor 2004 gab es zahlreiche Programme oder Vorläufer heute populärer Anwendungen, die ebenfalls webbasiert waren. b) Teilweise greifen die Web-2.0-Anwendungen sogar auf Dienste zurück, deren Anfänge bis in die 1970er-Jahre zurückreichen, aber damals schon Praktiken des Identitäts- und Beziehungsmanagements (s.u.) erlaubten“ (Schmidt 2008: 20).

Kapitel 2.4.1). Die zweite Funktion in Meckels Kommunikationsmodell *share* bezieht sich auf die Verbreitungs-, Teilhabe-, Empfehlungs- und Verweisungsfunktionen von Informationen und Wissen unter den vernetzten Nutzern (vgl. Meckel 2008: 23). Laut der aktuellen DIVSI U25-Studie (2014: 134) nehmen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene trotz der zahlreichen Möglichkeiten zur Eigenproduktion medialer Inhalte jedoch vorwiegend eine rezeptive Haltung im Internet ein. Es kann daher unter jungen Internetnutzern als gängige Praxis bezeichnet werden, bereits vorhandene Angebote aus dem Netz mit ihren medienvermittelten Bezugsgruppen zu teilen (vgl. DIVSI 2014: 134). Im Vordergrund steht bei dem Teilen von Hyperlinks (elektronische Verweise) und Musik für Jugendliche der „soziale Austausch“ (Calmbach et al. 2016: 178) mit dem eigenen Freundeskreis. Damit sei auf die dritte Funktion *connect* verwiesen. Diese meint die Vernetzung und Kommunikation der Nutzer untereinander (vgl. Meckel 2008: 22). Das heutige Internet ermöglicht zugleich interpersonale und massenmediale Kommunikation (vgl. Misoch 2006: 34 f.), bis hin zu einer unkontrollierbaren Vielfalt an dauerhaften Sende- und Empfangsmöglichkeiten des Einzelnen mit einer undefinierbaren potenziellen Erreichbarkeits- und Vernetzungsdichte (vgl. Meckel 2008: 22). Aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive ist das Internet als ein „komplexes, multifunktionales, tertiäres Medium“ zu verstehen, das in erster Linie „textbasierte computervermittelte Kommunikation“ (Döring 2003: 38) ermöglicht, zunehmend jedoch auch visuelle Kommunikation via Bild und Ton integriert. Kommunikation ist ein „sozialer Prozess“ (Misoch 2006: 8) und meint „den Vorgang der Informationsübermittlung von einem Sender zu einem Empfänger mittels Zeichen/Codes“ (Misoch 2006: 7). Voraussetzung für das Gelingen von Kommunikation ist das gegenseitige Verstehen, wofür wiederum eine gemeinsame Semantik grundlegend ist. Diese hängt neben dem Sprachverständnis auch von den Bedeutungszuschreibungen ab und wird vom Bildungsgrad und subjektiven Erfahrungen geprägt (vgl. Misoch 2006: 8 f.). Grundlegend lassen sich neben der verbalen und nonverbalen Kommunikation vier weitere Kommunikationsformen unterscheiden, wovon die letzten drei auch zentral für die computervermittelte Kommunikation¹⁹ sind (vgl. Misoch 2006: 33 ff.): (1) Die *intrapersonale Kommunikation* bezieht sich auf „selbstbezogene Austauschprozesse innerhalb eines Individuums“ (Misoch 2006: 33 f.). (2) Die *interpersonale Kommunikation* meint den „sozialen Austauschprozess zwischen zwei oder mehreren Individuen“ (Misoch 2006: 34). (3) Im Rahmen von *Gruppenkommunikation* können sich mehrere Personen innerhalb eines sozialen Netzwerks multidirektional austauschen (vgl. Misoch 2006: 34). (4) In der *Massenkommunikation*

19 Als Voraussetzung für computervermittelte Kommunikation muss sowohl auf Sender- als auch Empfängerseite ein Computer (oder ein anderes internetfähiges Endgerät) vorhanden sein (vgl. Misoch 2006: 37).

munikation werden Informationen einseitig und öffentlich von einem Sender zu einem dispersen Publikum übermittelt (vgl. Misoch 2006: 34 f.).

Die drei letztgenannten Kommunikationsformen weisen in der computervermittelten Kommunikation jeweils unterschiedliche Reichweiten (Sender-Empfänger-Strukturen) auf (vgl. Misoch 2006: 55): (1) Interpersonale Kommunikationsprozesse: „One-to-one“. (2) Gruppenkommunikation: „Many-to-many“ und (3) Massenkommunikation: „One-to-many“. Die Tradition der Stimulus-Response-Terminologie mit ihrem einseitigen Verständnis einer eher statischen Sender- und Empfänger Beziehung erweist sich angesichts dieser vielfältigen digitalen Kommunikationsprozesse als unzulänglich (vgl. Meckel 2008: 22). Rückkopplungen und Interaktionen zwischen Sender und Empfänger, zwischen den Empfängern untereinander sowie individuelle Medienwirkungen, werden in diesem nach wie vor einflussreichen klassischen Kommunikationsmodell kategorisch ausgeschlossen (vgl. Jäckel 2011: 77). Die Einbeziehung neuer digitaler Kommunikationstechnologien in die Medienwirkungsforschung impliziert daher die Erfordernis Wirkung auch als „Mitwirkung“ zu verstehen (vgl. Jäckel 2011: 31).

2.2.1 Nutzung digitaler Kommunikationstechnologien

Bedingt durch Innovations- und Konvergenzprozesse hat sich das Internet binnen weniger Jahre in seinen Anwendungs- und Nutzungsmöglichkeiten erheblich ausdifferenziert und sich zu einer vielfältigen „Kommunikations-, Aktions-, Informations- und Serviceplattform“ (van Eimeren/Frees 2014: 385) sowie zu einem wichtigen Verbreitungskanal für klassische Medienanbieter entwickelt (vgl. van Eimeren/Frees 2014: 385). Für die jüngeren Nutzer ist das Internet vor allem ein „All-in-one-Medium“ (van Eimeren/Frees 2014: 394) in dem sich klassische Funktionen und Dienste anderer Medien (Videoinhalte, Radio, Fernsehen) unter dem Stichwort der Konvergenz vereinen (vgl. van Eimeren/Frees 2014: 394).

Danach gefragt, welche Plattformen und Dienste Jugendliche derzeit im Internet am liebsten nutzen, zeigt sich die herausragende Bedeutung der Videoplattform YouTube²⁰ (vgl. MPFS 2015: 31).²¹ Der hohe Wert lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass YouTube für

20 YouTube ist ein Google-Unternehmen und hat laut eigenen Angaben derzeit mehr als eine Milliarde Nutzer. Mehrere hundert Millionen Stunden beträgt die Gesamtdauer der täglich wiedergegebenen YouTube-Videos. Es gehen täglich mehrere Milliarden Aufrufe ein. Die Anzahl der täglichen Nutzer ist seit März 2015 um 40 Prozent gestiegen. Die tägliche mobile Nutzung und mobile Wiedergabezeit von Videos verzeichnen ebenfalls eine deutliche Steigerung, mittlerweile erfolgt schon jeder zweite Videoaufruf über mobile Endgeräte. (Vgl. YouTube o. J.)

21 Bei bis zu drei Nennungen gaben 61 Prozent der in der JIM-Studie befragten Jugendlichen YouTube als derzeit am liebsten genutztes Internetangebot an (Facebook: 36 %; WhatsApp: 29 %; Google: 14 %; Instagram: 13 %; Amazon, Wikipedia und Twitter: je 3 %; Skype, Tumblr und Spotify: je 2 %) (vgl. MPFS 2015: 31).

Jugendliche gleich zwei wesentliche Gratifikationsarten auf einmal befriedigt: YouTube wird von den jugendlichen Nutzern als beliebteste Unterhaltungs- und zweitwichtigste Informationsplattform (hinter den Suchmaschinen) bezeichnet (vgl. Kapitel 2.4.2) (vgl. MPFS 2015: 33 f.).

Seit dem zweiten Erscheinungsjahr (1999) der jährlich durchgeführten JIM-Studie²² stellt jedoch die webbasierte Kommunikation das leitende Motiv bei der Internetnutzung von Jugendlichen in Deutschland dar. Für Kommunikation verwenden Jugendliche auch heute noch annähernd die Hälfte ihrer Onlinezeit (40 %) (zum Vergleich: Unterhaltung 26 %, Spiele 20 %, Informationssuche 14 %) (vgl. MPFS 2015: 31). Allerdings haben sich die von den Jugendlichen bevorzugten digitalen Kommunikationstechnologien in den letzten Jahren angesichts des erweiterten und ausdifferenzierten Angebots immer wieder maßgeblich verändert. Im Jahr 1999 zählten noch das Chatten und Versenden von E-Mails zu den bevorzugten Kommunikationskanälen der Jugendlichen im Internet (vgl. MPFS 1999: 60). Zehn Jahre später übernahmen diese Position die Instant-Messenger ICQ und MSN (vgl. MPFS 2009: 34). Im Rahmen der JIM-Studie 2010 wurden dann erstmals soziale Netzwerkplattformen (SchülerVZ, Facebook) als beliebteste internetbasierte Kommunikationsdienste von den in der JIM-Studie befragten Jugendlichen in Deutschland benannt (vgl. MPFS 2010: 29). Bereits zu diesem Zeitpunkt stellten Schorb et al. einen Trend zum „Zweit-Netzwerk“ (Schorb et al. 2010: 15) unter den jungen Nutzern fest. Leister und Röhle (2011) prägten ein Jahr später angesichts der enorm angestiegenen Beliebtheit von Facebook unter den jugendlichen Nutzern den Begriff der „Generation Facebook“. Während im Erscheinungsjahr ihrer gleichnamigen Publikation noch beinahe drei Viertel der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren in Deutschland Facebook nutzten und die Autoren der damaligen Ausgabe der JIM-Studie die amerikanische Plattform geradezu zum Synonym für Online-Communities erklärten (vgl. MPFS 2011: 47 f.), verlor Facebook ab dem Jahr 2013 stetig seine junge Nutzerschaft (2012: 81 %; 2013: 80 %; 2014: 69 %) (vgl. MPFS 2012 – 2015). Das US-Unternehmen verdrängte allerdings noch im selben Jahr die ehemals beliebteste deutsche soziale Netzwerk-

22 Seit 1998 veröffentlicht der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest jährlich die JIM-Studie (Jugend, Information, (Multi-) Media), eine Basisstudie zum Umgang von 12- bis 19-Jährigen mit Medien und Informationen. Dazu werden etwa 1.000 Jugendliche telefonisch zu ihrem Mediennutzungsverhalten befragt. Die JIM-Studie erlaubt durch ihren Langzeitcharakter aktuelle Trends und Entwicklungen in der Mediennutzung von Jugendlichen zu erfassen und widmet sich in den einzelnen Fragestellungen ganz unterschiedlichen medienbezogenen Themenbereichen: Medienbesitz; Themeninteressen; inhaltliche und funktionelle Präferenzen; Einstellungen zu und Erfahrungen mit einzelnen Medien, wie z. B. Handy/SMS, Computer/Laptop, Internet, Onlinecommunitys, Games, Bücher, Radio.

plattform unter Kindern und Jugendlichen nach gravierenden Einbrüchen in den Nutzerzahlen endgültig vom Markt: SchülerVZ wurde Ende April 2013 geschlossen.²³

Die amerikanischen Kommunikationswissenschaftlerinnen danah boyd und Nicole B. Ellison schlagen eine Definition von Social Networking Sites vor, die sich international in den Medien- und Kommunikationswissenschaften etablieren konnte:

“We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site.“ (boyd/Elison 2007: 211)

SNS greifen heute zunehmend die Funktionen anderer beliebter Dienste und Angebote im Web (z. B. Chat- und Videofunktionen) auf und sind aus diesem Grund auch nicht immer eindeutig in ihren Funktionen von diesen abzugrenzen (vgl. Niemann/Schenk 2012a: 20 f.). Dies kann zu begrifflichen Unklarheiten mitunter auch in repräsentativen Jugendmediestudien führen, wie sich in der aktuellen JIM-Studie am Beispiel der beiden Dienste WhatsApp und YouTube zeigt. Beide Plattformen tauchen gleich in unterschiedlichen Frage- und Antwortkategorien zu den Präferenzen der jugendlichen Nutzer auf (beliebtestes Internetangebot, wichtigste Online-Communities und wichtigste Apps).

Genaugenommen handelt es sich bei WhatsApp aber weder um eine klassische Community – auch wenn einige technische Parallelen bestehen²⁴ – noch um ein „originäres“ Internetangebot (vgl. MPFS 2015: 31). WhatsApp ist in erster Linie ein webbasierter Instant-Messenger auf dem Smartphone. Neben der Klärung technischer Voraussetzungen zur Einordnung in die Kategorie der SNS, gilt es auch einen Blick auf die Motive der jungen Plattformnutzer (z. B. Kommunikation, Selbstdarstellung, Rezeption) zu richten. Ohne vorherige Registrierung auf der Videoplattform YouTube sind beispielsweise die SNS-typischen Anwendungsoptionen in Form von Selbstdarstellung mittel eigenem Profil (Kanal), Beteiligung, Kommunikation und Interaktion nicht möglich.²⁵ Der Großteil der bereitgestellten Videobeiträge kann dennoch

23 SchülerVZ ist nicht die einzige soziale Netzwerkplattform die in diesem Zeitraum ihren Betrieb einstellte. Auch die soziale Plattform wer-kennt-wen.de wurde im April 2014 geschlossen.

24 Es lassen sich einige Gemeinsamkeiten in den Funktionen und Optionen von WhatsApp und den „klassischen“ sozialen Netzwerkplattformen feststellen: Profilbild, Status, Listenverzeichnis der eigenen Kontakte und Freunde basierend auf eingespeicherten Telefonnummern im Handyspeicher, einsehbare Kurzprofile anderer Nutzer, verschiedene Kommunikationskanäle wie Einzel- oder Gruppen-Chats, Möglichkeiten zum Versenden von Videos, Fotos und Audionachrichten.

25 Mit einer Registrierung auf der Plattform erweitern sich die Möglichkeiten einer aktiven und personalisierten Beteiligung: u. a. Like- und Dislike-Funktion, Verfassen eigener Beiträge und Kommentare zu bereitgestellten Inhalten, Erstellung eines Profils, Teilfunktion von Videoinhalten, Abonnements von favorisierten Kanälen, Vernetzung mit anderen Profilen, textbasierte Interaktion und Kommunikation der registrierten Nutzer untereinander.

rezipiert werden. YouTube wird laut aktueller JIM-Studie (2015: 35) von nahezu allen Jugendlichen (94 %) genutzt. Regelmäßig (mehrmals die Woche) schauen sich 81 Prozent der jungen Internetnutzer Videos auf der Plattform an, während einen eigenen Account die Hälfte der jungen Nutzer (52 %) besitzen (vgl. MPFS 2015: 35). YouTube, WhatsApp und die vergleichsweise neue Plattform Snapchat²⁶ weisen durch ihre Vernetzungsoptionen und vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten eindeutig einen „Community-Charakter“ (Calmbach et al. 2016: 179) auf und werden aus diesem Grund in der vorliegenden Forschungsarbeit unter dem Begriff der SNS verortet, um die Gesamtheit der mediatisierten Vergemeinschaftungsprozesse von Jugendlichen erfassen und an den unterschiedlichen Nutzungsmotivationen der jungen Nutzer anknüpfen zu können.

Die multifunktionalen sozialen Netzwerkplattformen können heute als „prototypische Anwendungen des Social Web“ (Niemann/Schenk 2012a: 20 f.) bezeichnet werden. Mitte der 1990er Jahre wurde in den USA die erste Social Networking Site Classmates.com entwickelt. In den darauffolgenden Jahren kam es zu einer stetigen Weiterentwicklung, die um das Jahr 2003 mit der Gründung von Myspace, LinkedIn, Open BC/Xing und kurz darauf Orkut, Flickr und Facebook in einem regelrechten Boom gipfelte. (Vgl. Röhl 2014: 267 f.)

Der damals 19-jährige Psychologiestudent der Harvard Universität Mark Zuckerberg gründete im Jahr 2004 mit einigen Kommilitonen die Plattform Facebook. Zunächst war Facebook als interne Kommunikationsplattform ausschließlich für die Studierenden der Ivy-League-Universitäten zugänglich. Wenige Zeit später ermöglichte das stark expandierende Unternehmen den Zugang auch Studenten von anderen amerikanischen Universitäten und Highschools (vgl. Vogelgesang 2014: 147). Im Jahre 2006 öffnete sich Facebook erstmals der breiten Öffentlichkeit und avancierte kurz darauf zum globalen Marktführer unter den sozialen Netzwerkplattformen. Mit seinen aktuell 1,55 Milliarden aktiven Nutzern pro Monat kann Facebook diese Position nach wie vor problemlos halten (vgl. Martin-Jung 2016).

Neben Facebook, WhatsApp und YouTube gibt es allerdings noch zahlreiche andere soziale Netzwerkplattformen, die sich unterschiedlicher Beliebtheit unter den jugendlichen Nutzern erfreuen, wie u. a. Google+, Instagram, Snapchat, Twitter²⁷ oder die Frage-Antwort-Plattform ask.fm. SNS lassen sich in themenbezogene, austauschbezogene, transaktionsbezogene und

26 Snapchat ist eine Instant-Messaging-Anwendung für Smartphones und Tablets. Über die App können Bilder und Videos versendet werden, die sich nach wenigen Sekunden zur Ansicht selbst zerstören. Snapchat hat mittlerweile nach eigenen Angaben über 100 Millionen Nutzer, mehr als 60 Prozent der Amerikaner zwischen 13 und 34 Jahren nutzen mittlerweile den Dienst. (Vgl. Schmieder 2016)

27 Twitter ist ein Echtzeit-Microblogging-Dienst, der es erlaubt kurze Textnachrichten innerhalb der Plattform zu verbreiten. Lediglich 10 Prozent der Jugendlichen in Deutschland nutzen Twitter regelmäßig (mind. mehrmals pro Woche) (vgl. MPFS 2015: 32).

unterhaltungsbezogene Netzwerke sowie in berufliche Netzwerke (z. B. Xing, LinkedIn) und Freundesnetzwerke (z. B. Facebook) unterscheiden (vgl. Röhl 2014: 269). Die Registrierung auf den unter Jugendlichen beliebten freizeit- und freundschaftsorientierten Plattformen ist in der Regel kostenlos, dafür zahlen die Nutzer mit der Bereitstellung ihrer persönlichen Daten. Diese ermöglichen es den Anbietern zielgruppengenaue und personalisierte Werbeanzeigen zu schalten und die Daten an werbetreibende Dritte zu verkaufen. (Vgl. Niemann/Schenk 2012a: 24 f.)

Die Popularität von SNS lässt sich durch die vielfältigen Möglichkeiten zur Kommunikation erklären, „(...), die sich nach Zugänglichkeit und Relevanz (öffentlich, privat), Teilnehmerzahl und Rollenverteilung („one-to-one“, „one-to-many“, „many-to-one“, „many-to-many“), zeitlicher Struktur (synchron, asynchron) sowie Codes (Text, Bild, Video etc.) differenzieren lässt“ (Neuberger 2011: 38). Aber auch die zahlreichen Selbstdarstellungs- und Informationsmöglichkeiten von SNS tragen zu der enormen Beliebtheit dieser Angebote unter den jugendlichen Nutzern bei (vgl. Vogelgesang 2014: 148; Kapitel 2.4.1, 2.4.2).

Aktuell sind laut JIM-Studie (2015: 37) knapp drei Viertel der Jugendlichen in Deutschland zumindest selten auf sozialen Netzwerkplattformen aktiv (Jungen: 74 %, Mädchen: 72 %). Der Anteil steigt mit dem Alter der Jugendlichen an (12 – 13 Jahre: 50 %, 14 – 15 Jahre: 68 %, 16 – 17 Jahre: 82 %, 18 – 19 Jahre: 89 %) (vgl. MPFS 2015: 37). In der Kategorie der regelmäßigen SNS-Nutzung (täglich/mehrmals die Woche) lässt sich im Vergleich zum Vorjahr allerdings ein Rückgang verzeichnen (2015: 57 %; 2014: 63 %) (vgl. MPFS 2015: 37). Dieses Ergebnis könnte, wie eingangs erläutert wurde, in der erschwerten definitorischen Abgrenzung der einzelnen Plattformen begründet sein. Fest steht, die Abstinenz von sozialen Netzwerkplattformen – fasst man WhatsApp und Snapchat hinzu – ist für die Mehrheit der Jugendlichen zu einer „hypothetischen Option“ (Adelmann 2011: 134) geworden. Denn sie führt nicht nur zur Exklusion aus peer-, scene- und jugendkulturellrelevanten Kommunikationskanälen, sondern auch zum Ausschluss aus gesamtgesellschaftlich bedeutsamen Informationsprozessen (vgl. Tournier 2014: 313; Kapitel 3.2.2).

In Anbetracht der fortschreitenden Ausdifferenzierung an Angeboten und Nutzungspraktiken kommen Jugendliche aktuell auf durchschnittlich 2,8 genutzte soziale Netzwerkplattformen (vgl. MPFS 2015: 39). Facebook ist gemeinsam mit WhatsApp im Jahr 2015 Marktführer unter den SNS bei den jugendlichen Nutzern (vgl. MPFS 2015: 40).²⁸ Wie ein Blick auf die aktuelle JIM-Studie (2015) zeigt, nimmt WhatsApp bei den Jugendlichen eine herausragende

28 Nach der 19 Milliarden Dollar teuren Übernahme durch Facebook im Jahr 2014 gehört WhatsApp mittlerweile zum gleichen Unternehmen (Facebook Inc.).

Stellung ein. Innerhalb weniger Monate avancierte der Messenger-Dienst zur Basisausstattung auf den internetfähigen Handys der Jugendlichen in Deutschland. Für 90 Prozent der Jugendlichen, die Apps auf ihrem Handy installiert haben, stellt WhatsApp die wichtigste Anwendung (bei bis zu drei Nennungen) dar (vgl. MPFS 2015: 50).²⁹ An zweiter Stelle kann sich der Facebook-Messenger (33 %) behaupten, dicht gefolgt von dem Fotodienst Instagram³⁰ (30 %). An vierter Stelle rangiert die YouTube-App (23 %) und danach folgt Snapchat (16 %) (vgl. MPFS 2015: 50). Lediglich 27 Prozent der 12- bis 19-Jährigen bezeichnen Facebook als ihre wichtigste Community – sofern sie sich für eine Plattform entscheiden müssen. Indes nimmt WhatsApp auch in dieser Kategorie mit 59 Prozent den ersten Platz ein, mit weitem Abstand folgen Instagram (4 %), Skype und YouTube (je 2 %) (vgl. MPFS 2015: 39).³¹ Die Foto-Community Instagram gehört trotz der niedrigen Platzierung für 40 Prozent der Jugendlichen mittlerweile fest in ihren Internetalltag (tägliche Nutzung: 30 %), besonders Mädchen nutzen die Plattform regelmäßig (51 %, Jungs: 37 %) (vgl. MPFS 2015: 34).

Die Beliebtheit der einzelnen Plattformen steht in einem engen Zusammenhang mit dem Alter der Jugendlichen: Für 38 Prozent der 18- bis 19-Jährigen und nur für 17 Prozent der 12- bis 13-Jährigen stellt Facebook die wichtigste Community dar (vgl. MPFS 2015: 39). Der signifikante Altersunterschied kann darauf zurückgeführt werden, dass ein Großteil der älteren Jugendlichen gewissermaßen mit Facebook aufgewachsen ist und für sie SNS-bezogene Handlungsroutinen und ihre medienvermittelten soziale Beziehungen nach wie vor mit der Plattform verknüpft sind. Auch wenn die Mehrheit aller Jugendlichen (85 %) in Deutschland WhatsApp täglich nutzt (Facebook: 38 %) (vgl. MPFS 2015: 32), zeigt sich, dass die chatbasierte Plattform insbesondere von den jüngeren Nutzern als wichtigste Community favorisiert wird (13 – 13 Jahre: 69 %, 14 – 15 Jahre: 61 %, 16 – 17 Jahre: 63 %, 18 – 19 Jahre: 48 %) (vgl. MPFS 2015: 39). Altersbezogene Unterschiede in den SNS-bezogenen Präferenzen sind angesichts dieser Ergebnisse als Altersgruppen- und keinesfalls übergreifend als Generationenphänomen zu interpretieren (vgl. Jäckel 2012a: 18 f.; Kapitel 1).

29 Purcell, Entner und Henderson (2010: 2) schlagen folgende Definition von Apps vor: „apps are defined as end-user software applications that are designed for a cell phone operating system and which extend the phone’s capabilities by enabling users to perform particular tasks.“

30 Instagram ist eine kostenlose Foto- und Video-Sharing-App, die es ermöglicht, Fotos und Videos mit kurzen Beschreibungen und Texten zu versehen und dann innerhalb der Plattform zu teilen sowie persönlich an andere Nutzer zu versenden. Außerdem ist es möglich, über integrierte Foto-Filter die eigenen Bilder zu bearbeiten. Ähnlich wie bei Twitter kann der Nutzer anderen Nutzern folgen und erhält somit neue Posts und Einträge von diesem auf seiner Startseite. Instagram gehört ebenfalls zu Facebook Inc. Für 1 Milliarde Dollar übernahm Facebook kurz vor seinem Börsengang im Frühling 2012 den Fotodienst. (Vgl. Kuhn 2012)

31 Die Plattform Snapchat wurde an dieser Stelle nicht genannt, allerdings kann mit einem hohen Bedeutungszuwachs der Plattform in der kommenden JIM-Studie (2016) gerechnet werden.

2.2.2 (Mobile) Aneignung virtueller sozialer Räume

Jugendliche nutzen digitale Medien, wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt werden konnte, vorwiegend zur Kommunikation, aber auch der Unterhaltungsaspekt spielt wie sich im weiteren Verlauf der Arbeit zeigen wird, eine zentrale Rolle (vgl. Döring 2015a: 17; Kapitel 2.4.2). Während sich die für die internetbasierte Kommunikation von Jugendlichen in Anspruch genommenen Dienste in den letzten Jahren immer wieder verändert haben und aktuell auf die sozialen Netzwerkplattformen konzentrieren, haben sich auch die Zugangswege ins Internet in Anbetracht der Diffusion von Smartphones in der jugendlichen Zielgruppe nachhaltig gewandelt. Dies hat einen erheblichen Einfluss auf die Nutzungs- und Aneignungspraktiken jugendlicher Internet- und SNS-Nutzer. Genaugenommen *gehen* Jugendliche heute nicht mehr ins Internet, sie *sind* im Internet: „Online zu sein gleicht eher einer Situationsbeschreibung, dem Normalzustand“ (Calmbach et al. 2016: 184). Die dafür treffende, wenn auch etwas überspitzte Bezeichnung, „always on“ (immer online) hat sich im wissenschaftlichen Sprachgebrauch bereits etablieren können (vgl. hierzu Calmbach et al. 2016: 184; van Eimeren 2013: 386; Knop et al. 2015).

Oftmals dienen, wie am obigen Beispiel des „In’s-Internet-Gehen’s“ gezeigt werden konnte, raumbezogene Begriffe zur Beschreibung des Internets und dem damit einhergehenden gesellschaftlichen Wandlungsprozess. Andere Beispiele dafür sind virtueller Marktplatz, globales Dorf, Cyberspace oder Chatroom. (Vgl. Tillmann 2014: 278) Tillmann stellt die Vermutung auf, dass es den Menschen offenbar leichter falle, „sich eine Vorstellung von der Virtualität zu machen, wenn sie in räumlichen Dimensionen denken“ (2014: 278). Globalisierungsprozesse und moderne Technologien wie das Internet nehmen einen nachhaltigen Einfluss auf unser Raumerleben (vgl. Löw 2001: 100 f.; Krotz 2008). Ein zentraler Aspekt ist dabei die Mediatisierung der Lebens- und Sozialwelten (vgl. Kapitel 2.1), die unsere Kommunikationsmodi und sozialen Beziehungen nachhaltig beeinflusst (Krotz 2008). Durch den Prozess der Mediatisierung entsteht ein „zweites kommunikatives Netz“ (Krotz 2008: 55), das neben der räumlich begründeten Face-to-Face-Kommunikation auch neue Kommunikations- und Interaktionsformen ermöglicht (vgl. Krotz 2008: 55).

Kennzeichnend für das heutige Raumverständnis ist außerdem die Vielfältigkeit und Gleichzeitigkeit materieller und symbolischer Räume (vgl. Löw 2001: 103). Kinder und Jugendliche eignen sich in einer tätigen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, die in ihr verankerte gegenständliche und symbolische Kultur an (vgl. Deinet 2010: 37). In ihrer räumlichen Sozialisation erleben sie heute eine Konstitution von Raum, die als „uneinheitlich, sich überschneidend, vielfältig, vernetzt und bewegt“ (Löw 2001: 101) zu kennzeichnen ist. Die wechselsei-

tige Verknüpfung dieser unterschiedlichen verinselten Räume, kann als eigentätige Syntheseleistung von Jugendlichen im Rahmen des Aneignungsprozesses verstanden werden (vgl. Deinet 2010: 38). Der klassische Aneignungsbegriff (Leontjew 1973), der die gegenständliche Aneignung bereits vorhandener Räume meint, kann insofern erweitert werden, als dass die Schaffung neuer virtueller und symbolischer Räume (Spacing) systematisch mit einbezogen wird (Löw 2001). Als virtuelle Räume werden simulierte und imaginäre Räume im Internet bezeichnet, welche heute als ein selbstverständlicher Aspekt kindlicher und jugendlicher Lebenswelten anzusehen sind (vgl. Löw 2001: 93). Nach Tillmann (2010: 149 ff.) lassen sich zwei wesentliche Merkmale von virtuellen Räumen konstatieren: Erstens sind sie weder territorial noch materiell eingrenzbar und zweitens werden sie ausschließlich kommunikativ hergestellt und sind damit gleichermaßen „Resultat und Bedingung sozialer Prozesse“ (Tillmann 2010: 153). Im medienvermittelten Kommunikationsprozess sind Botschaften, Zeichen und Symbole lediglich mental zugänglich und relativ losgelöst von zeitlichen und räumlichen Bezügen (vgl. Tillmann 2010: 149). Die zunehmende Bedeutung von Relationen ist im Sinne eines virtuellen Raumverständnisses zentral, denn „Räume sind keine absoluten Einheiten, sondern ständig (re)produzierte Gewebe sozialer Praktiken“ (Kessl/Reutlinger 2010: 21).³² Das hier skizzierte relationale Verständnis von virtuellen Räumen ist als dynamisch zu betrachten, da es auf den sozialen und lebensweltlichen Kontexten der Jugendlichen basiert (vgl. Hugger 2014: 13).

Aus den medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerken von Jugendlichen lassen sich zudem subjektive Handlungsmöglichkeiten ableiten, die wiederum die Qualität der jeweiligen virtuellen sozialen Räume bestimmen (vgl. Deinet 2002: 158; Kapitel 3.2.2). Theunert und Schorb (2010) schlagen eine Definition von Medienaneignung vor, die dieser Arbeit zu Grunde gelegt wird:

„Medienaneignung umfasst die selektiven, mentalen, kommunikativen und eigentätigen Akte der Realisierung der Angebote der Medienwelt, deren sinnverstehende Interpretation vor dem Hintergrund von persönlicher Biografie und Lebensbedingungen sowie deren subjektiv variierende und variierte Integration in das eigene Leben.“ (Theunert/Schorb 2010: 249)

Zentral bei dieser Definition ist, dass die Medienaneignung in den Kontext von individuellen Sozialisationserfahrungen und subjektiven Lebensweltbezügen gesetzt wird und folglich als ein sozialer Prozess zu verstehen ist, der in Abhängigkeit von der individuellen kulturellen

32 Kessl und Reutlinger distanzieren sich in ihrer Analyse des Sozialraumbegriffes von der Verwendung eines absoluten Raumbegriffes und verweisen gleichermaßen auf die Unzulänglichkeit eines relativen Raumverständnisses zur Beschreibung von Räumlichkeit. Ein relationaler Raumbegriff schaffe hingegen eine gelungene Verbindung zwischen beiden Positionen. (Vgl. Kessl/Reutlinger 2010: 28 ff.)

und sozialen Ressourcenausstattung der Jugendlichen betrachtet werden muss (vgl. Kapitel 3) (vgl. hierzu Iske et al. 2007: 85; Kutscher 2014: 101). Das verfügbare mediale Angebot wird vom Einzelnen geprüft und daraufhin entweder adaptiert oder abgelehnt (vgl. Theunert/Schorb 2010: 249). In diesem Sinne kann auch die Abstinenz oder Nichtnutzung von Medien bereits als eine eigenständige Aussage verstanden werden (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2014: 251). Individuelle Präferenzen und Wunschvorstellungen, sowie die intersubjektive Alltags- und Lebenswelt stellen den Antrieb für die „soziale Anwendung“ (Mikos 2010: 33) von Medien und deren Inhalten dar. Medienaneignung kann in diesem Sinne als „sozial verortete Selbstgestaltung“ (Süss 2010: 126) interpretiert werden.

Zunehmend dient der Zugang über mobile Endgeräte der virtuellen Raumaneignung. Smartphones, Tablets und Netbooks beeinflussen damit die Nutzungs- und Aneignungspraktiken des Internets von Jugendlichen nachhaltig (vgl. Anderson/Rainie 2012: 2). Obwohl es potenziell schon seit über zehn Jahren technisch möglich ist über das Handy mobil ins Internet zu gehen, wurde diese Funktion lange Zeit nur sehr sporadisch von den Jugendlichen genutzt (vgl. MPFS 2005 bis 2010), was sicherlich in den ehemals hohen Kosten für entsprechende Geräte und mobilen Webzugängen begründet war. 2010 wurde im Rahmen der JIM-Studie erstmals eine Vollausrüstung mit Handys unter den Jugendlichen konstatiert (vgl. MPFS 2010: 8). Damit war das Handy das am weitesten verbreitete Medium unter Jugendlichen. Ab da an hielten auch die ersten Smartphones Einzug in das Medienensemble der Jugendlichen. Jeder siebte Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren war zu diesem Zeitpunkt bereits im Besitz eines eigenen Smartphones (vgl. MPFS 2010: 54). Mit der zunehmenden Smartphone-Ausrüstung (2011: 25 %, 2012: 47 %, 2013: 72 %) (vgl. MPFS 2011: 5, 2012: 65, 2013: 51) stieg auch parallel die mobile Internetnutzung unter den Jugendlichen immer weiter an (2010: 8 %, 2011: 22 %, 2012: 40 %) (vgl. MPFS 2012: 54) und erreichte im Jahr 2013 fast den gleichen Stellenwert wie der stationäre Zugang (vgl. MPFS 2013: 29). Auch im Rahmen der aktuellen JIM-Studie (2015) wurden die Jugendlichen über ihren bevorzugten Zugangsweg ins Internet³³ befragt. Während 88 Prozent von ihnen das Internet über ihr Handy oder Smartphone nutzen (2013: 73 %), fällt die nachlassende Internetnutzung über Computer oder Laptop auf: Aktuell nutzen 74 Prozent der Jugendlichen die stationären Zugangswege ins Internet (2013: 97 %).³⁴ (Vgl. MPFS 2013: 29; MPFS 2015: 30) Angesichts

33 Anmerkung: Die Frage der Forscher bezog sich hier auf den Zeitraum der vergangenen 14 Tage vorm Erhebungszeitpunkt (vgl. MPFS 2015: 30).

34 Im Jahr 2009 wurde das Internet nur sporadisch mobil (über das Handy) genutzt (Mailabruf oder Surfen: je 4 %) (vgl. MPFS 2009: 55). SMS und telefonieren stellten im Jahr 2010 die beliebtesten Handyfunktionen

dieser Entwicklung konnte sich die im Rahmen der ARD/ZDF-Onlinestudie (2011) getroffene Annahme, dass der stationäre Zugang durch die mobile Nutzung nicht ersetzt werde, „sondern sich die beiden Zugangswege gegenseitig verstärken“ (Van Eimeren/Frees 2011: 338) würden, nicht auf lange Sicht bestätigen. Als mögliche Gründe dafür, dass *mobil On* sein unter Jugendlichen endlich *In* ist, können neben der aktuell umfassenden Geräteausstattung mit Smartphones (92 %) (vgl. MPFS 2015: 46) und dem steigendem Besitz von Tablet PCs (29 %) (vgl. MPFS 2015: 43) weitere Faktoren benannt werden: Die attraktiven mobilen Anwendungsprogramme (Apps), die heutzutage vergleichsweise günstigen und weitverbreiteten Flatrate-Handytarife³⁵ für Jugendliche sowie die enge Verflechtung von Smartphone und den von Jugendlichen favorisierten SNS.

Das Smartphone übernimmt für Jugendliche zahlreiche Funktionen, es ist u. a. Wecker, Wetterstation, Navigationsgerät, Nachrichten-Ticker, MP3-Player, Spielgerät, der persönliche Draht zur Außenwelt und darüber hinaus ein bedeutsames Statussymbol (vgl. hierzu Döring 2015a). Jugendliche nutzen ihr Smartphone nicht nur unterwegs, sondern bevorzugen auch für das Surfen zu Hause den Zugang über das Smartphone und das heimische WLAN-Netzwerk (vgl. MPFS 2015: 46). Sicherlich ist Letzteres auch darin begründet, dass die internetbasierte Kommunikation mit den eigenen Freunden erstmals nahezu vollständig unabhängig von den eigenen Eltern, der heimischen Geräteausstattung und familiär vereinbarten Nutzungszeiten stattfinden kann (vgl. Kapitel 3.3.1). Mit der annähernden Vollausrüstung an Smartphones ist auch die durchschnittliche Internetnutzungsdauer von Jugendlichen gestiegen (vgl. MPFS 2014: 53).³⁶ Fraglich ist jedoch, ob bei diesem Ergebnis tatsächlich ein verlässlicher Wert zu konstatieren ist, da diese zum einen auf der Selbstauskunft der Jugendlichen basieren und zum anderen Jugendliche, wie eingangs bereits erwähnt wurde, das Internet quasi permanent nutzen können. Obwohl Jugendliche theoretisch auf eine gigantische Auswahl an kostenlosen Apps in den entsprechenden Onlinestores der großen Anbieter Google und Apple zurückgreifen können,³⁷ haben sie im Durchschnitt lediglich 18 Apps auf ihrem Smartphone installiert

dar, die Internetnutzung ist im Vergleich zum Vorjahr zwar gestiegen (Surfen: 8 %, Mailabruf: 7 %) allerdings noch längst nicht etabliert (vgl. MPFS 2010: 56).

35 Drei Viertel der jugendlichen Handybesitzer verfügen über eine Internetflatrate, die ihnen auch unterwegs den Zugang ins Web ermöglicht (vgl. MPFS 2015: 46).

36 Aktuell nutzen Jugendliche das Internet täglich 208 Minuten (2014: 192 Min., 2013: 179 Min.). Mit dem Alter steigt die durchschnittliche Nutzungsdauer an (12–13 Jahre: 156 Min., 14–15 Jahre: 191 Min., 16–17 Jahre: 223 Min., 18–19 Jahre 260 Min.). (Vgl. MPFS 2015: 30)

37 Sowohl der Google Playstore als auch der Apple App Store bieten weit mehr als 1 Million Apps zum Download an.

(vgl. MPFS 2015: 49).³⁸ Durch die Installation von Apps können die jungen Nutzer ihre Smartphones individualisieren und ihren eigenen Interessen anpassen, somit wird „das Massenprodukt Smartphone zum Unikat“ (van Eimeren/Frees 2011: 339). Neben den Vorteilen, die dies für Jugendliche und ihren Wunsch nach Individualität bereithält, lassen sich auch negative Folgen dieser Entwicklung feststellen: Die selektive interessenbasierte Nutzung des Webs wird dadurch verstärkt (vgl. Kapitel 3.1, 3.2).

Computervermittelte Kommunikation ist im Gegensatz zu Face-to-Face-Kommunikation räumlich ungebunden, denn die Kommunikatoren können sich von unterschiedlichen geografischen Orten aus zeitgleich in den gleichen virtuellen Räumen aufhalten (vgl. Misoch 2006: 59), dadurch entsteht eine gesprächsähnliche Interaktionssituation (vgl. Misoch 2006: 54). Ein großer Vorteil der textbasierten Kommunikation via Smartphone liegt darin, dass Nachrichten praktisch jederzeit empfangen und gelesen werden können (Schule, Kino, im Beisein anderer etc.) (vgl. Döring 2015a: 13) und Jugendliche sich über räumliche Begrenzungen hinaus mit ihren Freunden kommunikativ vernetzen können. Dadurch findet eine regelrechte „Vermischung bzw. Überlappung von realem und virtuellen Raum“ (Misoch 2006: 59) statt. Jugendliche können via WhatsApp synchron und asynchron miteinander kommunizieren. Eine synchrone computervermittelte Kommunikation liegt allerdings bei WhatsApp nur dann vor, wenn die Nutzer zeitgleich den Chat nutzen und miteinander interagieren,³⁹ andernfalls handelt es sich um eine Form der asynchronen Kommunikation (Versand von Textnachrichten) (vgl. Dürscheid/Frick 2014: 177). Laut der aktuellen SINUS-Jugendstudie u18 haben sich unter Jugendlichen neue Verhaltensregeln ausgebildet, nach denen es regelrecht als „verpönt“ gilt, jemanden direkt anzurufen und ggf. zu stören. Textnachrichten zu versenden erscheint hingegen immer möglich, entweder um sich zu einem Telefonat zu verabreden oder – wie es am häufigsten der Fall ist – ausschließlich über diesen Weg zu kommunizieren (vgl. Calmbach et al. 2016: 180). In bestimmten sozialen Situationen (z. B. Partys) empfinden Jugendliche die Smartphone-Nutzung allerdings auch als nervig: „Permanentes ‚Starren aufs Display‘ und ‚dauerndes Herumgetippe‘ gelten bei manchen Jugendlichen mittlerweile als uncool und vermeidbar“ (Calmbach et al. 2016: 182). Dies geben im Rahmen der Sinus-Jugendstudie u18 vor allem Jugendliche aus Konservativ-bürgerlichen und

38 Während der geschlechtsspezifische Unterschied stark ins Gewicht fällt (Jungen: 22 Apps, Mädchen: 14 Apps) zeigen sich mit steigendem Altersverlauf nur geringfügige Unterschiede (12- bis 13-Jährige: 16 Apps, Volljährige: 19 Apps). Der Bildungshintergrund wirkt sich nicht auf die Anzahl der Apps aus. (Vgl. MPFS 2015: 49)

39 Dürscheid und Frick (2014: 177) bezeichnen die Chatkommunikation via WhatsApp als „quasi-synchrone“ Kommunikation.

Sozialökologischen Lebenswelten an (vgl. Calmbach et al. 2016: 182).⁴⁰ Höher gebildete Jugendliche grenzen sich hier bewusst von anderen ab, die in ihren Augen „süchtig“ sind. Als souveräner und kompetenter Umgang gilt unter diesen Jugendlichen, das Smartphone angemessen in sozialen Situationen einzusetzen – auch wenn es schwerfällt und meist nur dann funktioniert, wenn auch wirklich alle mitziehen. (Vgl. Calmbach et al. 2016: 182 f.)

Das heutige Internet ermöglicht zwar die Erweiterung räumlicher Bezüge, ist jedoch nicht als losgelöst von diesen zu verstehen (vgl. Stegbauer 2008: 6), denn das Internet ist „ein globales Medium, welches lokal genutzt wird, da alle im Internet Handelnden lokal eingebunden bleiben“ (Löw 2001: 103). Die virtuellen sozialen Räume sind das Ergebnis der individuellen Aneignungspraktiken von Jugendlichen. Sie kreieren aktiv und schöpferisch sowie in Orientierung an den technischen Rahmenbedingungen ihrer favorisierten internetbasierten Dienste ihre eigenen virtuellen Räume, in denen sie sich sozial und kulturell verorten und mit anderen kommunikativ und symbolisch vernetzen. (Vgl. Tournier 2014: 311)

Im folgenden Kapitel geht es um die Auswirkungen der bisher skizzierten internetbasierten Kommunikationsmöglichkeiten auf die juvenilen Vergemeinschaftungsformen und kommunikativen Vernetzungen innerhalb der lokalen sozialen Beziehungsnetzwerke und translokalen Kommunikationsnetzwerke von Jugendlichen.

2.3 Mediatisierte subjektive Vergemeinschaftungshorizonte und ihre kommunikativen Vernetzungen

Bevor eine Einführung in die mediatisierten subjektiven Vergemeinschaftungshorizonte von Jugendlichen zur Vorbereitung auf die beiden nachfolgenden Unterkapitel vorgenommen wird, dient es dem weiteren Verständnis zunächst den Begriff des *Netzwerks* näher zu präzisieren. Denn es wird sich zeigen, dass der Netzwerkbegriff nicht nur dazu geeignet ist, Gesellschaftskonzepte im Allgemeinen und Medienkulturen im Besonderen näher zu beschreiben. Die Verwendung der Netzwerkkategorie erweist sich darüber hinaus auch bei der Betrachtung unterschiedlicher juveniler Vergemeinschaftungsformen und ihren kommunikativen Vernetzungen als sinnvoll, wenn nicht sogar unumgänglich.

Netzwerke lassen sich nach Jansen (2006: 58) definieren „als eine abgegrenzte Menge von Knoten oder Elementen und der Menge der zwischen ihnen verlaufenden sogenannten Kan-

40 Die Konservativ-Bürgerlichen werden in der Sinus-Jugendstudie u18 definiert als „die familien- und heimatorientierten Bodenständigen mit Traditionsbewusstsein und Verantwortungsethik“ (Calmbach et al. 2016: 39). Die Sozialökologischen werden als „die nachhaltigkeits- und gemeinwohlorientierten Jugendlichen mit sozialkritischer Grundhaltung und Offenheit für alternative Lebensentwürfe“ (Calmbach et al. 2016: 131) bezeichnet.

ten“. Akteure sind laut dieser Definition die Knoten oder Elemente, die Kanten sind die zwischen den Knoten verlaufenden Beziehungen oder Relationen (vgl. Jansen 2006: 58). Kommunikationsnetzwerke und soziale Netzwerke sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu differenzieren: Kommunikationsnetzwerke werden als „kommunikative Konnektivitäten“⁴¹ im Sinne von ortsübergreifender (translokaler) Kommunikation und soziale Netzwerke als soziale Beziehungen verstanden (vgl. Hepp 2011b: 14 ff.).

Angesichts der regelrechten Konjunktur des Netzwerkbegriffs (vgl. Barkhoff et al. 2004: 7) kennzeichnet Stegbauer (2010: 12) die Netzwerkforschung als ein „neues Paradigma in den Sozialwissenschaften“.⁴² Ein Blick in die aktuelle deutschsprachige soziologische und kommunikationswissenschaftliche Forschung offenbart die zunehmende Etablierung des Netzwerkansatzes (vgl. u. a. Stegbauer 2010; Fuhse/Stegbauer 2011; Fuhse/Mützel 2010; Fuhse 2010; Gamper/Reschke 2010). In der Netzwerkforschung sind die Sozialstruktur in der sich ein Akteur befindet und seine (indirekten) sozialen Beziehungen von zentralem Erkenntnisinteresse. Die Netzwerkanalyse ermöglicht die Untersuchung von Dynamiken und Prozessen zusammengesetzter Einheiten und bereitet damit eine Verbindung zwischen Mikro- und Makroebene (vgl. Jansen 2006: 17 ff.), wodurch sie sich besonders für die Soziologie eignet (vgl. Pappi 1987: 11).⁴³

Nahezu alle Ebenen des modernen gesellschaftlichen Lebens lassen sich heute durch die aktive Bildung von Netzwerken charakterisieren (vgl. Castells 2002: 3). Moderne Informations-

41 Konnektivität kann als kommunikative Beziehung verstanden werden, die lokal ungebunden, nicht notwendigerweise weiterführend auf Verbundenheit ausgerichtet sein muss und grundsätzlich als offener Ansatz zu interpretieren ist (vgl. Hepp 2011b: 14 ff.).

42 Schenk betont die Bedeutung unterschiedlicher wissenschaftlicher Strömungen bei der Entstehung des sozialen Netzwerkkonzepts, „die mehrfach miteinander verzahnt sind und sich nicht immer vollständig voneinander isolieren lassen“ (Schenk 1984: 1). Eine tragende Rolle weist Schenk dabei folgenden Hauptströmungen zu: Sozialanthropologie, formale Soziologie, Graphentheorie, topologische Psychologie, Soziometrie und die experimentelle Kommunikationsnetzwerkforschung (vgl. Schenk 1984: 1). Laut Pappi (1987: 11) konnte sich aufbauend auf den Untersuchungen von Kleingruppen mittels der von Moreno begründeten Soziometrie (Moreno 1967) und dem Sozialanthropologischen Interesse (Mitchell 1969) an größeren sozialen Strukturen die Netzwerkanalyse schließlich als übergreifende Forschungsrichtung etablieren.

43 Bei der Netzwerkanalyse stehen nicht die individuellen Personenmerkmale im Vordergrund, wie sie in der klassischen Surveyforschung anhand der Variablenordnung von Merkmalsträgern erfolgen, sondern vielmehr die relationalen Merkmale zwischen den Akteuren. Dennoch werden die Individualdaten nicht obsolet, im Gegenteil, sie sind notwendig zur Interpretation der vorgefundenen Strukturmuster. (Vgl. Stegbauer 2010: 11)

und Kommunikationstechnologien nehmen in unserer „Netzwerkgesellschaft“⁴⁴ (Castells 2002) einen weitreichenden Einfluss auf die Gestaltung von individuellen Identitätsentwürfen, Kommunikationsmöglichkeiten und damit auch auf unsere sozialen Interaktionen, Beziehungen und Netzwerke (vgl. Kardorff 2006: 67). Hepp beschreibt unter Rückbezug auf Castells Verständnis der Netzwerkgesellschaft Netzwerke als „zunehmend dominierendes Strukturprinzip“ (Hepp 2008: 64) in der Gesellschaft. Als eine „Kulturtechnik der Moderne“ bezeichnen Barkhoff et al. (2004: 7) die Bildung von Netzwerken, die sämtliche gesellschaftlichen Bereiche und Teilsysteme durchdringt. Netzstrukturen können ihrer Auffassung nach daher als „zentrale Dimension der modernen Kulturgeschichte“ (Barkhoff et al. 2004: 8) verstanden werden.

Moderne Kommunikationstechnologien begünstigen die Bildung von Netzwerken und führen in dieser Konsequenz zur Veränderung von Kultur (vgl. Stegbauer/Fuhse 2011: 7).⁴⁵ In ihren Ausführungen verweist auch Schulz darauf, dass die mit Mediatisierungsprozessen einhergehende zunehmende Verflechtung von direkter und mediengestützter Kommunikation langfristig die Kommunikationsnetzwerke der Menschen verändere und damit die Entstehung neuer Formen von Vergesellschaftung und Kultur begünstige (vgl. Schulz, I. 2011: 154). Medienkulturen sind nach Hepp (2011a: 21) Kulturen, „deren primäre Bedeutungsressourcen durch technische Kommunikationsmedien vermittelt werden“ und sich auf Kommunikationsvorgänge stützen, die durch Globalisierungs- und Mediatisierungsprozesse zunehmend aus territorialen Bezügen losgelöst werden.⁴⁶ Medienkulturen sind somit translokal ausgerichtet und er-

44 Der spanische Soziologe Manuel Castells kennzeichnet als ein wesentliches Merkmal der Netzwerkgesellschaft die „Kultur der realen Virtualität“ (Castells 2002: 3), die auf einem global vernetzten Mediensystem begründet ist (vgl. Castells 2002: 3). Netzwerke seien, so Castells, zwar als eine sehr alte Form der menschlichen Praxis zu verstehen „(...) but they have taken on a new life in our time by becoming information networks, powered by the internet“ (Castells 2001: 1). Digitale Netzwerktechnologien verändern den Zugang und die Verbreitung von Informationen in der Gesellschaft maßgeblich. In der globalen Netzwerkgesellschaft wachsen soziale Netzwerke und Organisationsnetzwerke endlos und gestalten sich permanent neu. Es kommt laut Castells zu einer Überwindung ursprünglicher Begrenzungen von Netzwerken. (Vgl. Castells 2009: xviii). Auch globale Wirtschaftsaktivitäten, Organisationen und Individualisierungsprozesse im Beschäftigungssystem zeichnen sich nach Castells durch Netzwerkstrukturen aus (vgl. Castells 2002: 3).

45 Stegbauer und Fuhse (2011: 7) fassen das Verhältnis von Kommunikation und Kultur zusammen, in dem sie drauf verweisen, dass Kultur „als das Ergebnis von kommunikativen Aushandlungsprozessen gesehen“ werden kann. Dabei warnen die Autoren allerdings davor, nicht in einen Technikdeterminismus zu verfallen. Stattdessen sei der Blick auf Technik „in einem Wechselverhältnis zur Entwicklung von Beziehungsstrukturen und den in diesen Strukturen mitentwickelten Bedeutungen“ (Stegbauer/Fuhse 2011: 8) zu richten.

46 Hepp (2011a: 21) betont in dieser Definition das Wort „primär“ und verweist damit darauf, dass nicht alle Bedeutungsressourcen von Kulturen automatisch als medienvermittelt verstanden werden sollten. An anderer Stelle kommt es zur entsprechenden Ergänzung in seiner Beschreibung von Medienkulturen: „Zusätzlich lässt sich formulieren, dass Medienkulturen solche Kulturen sind, in denen ‚die Medien‘ Erfolg haben, sich als diejenigen zu positionieren, die die primären Bedeutungsressourcen zur Verfügung stellen – kurz: das Zentrum (mit) bilden“ (Hepp 2011a: 22).

möglichen Medienaneignung durch Übertragungsprozesse an verschiedenen Orten und über räumliche Grenzen hinweg (vgl. Hepp 2011a: 22).

Als zentralen Aspekt der Medienaneignung von Jugendlichen bezeichnen Hepp, Berg und Roitsch deren *kommunikative Vernetzungen*. Damit ist die Gesamtheit ihrer Kommunikationsbeziehungen als ein „unbestimmtes Potenzial von anderen“ (Hepp/Berg/Roitsch 2014: 12) gemeint, unabhängig davon, ob diese auf Face-to-Face-Kommunikation beruhen oder in irgendeiner Form mediatisiert sind (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2014: 12). Mit zunehmender Mediatisierung gewinnen allerdings Gemeinschaften an Bedeutung, die sich auch unabhängig von Face-to-Face-Kommunikation konstituieren (vgl. Hepp 2011b: 14). Hubert Knoblauch (2008) unterscheidet in diesem Sinne „Wissensgemeinschaften“ und „Kommunikationsgemeinschaften“ voneinander. Wissensgemeinschaften zeichnen sich durch lokale Kommunikationsstrukturen aus, ihre Mitglieder leben in lokalen und homogenen Gemeinschaften zusammen und verfügen über ähnliche Erfahrungswerte und Wissensbestände (vgl. Knoblauch 2008: 83 f.). Kommunikationsgemeinschaften basieren hingegen auf ortsübergreifenden sozialen Strukturen, die sich beispielsweise durch die aktive Bildung von Netzwerken entlang gemeinsamer Themeninteressen auszeichnen und deren Zusammengehörigkeitsgefühl vorwiegend über mediatisierte Kommunikation hergestellt wird (vgl. Knoblauch 2008: 85).

Eine Unterscheidung zwischen „mediatisierten Gemeinschaften“ und „Mediatisierungsgemeinschaften“, die auf Hepp, Berg und Roitsch (2014: 56) zurückgeht, ermöglicht es den konkreten Einfluss von Mediatisierungsprozessen auf unterschiedliche Formen von Gemeinschaft noch näher zu präzisieren. Erstere können als lokale Gemeinschaften (z. B. Familie, Schule etc.) verstanden werden, die zwar zunehmend von digitalen Kommunikationsmedien durchdrungen werden, aber nicht in ihrer eigentlichen Konstitution von diesen abhängig sind. Während für Mediatisierungsgemeinschaften Kommunikationsmedien erst die Voraussetzung zur Gemeinschaft bieten, da es sich um translokale Gemeinschaften handelt. (Vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2014: 56)

Unter Rückbezug auf die Sozialphänomenologie von Alfred Schütz und Thomas Luckmann führen Hepp, Berg und Roitsch (2012) den Begriff des subjektiven Vergemeinschaftungshorizontes ein, der sich dadurch kennzeichnen lässt „dass für jeden einzelnen Menschen ein komplexes Ganzes von Sinnhorizonten der Vergemeinschaftung besteht, in dem sie bzw. er sich – sicherlich mit situativer Varianz – verortet“ (Hepp/Berg/Roitsch 2012: 232). Vergemeinschaftung soll im Sinne Max Webers „eine soziale Beziehung heißen, wenn und soweit die Einstellung des sozialen Handelns [...] auf subjektiv gefühlter (affektuellem oder traditionaler) Zusammengehörigkeit der Beteiligten beruht“ (Weber 1972: 21). Nähere Aus-

führungen zu dem Vergemeinschaftungsbegriff finden sich in den beiden nachfolgenden Kapiteln.

Die subjektiven Vergemeinschaftungshorizonte von Jugendlichen sind heute als „umfassend mediatisiert“ (Hepp/Berg/Roitsch 2014: 59) zu kennzeichnen. Allerdings macht nicht die zunehmende Virtualisierung von Vergemeinschaftungen die derzeitigen Mediatisierungsvorgänge aus, wie sich im weiteren Verlauf zeigen wird, sondern vielmehr ihre Translokalität und Multimedialität⁴⁷ (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2012: 231). In den nachfolgenden beiden Unterkapiteln werden die unterschiedlichen Facetten der mediatisierten Vergemeinschaftungshorizonte von Jugendlichen näher betrachtet. Dabei wird zwischen den lokalen sozialen Beziehungsnetzwerken (Kapitel 2.3.1) und den translokalen Kommunikationsnetzwerken (Kapitel 2.3.2) unterschieden.

2.3.1 Lokale soziale Beziehungsnetzwerke

Das vorliegende Kapitel widmet sich dem Einfluss von Mediatisierungsprozessen auf die lokalen sozialen Beziehungsnetzwerke und Vergemeinschaftungen von Jugendlichen. Dazu wird zunächst der Begriff des sozialen Netzwerks näher erläutert.⁴⁸ Nach Döring (2003: 409) umfasst das persönliche (egozentrierte) soziale Netzwerk einer Person die „Gesamtheit der sozialen Beziehungen, die eine Person (Ego, Fokalperson, Fokuspersion) mit anderen Menschen (Alteri) unterhält sowie deren Beziehungen untereinander“. Treten zwei Personen wiederholt miteinander in Kommunikation und Interaktion entsteht eine soziale Beziehungen (vgl. Döring 2010: 172). Soziale Beziehungen lassen sich ihrer Funktion nach in zwei unterschiedliche Beziehungstypen, den *formalen*⁴⁹ und den *persönlichen* Beziehungen, unterscheiden (vgl. Döring 2003: 405 f.). Diese weisen wiederum unterschiedliche Ausgestaltungen der sozialen Rollen und der Beziehungsebene auf. Für die vorliegende Arbeit und die zu behandelnde Zielgruppe der Jugendlichen sind jedoch in erster Linie die persönlichen Beziehungen von Interesse. Persönliche Beziehungen bspw. in Freundschaften und Familien basieren auf

47 Deterritoriale Vergemeinschaftungen (vgl. Kapitel 3.3.2) werden beispielsweise durch die Nutzung verschiedener Medien aufrecht gehalten und nicht allein über Social Web Anwendungen (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2012: 231).

48 Durch netzwerkanalytische Verfahren lassen sich Gesamtnetzwerke und egozentrierte Netzwerke untersuchen. Pappi (1987) verweist auf die hohe Bedeutung dieser begrifflichen Unterscheidung, denn bei Gesamtnetzwerken handelt es sich um die Beziehungen zwischen verschiedenen Einheiten. Die Untersuchung egozentrierter Netzwerke erfolgt hingegen aus der Perspektive des Befragten (vgl. Pappi 1987: 13).

49 Formale Beziehungen basieren auf der Einbindung in Funktionssysteme und dienen in erster Linie der Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben (z. B. Leistungs- und Gütertransfer). Döring unterscheidet drei Gruppen von formalen Beziehungen: Dienstleistungsbeziehung, Verwaltungsbeziehung und Arbeitsbeziehung. Die Akteure übernehmen formalisierte Rollen und interagieren nach formalen Regeln, daher ist die Beziehungsebene in formalen Beziehungen sachlich gestaltet. (Vgl. Döring 2003: 405)

flexiblen Rollen und ermöglichen individuelle Aushandlungen von Regeln und Zielen. Die Beziehungsebene (Vertrauen, Wertschätzung etc.) steht im Vordergrund und erlaubt die Integration von Identitätsaspekten. (Vgl. Döring 2003: 406)

Um die kommunikativen Beziehungspraktiken von Jugendlichen in ihren sozialen Netzwerken näher beschreiben zu können, verweist Iren Schulz (2011: 152) auf die dynamischen Interaktions- und Aushandlungsprozesse von Beziehungen, die sich wiederum auf die Ausgestaltung von Netzwerkstrukturen auswirken. Es kann davon ausgegangen werden, dass abgesehen von den alltäglichen sozialen Kontakten für den Großteil der persönlichen sozialen Beziehungen von Jugendlichen gilt, dass „*technisch mediatisierte Kontakte* [kursiv im Org.] häufiger [sind] als Face-to-Face-Kontakte“ (Döring 2003: 421).

Besonders in seinen Anfängen wurden dem Internet kulturpessimistische Einflüsse auf die sozialen Beziehungen, Interaktionen und Vergemeinschaftungsprozesse von Menschen vorgeworfen. Diese reichten von der völligen Herauslösung sozialer Beziehungen aus territorialen Bezügen bis hin zu dem gänzlichen Verlust direkter zugunsten internetbasierter Kommunikation. (Vgl. Castells 2005: 129) Soziale Vereinsamungstendenzen von jugendlichen Internetnutzern werden noch immer regelmäßig in öffentlichen Diskursen und bevorzugt am Beispiel von Online-Gamern prognostiziert. Diese stellen allerdings in der empirischen Realität eher eine Seltenheit dar (vgl. Calmbach et al. 2016: 178) – worauf übrigens Waldemar Vogelgesang (1997a: 31 f.) schon vor knapp 20 Jahren hingewiesen hat.

Es zeigt sich bei genauerer Betrachtung und aus Perspektive der Jugendlichen sogar ein ganz anderes Bild von dem Verhältnis sozialer Vereinsamung und der Nutzung digitaler Medien: „Jugendliche [haben] selbst eher das Gefühl, *ohne* [kursiv im Org.] Medien sozial zu verarmen“ (Calmbach et al. 2016: 178). Kennzeichen der Mediatisierung von lokalen Gemeinschaften und sozialen Beziehungsnetzwerken ist also nicht der Bedeutungsverlust des Lokalen, sondern vielmehr, „dass ihre Artikulation von geteilter Zusammengehörigkeit gegenwärtig ebenfalls in Teilen medienvermittelt und medienbezogen erfolgt“ (Hepp/Berg/Roitsch 2014: 55). Die Relevanz von digitalen Kommunikationsmedien für die Entstehung und Aufrechterhaltung von lokaler Vergemeinschaftung ist angesichts fortschreitender Mediatisierungsprozesse gestiegen (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2014: 44).

Mediatisierungsprozesse wirken sich auf lokalverankerte Vergemeinschaftungen dahin gehend aus, dass sie „eine zunehmende translokale Erstreckung derselben“ ermöglichen und sie somit auch translokal erfahrbar machen (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2012: 252). Vergemeinschaftungen im Kontext von Familie, Schule, Peergruppe oder Paarbeziehung stellen wesentliche Bestandteile der subjektiven Vergemeinschaftungshorizonte von Jugendlichen

dar. Im Gegensatz zu den translokal ausgerichteten Mediatisierungsgemeinschaften (vgl. Kapitel 2.3.2) sind sie zwar in ihrer Konstitution nicht von medienvermittelter Kommunikation abhängig, werden aber dennoch grundlegend durch diese geprägt und gestaltet. (Vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2012: 251) Ergänzend zur Face-to-Face Kommunikation nimmt die medienvermittelte Kommunikation folglich einen hohen Stellenwert für Jugendliche in der Ausgestaltung ihrer lokalen Vergemeinschaftungsformen und in der Pflege ihrer persönlichen sozialen Beziehungen ein.

Neben der Schule bieten außerschulische Angebote relevante Anknüpfungspunkte für lokale Vergemeinschaftungen von Jugendlichen (z. B. Vereine). Engels und Thielbein (2011: 49) konnten auf Basis einer Sekundäranalyse zur Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an außerschulischen Angeboten im Bereich Kultur, Freizeit und Bildung feststellen, dass sich der Sozialstatus der Herkunftsfamilie – neben dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht – deutlich auf ihre Teilhabemöglichkeiten auswirkt. Jugendliche aus niedrigen sozialen Schichten sind insgesamt seltener in einem Verein Mitglied. Auch wenn Sportvereine zu den am häufigsten frequentierten institutionalisierten Freizeitbeschäftigungen zählen, nehmen insbesondere Jugendliche aus höheren sozialen Schichten diese Angebote wahr. Dies gilt ebenfalls für Angebote aus dem kulturellen und musischen Bereich. Jugendliche aus einkommensschwachen Familien nehmen insgesamt seltener an kostengebundenen Kultur-, Bildungs- und Freizeitangeboten und dafür häufiger an kostenfreien Angeboten im Rahmen von Schul-AG's teil. (Vgl. Engels/Thielbein 2011: 49 f.) Daraus schließen die beiden Autoren (2011: 50): „Die Kinder und Jugendlichen aus den verschiedenen sozialen Schichten verbringen ihre Freizeit in unterschiedlichen Bereichen, teilweise voneinander getrennt.“

Die lokalen jugendlichen Peergruppen⁵⁰ stellen typische Beziehungs- und Vergemeinschaftungsformen im Jungendalter dar (vgl. Krotz/Schulz 2014: 32) und lassen sich heute neben der Familie, der Schule und den Medien zu den bedeutsamsten Sozialisationsinstanzen zählen (vgl. Wetzstein et al. 2005: 22; Thole/Schoneville 2010: 160; Baacke/Sander/Vollbrecht 1990). Bohnsack (1989: 10) beschreibt es treffend, indem er den gemeinsamen Konsens der soziologischen Jugendforscher zur Bedeutung der Peers in der Lebensphase Jugend damit kennzeichnet, dass sie als „Übergangsphase sozusagen sekundär institutionalisiert wird.“ In Folge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse ist Jugend zu-

50 Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch wird eine Reihe von gängigen Synonymen zum Begriff der Peer-Group verwendet. Laut Ecarius et al. (2011: 113) wird in diesem Zusammenhang ferner von „Peers, Clique, Gleichaltrigen, informeller Gruppe, Freundeskreis und bisweilen auch von Jugendkultur und neuerdings von Netzwerken Gleichaltriger gesprochen“.

nehmend „zu ihrer eigenen Bezugsgruppe geworden“ (Ferchhoff 2007: 344). Der Kulturosoziologe Friedrich H. Tenbruck hat den Begriff der „Selbstsozialisation“ geprägt und beschreibt damit den Umstand, dass Jugendliche in modernen Gesellschaften gemeinsam mit Gleichaltrigen gewissermaßen eine „Sozialisierung in eigener Regie“ (Tenbruck 1962: 98) betreiben. Diese Annahme ist, wie Wetzstein et al. (2005: 19) betonen, allerdings in der soziologischen Sozialisationsforschung nicht unumstritten. Zum Allgemeinplatz hingegen gehört die Erkenntnis, dass die Zugehörigkeit zu Gleichaltrigengruppen Jugendliche bei der Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben (vgl. Kapitel 2.4), wie der Ablösung vom Elternhaus und der Entwicklung einer stabilen Ich-Identität, maßgeblich unterstützen (vgl. Ferchhoff 2007: 347; Scherr 2009: 165; Erikson 1995). Darüber hinaus ermöglichen Peers ihren Mitgliedern das Erleben von Anerkennung, das Erproben sozialer Verhaltensweisen und sozialer Rollen und sorgen für Entlastung und Stabilisierung (vgl. Ferchhoff 2007: 347; Scherr 2009: 165). Peergruppen übernehmen für Jugendliche demnach eine zentrale soziale Orientierungsfunktionen (vgl. Ecarius et al. 2011: 120) und zeichnen sich gleichermaßen durch das „selbstzweckhafte Erleben einer gemeinsamen Praxis“ (Scherr 2010: 77) aus. Dabei kann jedoch mit den Worten Talcott Parsons (1997: 280) nicht davon ausgegangen werden, dass jugendliche Peers „in negativem Sinne unstrukturiert“ seien, vielmehr besitzen sie „eine Reihe von verhältnismäßig klaren Mustern institutionalisierter Normen, die durch ein komplexes Gefüge von Sanktionsmechanismen aufrechterhalten werden [sic.]“. Die Generierung von Anerkennung in den Peers ist damit an „klare normative Kriterien“ (Parsons 1997: 280) gebunden, die vorgeben was als abweichendes Verhalten zu verstehen und entsprechend mit Sanktionen zu bestrafen ist und ebenso Kriterien dafür, wie konformes Verhalten belohnt wird (vgl. Parsons 1997: 280). Ein weiteres Kennzeichen von Peers ist, dass alle Mitglieder untereinander aufgrund der überschaubaren Größe in direktem Kontakt stehen und mehr oder weniger intensive persönliche Beziehungen aufweisen (vgl. Hitzler 2008: 63). Peers lassen sich gewissermaßen als „Normalform des sozialen Miteinanders“ (Hitzler 2008: 62) von Jugendlichen bezeichnen und stellen neben den engen Freundschaften und Paarbeziehungen für die meisten Jugendlichen, wie sich im weiteren Verlauf der Arbeit (vgl. Kapitel 2.4.3, 3.3.3, 3.3.4) zeigen wird, auch die Hauptbezugspunkte der alltäglichen kommunikativen Vernetzung mittels SNS dar.⁵¹ Hitzler und Niederbacher weisen allerdings darauf hin, dass sich auch die

51 Konkrete Beispiele und Auswirkungen der Mediatisierung familiärer (Kapitel 3.3.1), freundschaftlicher und peerbezogener (Kapitel 3.3.4) sowie partnerschaftlicher Beziehungen (Kapitel 3.3.4) von Jugendlichen werden an anderer Stelle ausführlich diskutiert und dann auch in einen konkreten Zusammenhang mit der Nutzung und Aneignung von SNS gesetzt.

lokalen Bezugsgruppen von Jugendlichen (Peers, Klassenkameraden etc.) hin zu translokalen Vergemeinschaftungen (z. B. Szenen) verändern (vgl. Hitzler/Niederbacher 2010: 30).

2.3.2 Translokale Kommunikationsnetzwerke

Durch den Einfluss von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen (Subjektivierung, Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung) lösen sich nicht nur Klassen- und soziale Schichtzugehörigkeiten zunehmend auf, auch die traditionellen Gemeinschaftsformen wie Familie, Nachbarschaft, Vereine und Verbände unterliegen maßgeblichen Veränderungen (vgl. Hitzler/Honer/Pfadenhauer 2008: 9). Das bedeutet nicht, dass soziale Integrationsmodi gänzlich verloren gingen, vielmehr werden traditionelle Gemeinschaften und Milieus von neuen „Gesellungsgebilden“ abgelöst (vgl. Niederbacher/Hitzler 2010: 183). Posttraditionale Vergemeinschaftungsformen zeichnen sich im Gegensatz zu den Traditionellen durch ihre Freiwilligkeit aus, in dem sie regelrecht zur Teilhabe „verführen“ (Hepp/Hitzler 2014: 38) und auf dem Zusammengehörigkeitsgefühl Gleichgesinnter (vgl. Hepp/Hitzler 2014: 38) und damit auf „gemeinsame[n] Interessen, Leidenschaften und Neigungen“ (Hitzler/Niederbacher 2010: 183) beruhen. Das subjektive Bedürfnis nach Verlässlichkeit und Sicherheit in Zeiten „des Schwindens von formaler Verlässlichkeit“ (Hitzler/Honer/Pfadenhauer 2008: 13) ist genauso kennzeichnend für die Hinwendung zu posttraditionalen Vergemeinschaftungen, wie die gleichzeitige ablehnende Haltung gegenüber Verbindlichkeiten (vgl. Hepp/Hitzler 2014: 37). Posttraditionale Gemeinschaftsformen weisen angesichts dieses auf Gemeinsamkeiten und nicht mehr auf Verpflichtungen beruhenden sozialen Zusammenschlusses eine eher schwache Bindung auf (vgl. Hepp/Hitzler 2014: 38; Hitzler 2008: 55). Von zentraler Bedeutung für die innere Stabilisierung von posttraditionalen Gemeinschaften ist daher ihr „dezidiert *distinktives* Wir-Bewusstsein“ (Hitzler/Honer/Pfadenhauer 2008: 15), dass sich durch Abgrenzungs- und Ausgrenzungsverhalten gegenüber den Nicht-Zugehörigen auszeichnet (vgl. Hitzler/Honer/Pfadenhauer 2008: 15 f.). Zusammenfassend führen Hitzler, Honer und Pfadenhauer (2008: 10) fünf charakteristische Merkmale von posttraditionalen Gemeinschaften auf: (1) Abgrenzung gegenüber anderen („Nicht-Wir“), (2) „Zu(sammen)gehörigkeitsgefühl“ der Mitglieder, (3) Gemeinsam geteilte Interessen oder Anliegen der Mitglieder, (4) eigene „Wertsetzungen“ der Mitglieder sowie (5) zugängliche „Interaktions(zeit)räume“.

Durch die zunehmende Mediatisierung von Vergemeinschaftungen kommt es zu „einer Verschiebung des Verhältnisses von Lokalität und Translokalität“ (Hepp/Berg/Roitsch 2012: 253), welche die Ausweitung translokaler Kommunikationsnetzwerke über

verschiedene Territorien hinweg ermöglicht (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2012: 231).⁵² Insbesondere die onlinebasierte Medienkommunikation unterstützt diese Erweiterung von Handlungsräumen (vgl. Hepp 2011a: 60). Hepp (2011a: 15 f.) unterscheidet unter Rückbezug auf John B. Thompson (1995: 85) drei Kommunikationstypen: (1) die Face-to-Face Interaktion (direktes Gespräch), (2) die mediatisierte Interaktion (technisch vermittelte personale Kommunikation z. B. via Chat) und (3) die mediatisierte Quasi-Interaktion (Massenkommunikation und öffentliche Kommunikation). Im Gegensatz zur direkten (Face-to-Face) Kommunikation teilen die beteiligten Akteure bei der mediatisierten Interaktion kein raumzeitliches Referenzsystem miteinander (vgl. Hepp 2011a: 60). Damit einher geht der „Verlust an symbolischen Mitteln“ (Hepp 2011b: 16) sowie getrennte Kontexte der beteiligten Akteure (vgl. Hepp 2011b: 15 f.).⁵³ Die Eingrenzung auf bestimmte Interaktionspartner lässt sich nach Hepp (2011b: 15) als „translokal adressierte Konnektivität“ beschreiben. Auch die mediatisierte Quasi-Interaktion weist eine translokale Konnektivität auf, da sie ebenfalls aus lokalen Bezügen enthoben wird. Allerdings ist sie als offen zu verstehen, denn im Gegensatz zur direkten und mediatisierten Interaktion richtet sie sich an ein disperses Publikum und erfolgt nicht dialogisch – wie die beiden anderen Kommunikationstypen – sondern monologisch. (Vgl. Hepp 2011b: 15 f.)

Translokale Gemeinschaften und Vergemeinschaftungen setzen dementsprechend Kommunikationsmedien voraus (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2014: 55). Letztere können noch mal unterteilt werden in territorialisierte Vergemeinschaftungen (Region, Nation, Nationenbund) und in deterritoriale Vergemeinschaftungen (vgl. Hepp 2011b: 23). Als deterritoriale Vergemeinschaftungen, denen Hepp (2011b: 23) einen besonderen Stellenwert angesichts derzeitiger Wandlungsprozesse von Vergemeinschaftung und Medienkultur zuweist, lassen sich neben populärkulturellen Vergemeinschaftungen wie z. B. Szenen – auf die weiter unten noch zurückzukommen sein wird – auch ethnische, politische oder religiöse Vergemeinschaftungen bezeichnen (vgl. Hepp 2011b: 23). Deterritoriale Vergemeinschaftungen zeichnen sich durch ihre Transmedialität aus und weisen „einen gemeinschaftsbildenden Sinnhorizont jenseits des Lebensortes der eigenen Face-to-Face-Erfahrung“ (Hepp/Berg/Roitsch 2012: 231) auf. Im Gegensatz zur Nation entsteht Gemein-

52 Kommunikationsnetzwerke sind als eigenständige Kommunikationsstrukturen zu begreifen, die sich nicht zwangsläufig mit sozialen Netzwerken decken müssen, sondern vielmehr auf verschiedenartige soziale Netzwerke hinweisen (vgl. Hepp 2011b: 19).

53 Bei der schriftbasierten mediengestützten Kommunikation fallen nonverbale Ausdrucksmittel weg, die beispielsweise die Interpretation von Emotionen erleichtern. Misoch fasst unter nonverbaler Kommunikation die Taktilität (Berührung/Körperkontakt), körperliche Nähe/Distanz, Körperhaltung, Pathognomik (Gestik und Mimik), Blick, Tonfall und Attribute (z. B. Kleidung) zusammen. (Vgl. Misoch 2006: 22–31).

schaft zwar auch ohne territorialen Bezug (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2012: 231), allerdings sind auch deterritoriale Vergemeinschaftungen in Netzwerken lokaler Gruppen verankert, die wiederum auf Face-to-Face-Kommunikation basieren und erst im Zusammenschluss ein übergreifendes translokales Netzwerk entstehen lassen (vgl. Hepp 2011b: 23). Die lokale Eingebundenheit von Akteuren spielt für translokale Vergemeinschaftungen eine bedeutsame Rolle (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2014: 56), da auch sie erst im Lokalen subjektiv erfahrbar werden (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2014: 54 f.). Besonders anschaulich zeigt sich dies am Beispiel der lokalen Treffen (Events) von Szenezugehörigen (vgl. Hepp 2011b: 21; siehe ausführlich zu Events Hepp/Höhn/Vogelgesang 2010).

Szenen können nach Hitzler (2008: 57) „als prototypische Gesellungsformen“ bezeichnet werden. In seiner Definition greift Hitzler (2008: 56) auf die Terminologie des sozialen Netzwerks zurück: „Unter einer Szene soll verstanden werden: Eine Form von lockerem sozialem Netzwerk; einem Netzwerk, in dem sich unbestimmt viele beteiligte Personen und Personengruppen vergemeinschaften.“ Die von Hitzler und Niederbacher (2010: 16) als „Gesinnungsgemeinschaften“ bezeichneten Szenen bieten Jugendlichen die Möglichkeit ihre spezialisierten Interessensgebiete mit Gleichgesinnten zu teilen. Der Szenebegriff verweist laut den beiden Autoren auf die mit technischen und sozialen Wandlungsprozessen einhergehende „De-Lokalisierung von Peer-Groups“ (Hitzler/Niederbacher 2010: 15). Szenen zeichnen sich durch ihre Freiwilligkeit aus und setzen daher auch keine offiziellen Mitgliedschaften voraus (vgl. Hitzler 2008: 57).

Im Kern der Szenen ist die sogenannte Organisationselite anzusiedeln, deren organisatorische Funktion wichtig für den Erhalt und die Demonstration der Szene (beispielsweise in Form von Veranstaltungen und Events) nach außen sind. Der Szeneelite stehen die Freunde und die professionell Interessierten nahe, die punktuell durch Unterstützungsleistungen einen Beitrag zum Bestehen der Szene leisten. (Vgl. Hitzler/Niederbacher 2010: 183 ff.) Als Repräsentanten und damit größten Mitglieder der jeweiligen Szenen lassen sich die Szenegänger verstehen, die das Spezialwissen über ihre Szene in Form von Kompetenzen wie szenerelevantem Wissen, künstlerischem Ausdruck oder Geschicklichkeit über einen längeren Zeitraum erworben haben. Durch die stetige Erneuerung und Ambivalenz der Sinnangebote in den Szenen ist der Szenegänger angehalten, sich stets in Eigenleistung darüber zu aktualisieren und consequentes Engagement zu zeigen. Dies vollzieht sich meist in Form von stilisiertem und wertrational orientiertem (sozialem) Handeln. (Vgl. Hitzler/Niederbacher 2010: 186 f.) Im Rahmen einer Untersuchung von Wetzstein et al. (2005: 127) gaben etwas mehr als die Hälfte (52 %) der befragten Jugendlichen an, sich selbst keiner Szene zugehörig zu fühlen. Knapp ein Drittel

(32 %) ordnete sich einer bestimmten Szene und 17 Prozent gleich mehreren verschiedenen Szenen zu.⁵⁴ Die Autoren konnten diesbezüglich bildungsbezogene Unterschiede festmachen: „Jugendkulturelle Selbstzuordnungen verlieren demnach mit steigender Bildung zahlenmäßig an Bedeutung“ (Wetzstein et al. 2005: 127). Da jugendkulturelle Vergemeinschaftungsformen heute überwiegend auf die Vernetzung durch internetbasierte Medien angewiesen sind (Hugger 2014) können sie als umfassend mediatisiert bezeichnet werden (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2012: 252). Vogelgesang (1997a: 27) bringt es treffend auf den Punkt: „Jugendszenen sind vermehrt Medienszenen.“ Nahezu alle jugendlichen Szenen – von Hip-Hop, Punk, Graffiti, Gamer bis hin zum Hardcore – nutzen die Kommunikations- und Vernetzungsmöglichkeiten des Internets im Rahmen ihrer Szeneaktivitäten.⁵⁵ Teilweise konstituieren sich neuere Formen von szenetypischer Vergemeinschaftung sogar explizit erst durch die technischen Voraussetzungen spezifischer Web-Dienste. Als Beispiel sei an dieser Stelle auf die „Beauty-Gurus“ auf YouTube verwiesen.⁵⁶ Hitzler (2008: 56 f.) präzisiert die Bedeutung des Internets für die Vergemeinschaftung von Szenen wie folgt:

„Eine Szene weist typischerweise lokale Einfärbungen und Besonderheiten auf, ist jedoch nicht lokal begrenzt, sondern, zumindest im Prinzip, ein weltumspannendes, globales – und ohne intensive Internet-Nutzung der daran Beteiligten zwischenzeitlich auch kaum noch überhaupt vorstellbares – Gesellungsgebilde bzw. eine ‚globale Mikrokultur‘“ (Hitzler 2008: 56 f.).

Jugendkulturelle Vergesellschaftungsformen verändern sich also maßgeblich durch den Einfluss von Globalisierungsprozessen und den „damit einhergehenden medienvermittelten Pluralisierungen von Sinn- und Sozialwelten [...] hin zu translokalen kulturellen Gemeinschaften“ (Lorig/Vogelgesang 2011: 369). Insbesondere die niedrigen Kosten und die Möglichkeit des unkomplizierten und in Echt-Zeit verlaufenden Austausches macht das Internet besonders für jugendliche Vergemeinschaftungsformen so attraktiv (vgl. Hitzler/Niederbacher 2010: 190 f.; Hepp 2011: 21).

-
- 54 Fast ein Drittel der Jugendlichen, die sich selbst einer Szene zugehörig fühlen, rechnet sich der Hip-Hop-Szene zu, ein Fünftel orientiert sich in Sportszenen, ebenfalls knapp ein Fünftel ordnet sich einer Musikszene zu (z. B. Gothic, Metal, Grunge; Techno: 10 %; Rocker: 6 %; Computerfreaks: 5 %; kaum nennenswerte Selbstzuordnungen erhalten: Hooligans, Antifa, Autonome, rechte Skinheads) (Wetzstein et al. 2005: 128 f.). Im Alter von 15 bis 18 Jahren rechnen sich noch 38 Prozent der Jugendlichen einer Szene zu, während sich mit steigendem Alter ein deutlicher Rückgang im Interesse an Jugendszenen zeigt (vgl. Wetzstein et al. 2005: 127).
- 55 Einen näheren Einblick in die Vielfalt aktueller Jugendkulturen und Szenen liefert das Internetportal Jugendszenen.com. Das Portal steht u. a. unter der wissenschaftlichen Leitung von Arne Niederbacher und Ronald Hitzler (vgl. Jugendszenen.com o. J.).
- 56 Dabei handelt es sich um Mädchen und Jungen sowie junge Frauen und Männer, die in ihren selbstgedrehten Videoclips u. a. Beautyprodukte vorstellen, Schminktippis in Form von Tutorials (Anleitungsvideos) geben oder über Fashion und gesunde Ernährung sprechen. Die erfolgreichsten Channelinhaber erreichen regelmäßig hunderttausende meist ebenfalls jugendlicher Fans. Weiterführende Informationen zu der Jugendszene der „Beauty-Gurus“ finden sich auf der Webseite Jugendszenen.com.

Das Social Web als „kommunikative Plattform par excellence“ (Lorig/Vogelgesang 2011: 382) mit seiner Vielzahl an Diensten, wie Wikis, Blogs, Chats und insbesondere den sozialen Netzwerkplattformen, ermöglicht neue und vielfältige Formen von Kommunikation, Austausch, Beziehungen und Vergemeinschaftung innerhalb von Jugendkulturen. Die Jugendforscher Ferchhoff und Hugger verweisen auf die Pluralisierung von „mittelbaren unmittelbaren Internetgemeinschaften“ (2010: 96), die in Kombination mit Face-to-Face-Beziehungen, traditionellen Freundschafts- und Gemeinschaftsmustern sowie posttraditionalen Szenen neue Modelle von Gemeinschaft hervorbringen können (vgl. Ferchhoff/Hugger 2010: 96; Hepp/Berg/Roitsch 2012: 231).

Auch Fanggemeinschaften, subkulturelle Vergemeinschaftungsformen oder Migranten nutzen die vielfältigen Möglichkeiten via Internet ortsunabhängig und global in Interaktion miteinander zu treten (vgl. Fuhse 2011: 49).⁵⁷ Nicht jede jugendkulturelle Ausprägung ist jedoch automatisch auch als Szene zu verstehen (vgl. Hitzler 2008: 62). Lorig und Vogelgesang (2011: 372) konstatieren vielmehr eine Pluralisierung und Diversifizierung von Jugendkulturen, indem sie darauf verweisen, dass mittlerweile von schätzungsweise 100 bis 200 Jugendkulturen ausgegangen werden kann, die jeweils unterschiedliche große Anhängerzahlen aufweisen und durch fortwährende Differenzierungsprozesse und Abspaltungen von Subszenen immer neue Stilrichtungen und Untergruppierungen entstehen.

Die durch Individualisierungsprozesse bedingte Wahlfreiheit des Einzelnen geht auch hier mit einem nachdrücklichen Entscheidungszwang einher (vgl. Hepp/Hitzler 2014: 37; Kapitel 2.1). Angesichts der immensen Vielfalt jugendkultureller Stil- und Ausdrucksformen ist die Entscheidung, welcher Gemeinschaft, Jugendkultur oder Szene sich der Heranwachsende im Zuge seiner Identitätsfindung selbst zuordnet, sowohl „ein Instrument des Ausdrucks wie der Distinktion von Kommunikationsbeziehungen“ (Vogelgesang 2008: 440). Herkunfts- und milieugebundene Dispositionen verlieren zunehmend an Bedeutung, während individuelle Interessen und darauf aufbauende selbstbestimmte Zuordnungen einen neuen Trend markieren (vgl. Lorig/Vogelgesang 2011: 372 f.). Medienvermittelte Kommunikation unterstützt dabei die Vermittlung von Zugehörigkeitsgefühlen und den Ausdruck von Distinktionen (vgl. Hepp/Hitzler 2014: 47). Jugendliche Szenegänger mit Medienerfahrung weisen zudem

57 Auch wenn das Internet geographische Grenzen in der Erreichbarkeit aufzulockern im Stande ist, so sei doch darauf verwiesen, dass es auch in Bezug auf virtuelle Räume nicht möglich ist, sich zeitgleich überall aufzuhalten (vgl. Stegbauer 2012: 314). Es kann außerdem zu Beschränkungen von Reichweiten und Teilhabemöglichkeiten kommen, die ihrerseits teilweise wieder in der Geographie begründet sind z. B. „Sprachbarrieren, kulturelle Eigenheiten, mit der Herkunft zusammenhängende Relevanzen und vieles andere mehr“ (Stegbauer 2012: 314).

oftmals eine hohe kreative Nutzungskompetenz von Medien auf, die Vogelgesang (1997b: 255) wie folgt näher beschreibt: „Ihre Partizipation am kollektiv geteilten Wissensspektrum und Bedeutungskosmos vertieft und festigt dabei eine genrespezifische Medienkompetenz und einen Spezialisierungsgrad, der weit über das mediale Alltagswissen hinausreicht.“

Die subjektiven translokalen Vergemeinschaftungen von Jugendlichen sind, wie in diesem Kapitel gezeigt werden konnte, nicht als völlig losgelöst von lokalen Raumbezügen und direkter Kommunikation zu verstehen, im Gegenteil: „Direkte Kommunikation bleibt ein wichtiges Moment von Vergemeinschaftung – auch in heutigen mediatisierten Welten“ (Hepp/Berg/Roitsch 2012: 253). Um die Ausgestaltungspraktiken der subjektiven Vergemeinschaftungshorizonte von Jugendlichen und ihre zu Grunde liegenden kommunikativen Vernetzungen näher erforschen zu können, ist es daher notwendig, diese lebenswelt- und kontextbezogen zu untersuchen (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2014: 234).

2.4 Entwicklungsaufgaben und Handlungsmöglichkeiten in der Nutzung und Aneignung onlinebasierter Netzwerke

Die Lebensphase Jugend wird maßgeblich durch biologische Faktoren (körperliche und geistige Reifentwicklung)⁵⁸ mitbestimmt und ist zugleich ein höchst dynamisches gesellschaftlich geprägtes Konstrukt (vgl. Göppel 2005: 52).⁵⁹ In der Soziologie wird von Jugend als Zusammenfassung einer kohärenten Gruppe von Gleichaltrigen mit gleichem historischem und kulturellem Hintergrund gesprochen (vgl. Fend 2003: 22 f.). Jugend wird in diesem Sinne als „genuin soziales Phänomen“ und als „Teilkultur der Gesellschaft“ (Göppel 2005: 48) verstanden. Während der Sozialisationsprozess in seiner frühen Phase maßgeblich von der Familie und der Bindung zur Mutter geprägt ist, verlässt das Kind diesen engen und vertrauten Bezugsrahmen mit Übergang in die Jugendphase und tritt, wie Parsons (1997: 377) es formuliert „in einen neuen und raschen Prozess [sic.] instrumentalen Lernens ein“. Dieser ist maßgeblich

58 In den Forschungsansätzen der Psychoanalyse, exemplarisch zu verweisen sei hier auf Anna Freud, dominierte seit dem 20. Jahrhundert die Perspektive einer komplexen innerweltlichen Auseinandersetzung des Heranwachsenden mit seinen Trieben und bestehenden gesellschaftlichen Normen in den Vordergrund (vgl. Fend 2003: 86).

59 Die eigenständige Lebensphase der Jugend wurde erst im Zuge der Aufklärung im 18. und 19. Jahrhundert mitunter inspiriert von Jean- Jacques Rousseaus Entwicklungsroman „Emile“ (1762) als solche formuliert. In der damaligen Zeit herrschte noch die Annahme vor, Kinder seien kleine Erwachsene und es gebe keine Übergangsphase der Lebensabschnitte (vgl. Fend 2003: 38 f.). Erst im 20. Jahrhundert wurde die Jugend dann zum Moratorium erklärt, „zu einem allgemeinen biografischen Muster für ‚den‘ Heranwachsenden schlechthin (für den die Bevormundungen der Kindheit allmählich entfallen, der die eigene Existenz aber noch nicht letztverantwortlich selber gestalten und sichern muss)“ (Hitzler/Niederbacher 2010: 9).

mit der Institution Schule und den informellen Gleichaltrigenbeziehungen (vgl. Kapitel 2.3.1, 3.3.3) verknüpft und befähigt den Jugendlichen dazu, neue differenzierte Bindungen außerhalb der Familie einzugehen, sich eigenverantwortlich an Gemeinschaft zu beteiligen, erste Partnerschaften einzugehen sowie ein eigenes Moralitätsverständnis zu entwickeln (vgl. Parsons 1997: 377 f.).

Robert J. Havighurst (1972: 44) beschreibt in Anlehnung an das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung von Erik H. Erikson, die zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter mit der Identitätsentwicklung: „They must become persons in their own right – persons who are in charge of their lives, who know *who* [kursiv im Orig.] they are“. In modernen Gesellschaften sieht sich der Einzelne dazu aufgefordert, in einem lebenslangen Prozess eine stufenweise Abfolge von Entwicklungs- und Lernaufgaben erfolgreich zu bewältigen, um Zufriedenheit und Integration erlangen zu können (vgl. Havighurst 1972: 2). Die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben im Jugendalter ergeben sich allerdings nicht „selbstverständlich“ (Scherr 2009: 119) aus den körperlichen und psychischen Entwicklungen, sie sind vielmehr als „sozial definierte Erwartungen in Hinblick darauf, was als alterstypische Entwicklung und als sozial akzeptable Form ihrer Bewältigung gilt“ (Scherr 2009: 119) zu verstehen und hinsichtlich ihrer Charakteristik abhängig von der jeweiligen sozialen Schicht-, Milieu- und Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Scherr 2009: 119).

Die zentralen Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase Jugend lassen sich nach Hurrelmann und Quenzel (2013: 36 ff.) in eine psychobiologische und in eine soziokulturelle Dimension mit je vier zentralen Aufgabenbereichen unterteilen: Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren. In diesem Abschnitt werden die vier Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel (2013: 29–40) näher erläutert. Während aus psychobiologischer Perspektive die Entwicklungsaufgabe „*Qualifizieren*“ auf die Entfaltung kognitiver und intellektueller Fähigkeiten und letztlich auf die Entwicklung von Selbstverantwortlichkeit abzielt, um gelerntes Wissen anzuwenden und kompetent mit gesellschaftlichen Leistungsansprüchen umzugehen, bezieht sich die soziokulturelle Dimension auf den Erwerb kognitiver, sozialer und beruflicher Fähigkeiten sowie der entsprechenden Motivation und Qualifikationen, um eine spätere Berufstätigkeit ausüben und ökonomische Unabhängigkeit erreichen zu können. „*Binden*“ meint aus psychobiologischer Perspektive die Herausbildung einer Geschlechtsidentität, die Akzeptanz emotionaler und körperlicher Veränderungen, die Loslösung vom Elternhaus und die Aufnahme erster Paarbeziehungen. In soziokultureller Hinsicht birgt diese Entwicklungsaufgabe die bereits genannten Aufgaben, wird allerdings ergänzt durch den Aufbau von stabilen Freundschaftsbeziehungen. Gelingt die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe, ist der

Grundstein für eine spätere Familiengründung gelegt und damit ein Beitrag zum Fortbestand der Gesellschaft geleistet. Aus psychobiologischer Sicht wird erst unter der Entwicklungsaufgabe „Konsumieren“ der Aufbau von freundschaftlichen Beziehungen zu Gleichaltrigen gefasst. Auch die Entwicklung eines eigenen Lebensstils sowie ein selbstverantwortlicher Umgang mit Konsumangeboten sind hier zu verorten. Diese Fähigkeiten dienen genauso wie ein selbstkompetenter Umgang mit Genussmitteln, Drogen und Medienangeboten der Entlastung und Entspannung von alltäglichen Anforderungen. Die soziokulturelle Dimension zielt ebenfalls auf einen kontrollierten Umgang mit den zahlreichen konsumorientierten Angeboten und Programmen ab und schließt überdies das Wissen um eigene Bedürfnisse im Hinblick auf persönliche Stärken und Schwächen sowie einen überlegten Umgang mit finanziellen Ressourcen ein. Dieser Entwicklungsschritt dient der Vorbereitung auf eine eigene Haushaltsführung, einen förderlichen Umgang mit Konsumangeboten und der Regeneration der eigenen Leistungsfähigkeit. Eine sinnvolle und auf eigenen Werten und ethischen Grundsätzen basierende Lebensführung sowie die Kongruenz der je eigenen Wertevorstellungen mit dem eigenen Handeln machen die psychobiologische Dimension der Entwicklungsaufgabe „Partizipieren“ aus. Soziokulturell betrachtet, steht hier die aktive Beteiligung und selbstbestimmte Mitwirkung in der Gesellschaft als Entwicklungsaufgabe im Mittelpunkt. Es gilt hierbei eine persönliche Handlungsfähigkeit zu entwickeln, die auf moralischen, ethischen, religiösen und politischen Anschauungen basiert. Als Ziel kann der Kompetenzerwerb hinsichtlich der Artikulation eigener Bedürfnisse in der Öffentlichkeit und bürgerschaftlichen Teilhabe verstanden werden, um schließlich aktiv den sozialen Zusammenhalt und die Fähigkeit zur Selbststeuerung der Gesellschaft zu stärken. (Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013: 29 – 40)

Die psychobiologische und die soziokulturelle Dimension der vier genannten Entwicklungsaufgaben sind, wie gezeigt werden konnte, eng miteinander verbunden. Erst durch die Bewältigung der psychobiologischen Dimension ist Individuation möglich.⁶⁰ Die Bewältigung der soziokulturellen Dimension bildet wiederum erst die Voraussetzung für Integration.⁶¹ (Vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013: 38)

Zwischen Individuation und Integration herrscht ein dauerhaftes Spannungsverhältnis (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015: 109), welches sich verglichen mit anderen Lebensphasen am

60 Unter Individuation ist nach Hurrelmann und Bauer (2015: 109) der „Aufbau einer individuellen Persönlichkeitsstruktur mit unverwechselbaren körperlichen, psychischen und sozialen Merkmalen und Kompetenzen sowie das subjektive Erleben als einzigartige und einmalige Persönlichkeit“ zu verstehen.

61 Integration definieren die beiden Autoren als „die Respektierung der gesellschaftlichen Werte, Normen und Verhaltensstandards, die Übernahme gesellschaftlicher Mitgliedsrollen [...] sowie die Eingliederung in die sozialen Strukturen der Gesellschaft“ (Hurrelmann/Bauer 2015: 110).

deutlichsten in der Jugendphase ausdrückt (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015: 132). Erst durch die gelungene Bewältigung der vier genannten Entwicklungsaufgaben und dem Ausgleich des Spannungsverhältnisses zwischen Individuation und Integration kann nach Hurrelmann und Bauer (2015: 111) eine stabile Ich-Identität⁶² aufgebaut werden. Individuation und Integration unter dieser Zielvorgabe in Einklang zu bringen kann somit als übergeordnete Entwicklungsaufgabe in der Lebensphase Jugend angesehen werden (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013: 38). Die kompetente und eigenverantwortliche Nutzung von Medienangeboten stellt ebenfalls eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015: 184). Die mit der Nutzung von SNS ermöglichte Überbrückung sozialer und räumlicher Begrenzungen und der einhergehenden Ausweitung der Kontaktreichweite stellt zumindest potenziell einen Gewinn für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit dar und kann Inspirationen zur Erweiterung der Ich-Identität bereitstellen. Gleichermäßen geht mit dem Wunsch nach einem möglichst großen Kontaktnetzwerk auch ein immenser Druck einher, die entsprechenden Beziehungen zu entwickeln und zu pflegen. Unsicherheiten sowie eine ungefestigte Ich-Identität können dann zu kritischen Bindungen und Kommunikationsstrukturen (Abwertung, Aggression, Angriffe etc.) (vgl. Kapitel 3.4.3) führen und die Persönlichkeitsentwicklung gefährden. (Vgl. Hurrelmann/Bauer 2015: 184; vgl. hierzu auch Hasebrink/Lampert 2011: 7)

Soziale Netzwerkplattformen bieten Jugendlichen einen vielfältigen Rahmen zur „Selbst-, Sozial- und auch Sachauseinandersetzung“ (Schmidt 2011: 68) und fungieren damit als virtuelle Räume, in denen sich Jugendliche der Bewältigung klassischer Entwicklungsaufgaben (u. a. Identitäts- und Beziehungsarbeit) widmen (vgl. Röhl 2014: 273; Hasebrink/Lampert 2011: 7). Die Plattformen vereinen eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten für die jungen Nutzer: Rezeption, Kommunikation, Interaktion, Produktion und Veröffentlichung (vgl. Wagner et al. 2012a: 322). SNS lassen sich zudem als kostengünstiges und leicht zu bedienendes „Instrument der Lebensorganisation“ (Götzenbrucker 2011: 108) und „Alltagsorganisation“ (Döring 2015a: 8) von Jugendlichen beschreiben. Diese Form der lebensweltlichen Organisation „unterstützt das Aufnehmen, Speichern und Verteilen von Lebenserfahrungen zum Zwecke der Dokumentation, Selbstnarration, Selbstdarstellung, Reputation und sozialen Vernetzung bis hin zur (Selbst-)Überwachung und vermittelt den Jugendlichen zudem ein Gefühl der Unsterblichkeit“ (Götzenbrucker 2011: 108). Dem Abgleich von Werten und Normen innerhalb der eigenen Jugendkultur kommt ebenfalls eine hohe Bedeutung in der

62 Zum Aufbau einer Ich-Identität kommt es „wenn über verschiedene Entwicklungs- und Lernphasen hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens auf der Grundlage eines positiv gefärbten Selbstwertgefühls und des Empfindens einer Selbstwirksamkeit gegeben ist“ (Hurrelmann/Bauer 2015: 111).

Nutzung onlinebasierter Netzwerke zu (vgl. Götzenbrucker 2011: 108). Auch Rollenverständnisse im Kreise der eigenen Peergroup werden über die Plattformen ausgehandelt (vgl. DIVSI 2014: 15).

Schmidt (2006: 5) kennzeichnet in Bezug auf die Nutzung von sozialen Medien drei wesentliche Handlungsmöglichkeiten, die mit der Nutzung von SNS einhergehen und gleichzeitig zentrale Entwicklungsaufgaben im Jugendalter darstellen: Identitätsmanagement, Informationsmanagement und Beziehungsmanagement. Neuberger (2011: 57) bezeichnet das Beziehungs- und das Identitätsmanagement als die zentralen Gratifikationen in onlinebasierten Netzwerken. Im Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit stehen vordergründig das Beziehungs- und Informationsmanagement von Jugendlichen auf SNS, wobei deutlich auf den wechselseitigen Zusammenhang aller drei Handlungsebenen und Entwicklungsaufgaben verwiesen werden muss. In den nachfolgenden drei Unterkapiteln werden die drei Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen im Kontext ihrer SNS-Nutzung ausführlich beschrieben und um aktuelle empirische Erkenntnisse aus der Jugendmedienforschung ergänzt.

2.4.1 Identitätsmanagement

In diesem Kapitel findet eine Auseinandersetzung mit dem Identitätsmanagement von Jugendlichen auf SNS statt. Wie bereits erwähnt wurde, ist die Identitätsentwicklung von Jugendlichen im Zuge der Ablösung vom Elternhaus eng mit dem Aufbau und der Pflege stabiler Gleichaltrigenbeziehungen verknüpft. Als zentrale Aspekte der Identitätsentwicklung von Jugendlichen auf SNS lassen sich entsprechend die Generierung sozialer Anerkennung (vgl. Wagner et al. 2012a: 312; Hoffmann 2011: 65), das Erfahren sozialer Einbettung sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit (vgl. Theunert/Schorb 2010: 250) beschreiben.

Döring (2010: 163) begründet ihre Annahme, dass die bewusste Arbeit an der eigenen Identität in modernen Gesellschaften zunehmend an Bedeutung gewinne, mit dem Zuwachs an „kontextbezogenen Teil-Identitäten“ (bspw. Identität als Freundin, Geschlechtsidentität, Identität als Berufstätige). Die verschiedenen Teilaspekte der eigenen Identität befänden sich daher in einem stetigen Wandel und im Zuge der Identitätsarbeit gelte es sich dieser bewusst zu werden und sie miteinander in Einklang zu bringen (vgl. Döring 2010: 163). Die onlinevermittelte interpersonale Kommunikation ist zunehmend in den Alltag integriert und erfordert und ermöglicht zugleich die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen virtuellen Selbstdarstellung (vgl. Döring 2010: 163). Damit verbunden ist eine engere Verknüpfung der sozialen Identität auf und außerhalb der Plattformen (vgl. Dröge 2012: 287). Die alltägliche Arbeit

an der eigenen virtuellen Identität⁶³ in sozialen Netzwerkplattformen birgt daher für den jugendlichen Nutzer die Herausforderung „offene Konstruktionsleistungen in und mit seinem sozialen (und gesellschaftlichen) Umfeld [zu] vollbringen“ (Straus/Höfer 2010: 210) und kann in diesem Sinne als ein „dynamischer Prozess in realen wie virtuellen Interaktionsbeziehungen“ (Vogelgesang 2014: 151) verstanden werden.

Das Identitätsmanagement von Jugendlichen auf SNS wird nachfolgend anhand von drei charakteristischen, teils bekannten, teils vergleichsweise neuen Phänomenen näher erläutert: Inszenierung des Authentischen, Inszenierung des Alltäglichen und Vergänglichen sowie Inszenierung der eigenen Beliebtheit.

Inszenierung des Authentischen

Das Internet zeichnet sich im Allgemeinen durch seine Anonymität und Offenheit aus (vgl. Wanhoff 2012: 61). Nach Döring lassen sich insgesamt drei Selbstdarstellungsformen im Internet unterscheiden: Anonymität, Pseudonymität und Identifizierbarkeit (vgl. Döring 2010: 165).⁶⁴ Während Anonymität die eigene Identität vollständig im Online-Kontakt verbirgt, ist es bspw. in Interaktionen in Foren oder Chats üblich, den Schutz der eigenen Privatsphäre durch Pseudonyme (z. B. Nicknames) zu wahren und gleichzeitig nicht „gesichtslos“ (Döring 2010: 166) zu agieren, da die Aussagen einer Person zugeordnet werden können (vgl. Döring 2010: 166). Pseudonymität beinhaltet den Vorteil, Fragen stellen zu können oder Aussagen zu tätigen und trotzdem in der eigenen Identität geschützt zu sein (vgl. boyd/Donath 2004: 76). Dies ist insbesondere dann vorteilhaft, wenn es um Teilaspekte der Identität geht, die möglicherweise Stigmatisierung oder Ausgrenzung hervorrufen könnten (Homosexualität, Krankheit, etc.) (vgl. Döring 2010: 166). In Online-Rollenspielen basieren die Selbstpräsentationsformen auf fiktiven Charakteren (vgl. Vogelgesang 2014: 144 ff.). Hierbei geht es also vordergründig um einen spielerischen und experimentellen Umgang mit der eigenen Identität (vgl. Döring 2010: 170).

Soziale Netzwerkplattformen sind im Gegensatz zu den meisten anderen Internetanwendungen hingegen personalisiert und als geschlossene Systeme zu verstehen (vgl. Wanhoff 2012: 61). Aufgrund der „Identifizierbarkeit“ (Döring 2010: 167) der Personen steht die In-

63 Nach Döring (2010: 163) ist unter digitaler Identität „ein Bündel von Attributen, das einer realen Person zugeordnet werden kann und in IT-Systemen verwaltet wird“ zu verstehen.

64 Döring verweist außerdem noch auf die Konstruktion neuer Identitäten im Internet und nennt hier u. a. als Beispiele den Identitätsdiebstahl als kriminelle Handlung, die, die Identitätsarbeit zum Beispiel in Form des Geschlechterwechsels und die internetbezogenen neuen Identitäten die mit sozialen Rollen einhergehen (z. B. Blogger oder Administratoren) (vgl. Döring 2010: 169 ff.).

szenierung der echten Identität auf SNS im Mittelpunkt (vgl. Vogelgesang 2014: 148).⁶⁵ Soziale Netzwerkplattformen erhöhen zwar durch ihren Authentizitätsdruck die Wahrscheinlichkeit auf wahrheitsgetreue Selbstpräsentationen zu treffen, allerdings geschieht dies auf Kosten der Privatsphäre der Nutzer (vgl. boyd/Donath 2004: 76). Durch die fehlende Anonymität ist es oftmals gar nicht möglich nur bestimmte Facetten der eigenen Identität auszuleben, da diese direkt mit der eigenen Person verknüpft sind. Im Offline-Kontext ist es üblich, unterschiedliche Interessen, Meinungen, Verhaltensweisen und Attribute der Persönlichkeit mit je unterschiedlichen Personenkreisen zu teilen (vgl. boyd/Donath 2004: 74), auf SNS vermischen sich diese Kreise i. d. R. zu einem einzigen Publikum. Die Zunahme an transitorischen Beziehungen auf SNS trägt mit dazu bei, dass „die sozialen Ungleichheitsmuster stärker zwischen Off- und Online-Sphäre [diffundieren]“ (Dröge 2012: 287). Denn auch der eigene soziale Status und die Schichtzugehörigkeit werden im Zuge der auf Authentizität beruhenden virtuellen Selbstdarstellung öffentlich sichtbar gemacht (vgl. Dröge 2012: 287).

Die mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke auf SNS übernehmen in Bezug auf das Identitätsmanagement von Jugendlichen eine Reihe ganz unterschiedlicher Funktionen. In erster Linie stellen sie die Adressaten der virtuellen Selbstinszenierung dar. Gleichzeitig fungieren sie aber auch als soziale Kontrollinstanzen (vgl. boyd/Donath 2004: 73 f.; Döring 2015a: 19). Da die Online- und Offlinebezugsgruppen von Jugendlichen oftmals identisch sind, wird Authentizität gewissermaßen zum *Muss*. Während kleine Beschönigungen und Akzentuierungen in der Selbstpräsentation noch toleriert werden, können allzu große Abweichungen von der Offline-Realität in der virtuellen Selbstdarstellung soziale Sanktionen der medienvermittelten Kontaktpartner nach sich ziehen (vgl. Vogelgesang 2014: 148). Trotz dieser geltenden Norm konnten Lenhart et al. in ihrer Untersuchung feststellen, dass Dreiviertel (77 %) der befragten Jugendlichen der Aussage zustimmten, andere würden sich weniger authentisch auf Social-Media-Plattformen präsentieren, als offline (vgl. Lenhart et al. 2015a: 59).

Für Jugendliche stellt es eine große Herausforderung dar, eine angemessene und authentische Online-Selbstdarstellung zu kreieren, da sie in der Regel gleichzeitig ein sehr vielfältiges Publikum (Erwachsene und Peers) über die Plattformen erreichen (vgl. Lenhart et al. 2015: 7). Im Rahmen der an dieser Stelle zitierten Studie des amerikanischen Pew Research Instituts berichteten 40 Prozent der jungen Social-Media-Nutzer davon, sich regelrecht dazu verpflichtet

65 Allerdings finden sich auf SNS auch immer wieder sogenannte Schein-/Fake-Identitäten, anhand derer andere Nutzer absichtlich getäuscht werden, indem die angegebenen Daten zur Person nicht der Wahrheit entsprechen (vgl. Döring 2010: 169).

zu fühlen, durch ihre Posts ein attraktives und beliebtes Ansehen zu erreichen. Es zeigen sich hierbei deutliche Unterschiede in Bezug auf das Bildungskapital der Eltern: Jugendliche mit höher gebildeten Eltern (College-Abschluss oder höher) geben hinsichtlich ihrer Posts häufiger (47 %) an, Druck dabei zu empfinden Likes oder positive Kommentare generieren zu *müssen* als Jugendliche mit niedriger gebildeten Eltern (Highschool-Abschluss oder weniger: 35 %). (Vgl. Lenhart et al. 2015: 59 ff.)

Interessanterweise kommen Schmidt, Paus-Hasebrink und Hasebrink (2011) vier Jahre zuvor zu einem anderen Ergebnis, mit Berücksichtigung des Bildungskapitals der Jugendlichen. Die Jugendlichen mit höherer Bildung zeigten im Vergleich zu den Jugendlichen mit niedrigerer Bildung weniger Interesse an der Selbstdarstellung und der darauf bezogenen Generierung von Anerkennung auf SNS (vgl. Paus-Hasebrink/Wijnen/Brüssel 2011: 127). Jugendliche mit niedrigem formalen Bildungsgrad informieren in ihren Posts auf SNS eher über Beziehungsstatus, Lieblings-TV-Shows und Computerspiele, während Jugendliche mit höherem formalen Bildungsgrad häufiger über Schule/Universität, Sprachen und Bücher posten (vgl. DIVSI 2014: 119). Bei dem allgemeinen Interesse an der eigenen Produktion medialer Inhalte lässt sich zwar laut Schorb et al. (2013: 83) kein bildungsspezifischer Unterschied feststellen, allerdings macht sich dieser hinsichtlich der Bereitschaft, die erstellten Inhalte dann auch im Netz zu veröffentlichen, bemerkbar. Niedrig gebildete Jugendliche stellen häufiger Inhalte online als höher gebildete. Dies liege laut den Autoren darin begründet, dass sie ein positives Feedback auf ihr Medienhandeln erhalten wollen. (Vgl. Schorb et al. 2013: 84 f.; siehe auch Wagner 2008)

Währenddessen formulieren Jugendliche mit hohem formalen Bildungsgrad verstärkt Einwände bezüglich der Veröffentlichung von Daten und bedenken eher die Risiken beispielsweise in Bezug auf den Datenschutz (vgl. Schorb et al. 2013: 84 f.). Generell zeigt sich, dass Jugendliche, die häufig mit anderen im Internet agieren – um online Freunde zu finden oder um mit Unbekannten gemeinsam zu Gamen –, auch häufiger von dem Druck gefallen zu wollen berichten (vgl. Lenhart et al. 2015: 60). Der eigene mediale Auftritt von Jugendlichen kann laut Döring (2015a: 19) heute als „Inszenierung des Authentischen“ verstanden werden. Neben dem eigenen Anspruch z. B. auf Bildern möglichst authentisch und gelassen rüberzukommen, sollte die Selbstdarstellung darüber hinaus auch noch „mainstreamtauglich und hochprofessionell“ (Döring 2015a: 19) sein um nicht ins Visier von Spott oder gar Anfeindungen zu geraten (vgl. Döring 2015a: 19). Mit der eigenen auf Individualität und Authentizität abzielenden virtuellen Selbstinszenierung geht also auch der Druck einher, Konformität zu

erzeugen und Ähnlichkeit mit Gleichaltrigen zu demonstrieren, oder wie Havighurst (1972: 45) es formuliert: „The youth becomes a slave of the conventions of his age group“.

Inszenierung des Alltäglichen und Vergänglichen

Während das Profil auf sozialen Netzwerkplattformen nach wie vor als „Ankerpunkt und Schauplatz der Image- und Identitätsarbeit“ (Vogelgesang 2014: 148) fungiert, haben sich die technischen Voreinstellungen und die damit verbundenen Möglichkeiten zur individuellen Profilgestaltung auf den vergleichsweise neuen und mobilen sozialen Plattformen wie Instagram, Snapchat und WhatsApp im Vergleich zu Facebook deutlich verändert. Facebook bietet seinen Nutzern eine Reihe von Voreinstellungen zur Profilgestaltung. danah boyd (2007: 13) formuliert hierzu treffend: „individuals must write themselves into being“. Der virtuelle Steckbrief auf Facebook erinnert an das klassische Poesiealbum und ermöglicht die Selbstdarstellung der eigenen Person durch die Sichtbarmachung von Interessen, Freizeitaktivitäten, konsumorientierten Vorlieben und bestehenden sozialen Beziehungen innerhalb der Plattform.⁶⁶ Bis auf die beim Registrierungsvorgang abgefragten Angaben zu Alter, Wohnort, Name und E-Mailadresse, sind alle weiteren Angaben freiwillig. Besondere Lebensereignisse (Schulabschluss, neuer Beziehungspartner, etc.) werden in zeitlicher Reihenfolge auf der Facebook Chronik veröffentlicht und nachhaltig archiviert.⁶⁷ Als eine Kernrubrik der Selbstdarstellung und Identitätsarbeit fungieren auf Facebook die Fotos (Profilbilder, Titelbilder, sonstige Fotos) und Videos, die in selbst angelegte Alben sortiert werden können.

Anhand der Vielzahl an technisch bereitgestellten Möglichkeiten zur Profilgestaltung wird die Geschäftsstrategie von Facebook deutlich: Je mehr Angaben ein Nutzer über sich macht, desto zielgruppengenaue kann das Unternehmen seine Werbeanzeigen schalten. Jugendliche entscheiden trotz der zahlreichen Vorgaben i. d. R. individuell und selbstbestimmt, wie sie sich anhand bereitgestellter Informationen in ihren Profilen darstellen (vgl. Niemann/Schenk

66 Die verschiedenen Themenfelder reichen von der besuchten Schule (bzw. dem Arbeits- und Ausbildungsplatz), dem aktuellen oder ehemaligen Wohnorten, der sexuellen Orientierung, den religiösen und politischen Ansichten bis hin zum aktuellen Beziehungsstatus. Zudem besteht die Möglichkeit in freien Textfeldern weitere individuelle Informationen preiszugeben. Um das Profil noch weiter zu individualisieren, schließen an die oben genannten Voreinstellungen zusätzliche offene Kategorien an, die es ermöglichen populärkulturelle und konsumbezogene Interessen und Vorlieben (Musik, Filme) sowie soziale und themenbezogene Zugehörigkeiten (Facebook-Gruppen) auszudrücken.

67 Durch die Privatsphäre-Einstellungen können einzelne Bestandteile des Nutzerprofils nur bestimmten Nutzergruppen zugänglich gemacht werden. Profil- und Titelbild sowie der Nutzernamen sind hingegen immer öffentlich und damit allen Nutzern auf der Plattform zugänglich. Ebenfalls öffentlich ist die kürzlich eingeführte Kurzbiografie (101 Zeichen) und, sofern vom Nutzer gewollt, weitere Angaben zur Person (Wohnort, Beruf etc.). Je nach Einstellung der Privatsphäre können diese Angaben sogar von Nicht-Nutzern ganz einfach über die Suche bei Google eingesehen werden.

2012c: 401). Die unter den Jugendlichen vergleichsweise erst seit Kurzem überaus populären Plattformen Instagram, Snapchat und WhatsApp verfügen über deutlich eingeschränktere Möglichkeiten der Profilgestaltung (Kurzprofile mit Profilnamen und -bild, sowie eine begrenzte Anzahl an Zeichen zur schriftbasierten Selbstpräsentation z. B. in Kurzbiografien).⁶⁸ Es geht angesichts dieses Trends aktuell nicht mehr darum, möglichst viele schriftbasierte Informationen zur eigenen Person in einer steckbriefartigen, archivierenden virtuellen Vita festzuhalten, sondern vielmehr darum, die eigene Persönlichkeit durch alltägliche Erlebnisse und Erfahrungen in den Mittelpunkt einer vorwiegend mobilen bild- und videobasierten Selbstdarstellung zu stellen.⁶⁹ Betrachtet man den Erfolg von Snapchat, Instagram oder YouTube sind Fotografien und Videoclips ein besonders wichtiges, wenn nicht sogar mittlerweile *das* bedeutsamste Ausdrucks- und Stilmittel der jugendlichen Selbstdarstellung auf sozialen Netzwerkplattformen. Nicht zuletzt unterstützen die zunehmend hochwertigeren Kameras in den Smartphone-Modellen diesen Trend. Jugendliche nutzen Fotos und Videoclips äußerst vielseitig und kreativ indem sie mit „Selfies“ (Selbstportraits) den eigenen Körper in Szene setzen, bedeutsame Freundschaftsbeziehungen bildhaft bekunden und ihre persönlichen Interessen und alltäglichen Erfahrungen zur Schau stellen (vgl. Reißmann 2014: 96). Bilder und Videos machen auf diese Weise „unterschiedliche zeitliche, räumliche, soziale und symbolische Bezüge sowie Repräsentationen innerer und äußerer Erlebniswelten sichtbar“ (Reißmann 2014: 96). Sie dienen aber nicht nur der Selbstpräsentation, sondern bieten oftmals als zentraler Kommunikationsinhalt auch weiterführende Gesprächsanlässe im Freundeskreis, werden dort gemeinsam rezipiert, kommentiert und innerhalb oder außerhalb der Plattformen verlinkt und weitergeleitet (vgl. Neumann-Braun/Wirz 2010: 163). Man könnte angesichts dieses Trends die Aussage von boyd aktualisieren: Individuals must photograph themselves into being.

Die Profilangaben auf SNS sind nicht als einmalige und statische Instrumente der Selbstpräsentation zu verstehen. Im Gegenteil, die eigene Identitätsarbeit auf den Plattformen ist viel-

68 Die Profilinformationen auf WhatsApp (Profilbild, und persönlicher Status in Form von 149 Zeichen) können nur bei den im Smartphone eingespeicherten Rufnummern eingesehen werden. Je nach Privatsphäre-Einstellung entweder von jedem (der über die mit dem jeweiligen Account verknüpfte Mobilnummer verfügt), nur von den eigenen Kontakten (wechselseitig eingespeicherte Mobilnummern) oder aber das Profil kann komplett verborgen werden.

69 Während 2010 noch drei Viertel der Jugendlichen angaben, sich regelmäßig die Profileseiten von anderen Nutzern anzusehen und dabei besonders auf Veränderungen in den Freundeslisten zu achten (vgl. Schorb et al. 2010: 18) verliert, wie gezeigt werden konnte, das klassische Nutzerprofil (bspw. bei Facebook) zugunsten vorwiegend situativbezogener Image- und Identitätsarbeit zunehmend an Bedeutung. Dies zeigt sich auch in den Ergebnissen der aktuellen JIM-Studie 2015: Lediglich 44 Prozent der Jugendlichen geben an regelmäßig in den Profilen anderer Nutzer zu stöbern (vgl. MPFS 2015: 38).

mehr ein stetiger Prozess, indem das Profil „regelmäßig und sorgfältig gepflegt, erweitert und aktualisiert wird“ (Vogelgesang 2014: 148). Es kann daher als gängige Praxis unter Jugendlichen angesehen werden, das eigene Profilbild regelmäßig zu wechseln oder den Status situativ zu aktualisieren. Die Nutzerprofile auf SNS stellen ein bedeutsames distinktives jugendkulturelles Ausdrucksmittel dar (vgl. Götzenbrucker 2011: 110). In den Profilen werden die temporären jugendkulturellen Selbstentwürfe und Zuordnungen dokumentiert, inszeniert und den Reaktionen und Bewertungen anderer zugänglich gemacht (vgl. Reißmann 2014: 93). Anhand der bereitgestellten Informationen in den Nutzerprofilen können Gemeinsamkeiten beispielsweise hinsichtlich von Interessen schneller als im Offline-Kontext entdeckt werden, was wiederum darauf aufbauende offlinebezogene Interaktionen vereinfachen kann (vgl. Kneidinger 2012: 89). Die eigene schwer von außen greifbare Lebenswelt einer Person wird durch die Präsentation individueller Vorlieben, Fotos und Darstellungen von Erlebnissen zumindest partiell auf SNS vermittelbar und von außen sichtbar (vgl. Benkel 2012: 4).

Neben der zunehmend visuell orientierten SNS-basierten Identitätsarbeit durch Bilder und Videos entwickelt sich derzeit ein weiterer Trend, der sich als *Inszenierung des Vergänglichen* beschreiben lässt und ebenfalls mit der Abkehr von der Tendenz zur Langzeitarchivierung (z. B. Facebook Chronic) einhergeht. Dies kann besonders eindrücklich an der zeitlich begrenzten Verfügbarkeit der hochgeladenen Inhalte auf Snapchat veranschaulicht werden. Die versendeten Fotos (Snaps) unterliegen einer zeitlich begrenzten Haltbarkeit: Je nach Einstellungen kann der jeweilige Empfänger die Inhalte nur in einem Zeitfenster von einer bis zu zehn Sekunden ansehen, bis sich das entsprechende Foto selbst zerstört und danach weder für den Sender noch den Empfänger weiterhin zur Verfügung steht.⁷⁰ Bei der Snapchat-Funktion „Story“ kann ein Nutzer über einen Zeitraum von 24 Stunden Bild- und Videomaterial auf der Plattform hochladen und so seinen eigenen Alltag gewissermaßen live in einem Tagesfenster dokumentieren und seine Freunde und Follower an seinen lebensweltbezogenen Erfahrungen teilhaben lassen. Nach Ablauf von 24 Stunden zerstören sich die Inhalte ebenfalls von selbst. Damit setzt Snapchat einen klaren Gegentrend zu den „klassischen“ SNS und kommt den Bedürfnissen seiner jugendlichen Nutzer neben dem hohen Spaßfaktor durch die individuelle Gestaltung von Fotos und Videos⁷¹ auch in dem Sinne nach, dass Schnappschüsse und unvor-

70 Es sei denn der Sender hat das Bild zuvor in seiner Smartphone-Bildergalerie abgespeichert. Allerdings ist es dem Empfänger auch möglich mittels eines Screenshots die Bilder zu archivieren. Mittlerweile benachrichtigt die Plattform den Sender sobald dies geschieht.

71 Alle bereitgestellten Inhalte (Bilder und Videoclips) auf Snapchat können mit persönlichen Schriftzügen und Zeichnungen, Geodaten, Gesichtsfiltren, Effekten oder beliebig vergrößerbaren Emojis versehen und individualisiert werden.

teilhafte Aufnahmen nicht mehr dauerhaft im Netz und vor allem unter den eigenen Freunden kursieren. Snapchat unterscheidet sich in dieser Hinsicht auch deutlich von Instagram. Denn die Bilder auf der Foto-Community können durch zahlreiche plattforminterne oder zugekaufte Filter- und Bildbearbeitungsfunktionen auf Hochglanz gebracht werden, kleine Pickel verschwinden auf diese Weise ebenso wie der triste Badezimmerhintergrund: Instagram ist *beautiful* und Snapchat ist *real*.

Inszenerierung der eigenen Beliebtheit

In sozialen Netzwerkplattformen wird die Identitäts- und Imagearbeit allerdings nicht nur durch die anderen Nutzer – wie zu Beginn herausgestellt wurde – kontrolliert, sondern auch maßgeblich von diesen durch Kommentare, Verlinkungen und Fotos mitgestaltet (vgl. Brandtzæg/Lüders/Skjetne 2010: 1023; Friedrichs/Sander 2010: 301). SNS ermöglichen etliche soziale Situationen in denen Erfahrungswerte hinsichtlich der Fremdwahrnehmung und Aushandlung sozialer Beziehungen gewonnen werden können (vgl. Stegbauer/Fuhse 2011: 8). Döring (2010: 163) unterscheidet in ihren Ausführungen zur Identität zwischen einer „Innenperspektive“ und einer „Außenperspektive“. Beide Perspektiven sind eng miteinander verwoben und stehen auf SNS in Wechselwirkung zueinander (vgl. Döring 2010: 163):

„Durch Reaktionen und Zuschreibungen des Umfelds wird die Sicht auf die eigene Person beeinflusst (z. B. negative oder positive Kommentare im Gästebuch des eigenen Online-Profiles). Umgekehrt beeinflusst das eigene *Selbstkonzept* [kursiv im Org.] zusammen mit der entsprechenden *Selbstdarstellung* [kursiv im Org.] den Eindruck, den sich andere bilden (z. B. Anzahl und Auswahl der im Online-Profil gezeigten Fotos).“ (Döring 2010: 163)

Das Gelingen oder Misslingen der Selbstdarstellung ist dabei zumindest bei Facebook und Instagram förmlich messbar und durch die Anzahl an Freunden, Followern oder Likes zusätzlich öffentlich einseh- und nachvollziehbar (vgl. Hoffmann 2011: 67). Äußerungen von positivem und negativem Feedback stellen integrale Aspekte der SNS-basierten Kommunikation und Interaktion dar (vgl. Kneidinger 2012: 84). Dafür bieten die Plattformen unterschiedliche technische Voraussetzungen und Funktionen. Ein exemplarisches Beispiel für die plattforminternen Feedbackoptionen ist der „Gefällt mir“-Button auf Facebook, der in abgewandelter Form auch auf Instagram und YouTube zu finden ist.⁷² Auf den genannten Plattformen gibt es

72 Auf YouTube besteht zudem die Möglichkeit einen „Gefällt mir nicht“-Button auszuwählen. Damit können die Nutzer mittels eines Klicks Videos auch negativ bewerten. Facebook hat jüngst fünf weitere Emoticons eingeführt (Love, Haha, Wow, Traurig und Wütend), die es den Nutzern künftig erlauben, Beiträge differenzierter zu kommentieren und verschiedenen Emotionen wie Mitgefühl, Staunen oder Ärger zu von anderen geposteten Inhalten Ausdruck zu verleihen (vgl. Tanriverdi/Hurtz 2016).

zusätzlich Kommentarfunktionen, die es erlauben, eine persönliche Bewertung unter den Beiträgen anderer Nutzer zu hinterlassen und die eigene Meinung schriftbasiert auszudrücken.⁷³

Instagram und Snapchat basieren wie alle SNS darauf, dass ihre Nutzer möglichst aktiv darin sind, eigene Inhalte über eine möglichst große Reichweite zu teilen. Auf Instagram wird der eigene Aktivitäts- und Reputationsgrad beispielsweise durch die Anzahl der Follower und die bereits erstellten Beiträge einsehbar. Eine Besonderheit bei Snapchat ist der angegebene Punktestand unter dem Profilbild. Dieser zeigt den Aktivitätsgrad des Nutzers an, indem die Anzahl der versendeten und im Gegenzug erhaltenen Bilder und Videos erfasst wird. Für jedes versendete oder erhaltene Bild und Video gibt es einen Punkt. Mit unterschiedlichen Emojis (Bildzeichen), die unter dem Profilbild stehen „belohnt“ die Plattform die Aktivität seiner Nutzer und spornt damit zum sozialen Vergleich an.

Die Herausforderung für Jugendliche hinsichtlich ihres SNS-basierten Identitätsmanagement besteht darin, den teils divergierenden Anforderungen an „Individualität und Konformität“ (Vogelgesang 2014: 146) gerecht zu werden, sich zugleich selbstwirksam sozial und kulturell zu verorten (vgl. Hoffmann 2011: 65) und dabei die Gradwanderung zwischen authentischer Selbstdarstellung und „virtuellen Selbstoffenbarung[en]“ (Vogelgesang 2014: 149)⁷⁴ kompetent zu bestreiten.

2.4.2 Informationsmanagement

Dadurch, dass im Social Web heute jeder potenziell gleichzeitig Sender und Empfänger von Informationen ist (vgl. Kapitel 2.2), kommt es zu einer Auflösung klassischer Rollenverteilungen zwischen denjenigen, die Informationen anbieten und verbreiten, (z. B. Sendeanstalten, Presse etc.) und denjenigen, die sie empfangen (vgl. Hasebrink/Domeyer 2010: 50). Durch soziale Medien entsteht eine neue Form von Öffentlichkeit, die Schmidt als „persönliche Öffentlichkeit“ (Schmidt 2013) kennzeichnet. Menschen teilen mittels sozialer Medien Informationen orientiert an persönlicher und nicht anhand gesellschaftlicher Relevanzsetzung. Auf SNS richten sich veröffentlichte Informationen an das erweiterte soziale Kommunikations- und Beziehungsnetzwerk und damit an ein eingeschränktes Publikum. (Vgl. Schmidt

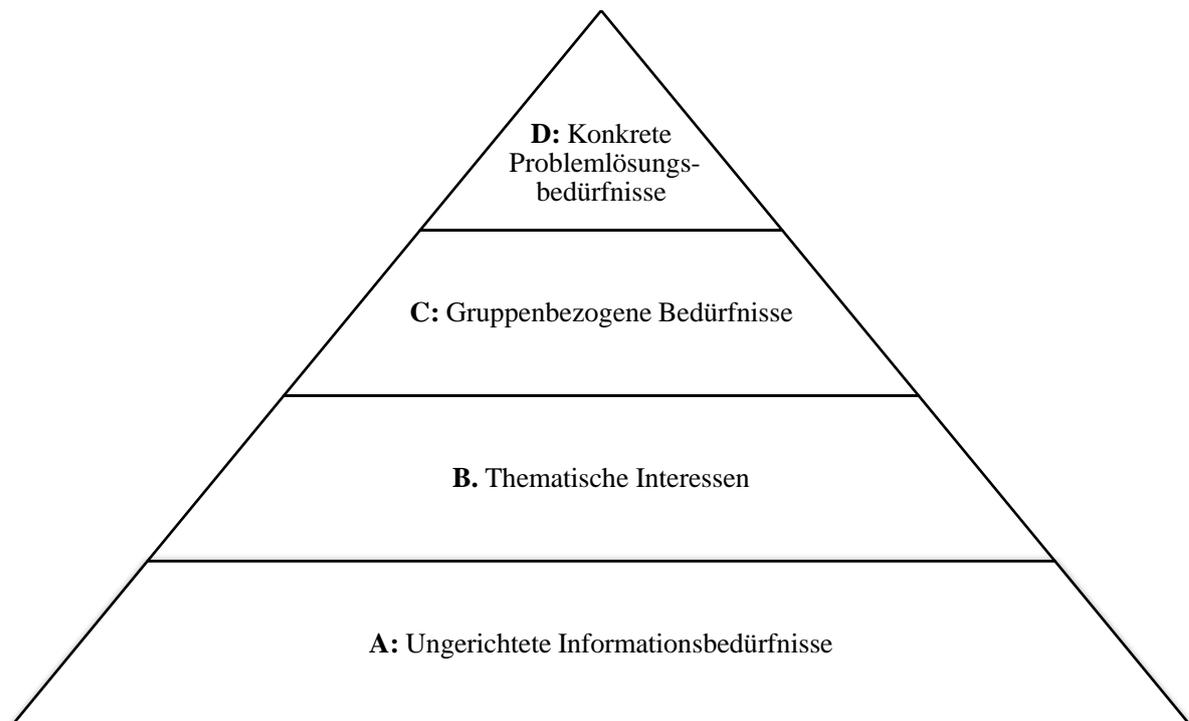
73 WhatsApp hingegen ermöglicht persönliches Feedback lediglich in der direkten Chat-Kommunikation (Einzel- oder Gruppenchat), was zunächst voraussetzt, dass Sender und Empfänger gegenseitig mit einer Interaktion einverstanden sind. Allerdings sind insbesondere die Dynamiken in großen Gruppenchats für den Einzelnen nicht kontrollierbar und können daher Ausgrenzungen oder Beleidigungen Einzelner begünstigen. Die bereitgestellten Inhalte auf Snapchat konnten bis zu einem Update der Plattform anfangs weder kommentiert noch geliked werden. Mittlerweile können Nutzer auf die Storys antworten und via Textnachricht in Interaktion mit dem Sender der Storys treten.

74 Selbstoffenbarungen können als Prozesse verstanden werden, in denen Individuen vertrauliche oder intime Informationen anderen Personen gegenüber mitteilen (vgl. Misoch 2006: 136).

2013: 139) Zentrale Orientungsdimensionen stellen heute demnach weniger die professionellen Anbieter dar, sondern vielmehr die wechselseitigen Kontakte der Nutzer (vgl. Wagner et al. 2012a: 319).

Hasebrink und Domeyer (2010) unterscheiden in ihren Überlegungen, die auf zwei prominenten Ansätzen der Medienwirkungsforschung, dem Information-Seeking-Ansatz⁷⁵ und dem Uses-and-Gratification Ansatz⁷⁶ basieren, vier Ebenen von Informationsbedürfnissen (vgl. Hasebrink/Domeyer 2010: 53 f.) (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Ebenen von Informationsbedürfnissen



Quelle: Hasebrink/Domeyer 2010: 54

In dem nachfolgenden Abschnitt wird das in Abbildung 1 dargestellte Modell von Hasebrink und Domeyer (2010: 54 ff.) kurz erläutert, um darauf aufbauend auf die Informationsbedürfnisse und -strategien von Jugendlichen zunächst allgemein und dann konkret hinsichtlich ihrer SNS-Nutzung Bezug zu nehmen.

Die erste Stufe des Pyramidenmodells bildet die *ungerichteten Informationsbedürfnisse* ab.

75 Information-Seeking meint die aktive Suche des Rezipienten nach Informationen in Medieninhalten (vgl. hierzu ausführlich Bonfadelli/Friemel 2011: 108 ff.).

76 Schweiger (2007: 61) fasst die zentrale Grundannahme des Uses-and Gratification-Ansatzes (U&G-Ansatz) damit zusammen, „dass Menschen Medien nutzen, um bestimmte Bedürfnisse zu befriedigen.“ Die dominierenden Bedürfnisse in der aktiven Medienauswahl und -rezeption sind Unterhaltung und Information. Im U&G-Ansatz geht es darum, herauszufinden, warum sich Menschen „aktiv und freiwillig“ bestimmten Medien zuwenden. (Vgl. Schweiger 2007: 61 f.) Zur inhaltlichen Vertiefung und Kritik am U&G-Ansatz siehe Jäckel 2012b; Schweiger 2007; Schenk 2007.

Diese drücken die Notwendigkeit für alle Menschen aus, die eigene Umwelt in Bezug auf potenzielle Chancen und Risiken wahrnehmen und entsprechend bewerten zu können (U&G-Ansatz). Allgemeine Informationsorientierung bieten hierzu öffentliche Kommunikationsformen (Display-Medien). Auf der nachfolgenden Stufe sind die *thematischen Interessen* angesiedelt. Diese können als „aktive Orientierungen“ (Hasebrink/Domeyer 2010: 54) hinsichtlich spezialisierter Interessengebiete verstanden werden. Thematische Interessen sind individuell, daher dienen zielgruppenorientierte Kommunikationskanäle (Spartenangebote z. B. Fachzeitschriften, themenspezifische Blogs) der Befriedigung dieser Informationsbedürfnisse. Auf der dritten Stufe folgen die *gruppenbezogenen Bedürfnisse*. Diese Ebene umfasst den Austausch von Informationen und Erfahrungen auf Basis gemeinsamer Zielvorstellungen und Interessen sowie die Erzeugung eines Wirgefühls innerhalb bedeutsamer sozialer Bezugsgruppen. Damit dienen sie gleichzeitig der Identitätsentwicklung und der sozialen Verortung. Nachdem die gruppenbezogenen Bedürfnisse bislang in Face-to-Face-Interaktionen sowie über verschiedene Medien zur interpersonalen Kommunikation erfüllt wurden, führen besonders die interaktiven Angebote und Social-Web-Dienste (z. B. SNS) zu einer Ausdehnung der Kommunikationsreichweite und Gruppenbildungsprozesse. An oberster Stelle des Pyramidenmodells von Hasebrink und Domeyer sind die *konkreten Problemlösungsbedürfnisse* (Information-Seeking-Ansatz) angesiedelt. Individuelle Informationsbedürfnisse sind auf konkrete situative Anforderungen zurückzuführen und setzen entsprechend individualisierte Medienanwendungen voraus. (Vgl. Hasebrink/Domeyer 2010: 54 ff.)

Die Autoren vertreten die Annahme, dass anhand der hier vorgestellten vier Ebenen von Informationsbedürfnissen und ihrer relativen Verteilung nicht nur Rückschlüsse über die Relevanzsetzung von Informationen bei der individuellen Alltagsbewältigung gezogen werden können, sondern darüber hinaus auch Aussagen auf Aggregatebene über das Informationsverhalten in Gruppen getroffen werden können (vgl. Hasebrink/Domeyer 2010: 57). Damit kommt das Ebenen-Modell zu den Informationsbedürfnissen von Hasebrink und Domeyer der Zielsetzung vorliegender Arbeit, die auf Vergleiche zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen (Bildung/Schicht) von Jugendlichen abzielt, sehr entgegen.

Informationsbedürfnisse von Jugendlichen

Im Jugendalter und im Zuge der Identitätsbildung sind insbesondere die gruppenbezogenen Informationsbedürfnisse von Relevanz. Die soziale Verortung innerhalb der Peer-Gruppe dreht sich um „den steten Abgleich, was ‚in‘ und was ‚out‘ ist“ (Hasebrink/Domeyer 2010: 60). SNS stellen heute, wie sich im Verlauf des vorliegenden Kapitels zeigen wird, be-

deutsame Angebote zur Befriedigung der gruppenbezogenen Informationsbedürfnisse von Jugendlichen dar. Die ungerichteten Informationsbedürfnisse besitzen hingegen noch kaum Bedeutung für Jugendliche. Von Interesse sind dafür erste themenbezogene Interessen (z. B. Hobbys, themenspezifische Vergemeinschaftungen). (Vgl. Hasebrink/Domeyer 2010: 60 f.) Wagner et al. (2012a: 316) verweisen darauf, dass Jugendliche Informationen subjektiv auf Basis eigener Interessen und Präferenzen suchen:

„Die Aneignung vernetzter medialer Informationswelten vollzieht sich in einem Prozess subjektiver Entscheidungen über die Realisierung verfügbarer Handlungsoptionen. Weiterhin bilden präferenz- und interessen geleitete Zugänge die Basis für die Suche von Jugendlichen nach für sie relevanten Informationen. Realisiert werden sie in den vernetzten Informationswelten allerdings – zumindest potenziell – auf zunehmend individualisierten Wegen.“

Die vorrangig auf persönlichen Relevanzsetzungen basierenden Informationsinteressen von Jugendlichen teilen Wagner et al. (2012a: 321 f.) in drei zentrale Bereiche ein: Lebenshilfe (z. B. Bewältigung von Entwicklungsaufgaben), zukunftsorientierte Themen (z. B. Ausbildung, Beruf) und subjektive Interessen (z. B. Hobbys, Szenezugehörigkeit etc.). Insbesondere für niedrig gebildete Jugendliche nehmen die persönlichen und subjektiv geprägten Informationsinteressen im Vergleich zu den gesellschaftlich relevanten Informationen eine bedeutsamere Stellung ein (vgl. Wagner et al. 2012a: 321 f.).

In der aktuellen JIM Studie (2015) wurde ein inhaltlicher Schwerpunkt auf die Themeninteressen von Jugendlichen und ihre medienbezogenen Informationsstrategien gelegt.⁷⁷ Das Informationsinteresse der Jugendlichen ist demnach am stärksten bei der Lösung persönlicher Probleme (87 %) ausgeprägt. Über das aktuelle Zeitgeschehen möchten rund 83 Prozent der 12- bis 19-Jährigen auf dem aktuellsten Stand sein. Außerdem ist es den meisten Jugendlichen wichtig, bezüglich der Themen Musik (78 %) und Ausbildung/Beruf (75 %) aktuell informiert zu sein. (Vgl. MPFS 2015: 16) Der formale Bildungsgrad wirkt sich hinsichtlich der inhaltlichen Präferenzen zu den 14 in der JIM-Studie abgefragten vorgegebenen Themenfelder nur geringfügig aus.⁷⁸ Formal niedrig gebildete Jugendliche interessieren sich jedoch stärker für die Themen Smartphone, digitale Spiele und Ausbildung/Beruf. Seitens der höher gebildeten

77 Die Jugendlichen wurden in diesem Zusammenhang gefragt, wie wichtig es ihnen ist, über das entsprechende Thema auf dem aktuellsten Stand zu sein. Der genaue Wortlaut der Fragestellung lautete: „Ich nenne Dir mal verschiedene Bereiche und Themen. Sage Du mir bitte jeweils, wie wichtig es für Dich ist, in diesem Bereich so schnell wie möglich über neueste Entwicklungen und Trends Bescheid zu wissen: sehr, etwas, weniger oder gar nicht“ (MPFS 2015: 16).

78 Folgende 14 Themenkategorien wurden in die JIM-Studie mit aufgenommen: Konzerte/Veranstaltungen regional; Computer-/Konsolen-/Onlinespiele; Mode/Klamotten; Fernsehsendungen/-serien; Lokalpolitik; Sport lokal; Sport in Deutschland/weltweit; Bundespolitik; Smartphone; Ausbildung/Beruf; Musik; Aktuelles, was in der Welt so passiert; Info zu persönlichem Problem (vgl. MPFS 2015: 16).

Jugendlichen ist ein vermehrtes Interesse an politischen Themen, persönlichen Problemen und dem aktuellen Zeitgeschehen festzustellen. (Vgl. MPFS 2015: 17)

Medienbezogene Informationsstrategien von Jugendlichen

Hinsichtlich der allgemeinen inhaltlichen Verteilung der Onlinenutzung von Jugendlichen lässt sich feststellen, dass die aktive Suche nach Informationen deutlich hinter den drei anderen Kategorien Kommunikation (40 %), Spiele (20 %) und Unterhaltung (26 %) zurückbleibt und damit insgesamt den geringsten Anteil der Onlinenutzung (14 %) ausmacht (vgl. MPFS 2015: 31). Die prozentuale Verteilung der Internetnutzung in den Bereichen Kommunikation und Unterhaltung weist hinsichtlich des formalen Bildungsgrades keine Unterschiede auf. Allerdings zeigen sich bildungsspezifische Differenzen in den Kategorien Informationssuche (Haupt-/Realschüler: 13 %; Gymnasiasten: 15 %) und Spiele (Haupt-/Realschüler: 21; Gymnasiasten: 19 %). (Vgl. MPFS 2015: 31) Demnach nutzen formal niedrig gebildete Jugendliche das Internet zu einem geringeren Anteil als formal höher gebildete Jugendliche für die aktive Informationssuche (vgl. Kapitel 3.2.1).

Die medienbezogenen Informationsstrategien von Jugendlichen beziehen neben dem Internet, welches bei acht der 14 Themen als favorisierte Bezugsquelle von Informationen genannt wurde, auch klassische Medien wie Fernsehen (bei Bundespolitik, Zeitgeschehen, Sport auf Bundesebene) und Tageszeitungen (lokale Berichterstattungen zu Sport und Politik) mit ein (vgl. MPFS 2015: 55). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Internet zwar eine bedeutende Informationsbezugsquelle für Jugendliche darstellt, jedoch nicht alle Informationsbedürfnisse von Jugendlichen erfüllen kann. Die Autoren der JIM-Studie (2015) resümieren hierzu, „dass Jugendliche sich in einem enorm vielfältigen Informations- und Medienangebot bewegen“ (MPFS 2015: 58). Ferner attestieren sie den Jugendlichen einen kritischen und selbstbestimmten Umgang mit Medien, der die Nutzung populärer Angebote sowie „themen- und bedürfnisspezifische Informations- und Nutzungsstrategien“ (MPFS 2015: 58) mit einschließt.

Der Bildungsstand nimmt laut einer repräsentativen Onlinebefragung von 14- bis 29-Jährigen in Deutschland allerdings deutlich Einfluss darauf, wie Jugendliche und junge Erwachsene die Informationsqualität einzelner Medien hinsichtlich tagespolitischer Ereignisse bewerten (vgl. Behrens et al. 2014: 201).⁷⁹ Jugendliche und junge Erwachsene mit niedrigem Bildungsstand bewerten beispielsweise die Informationsqualität von privaten Fernseh- und Radiopro-

79 Die Konzeption der Studie „Mediennutzung und Medienkompetenz in jungen Lebenswelten“ lag gemeinsam beim Sinus-Institut, dem Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest und dem SWR.

grammen sowie von SNS höher, während die Höhergebildeten überregionalen Tageszeitungen und den Angeboten der Öffentlich-Rechtlichen-Sendeanstalten mehr Informationsqualität zusprechen (vgl. Behrens et al. 2014: 201).

Welche konkreten Onlineangebote Jugendliche zur Informationsbeschaffung nutzen, wurde ebenfalls in der JIM-Studie (2015) erfasst. Erstaunlicherweise sind soziale Netzwerkplattformen bei den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten überhaupt nicht bedacht worden. Denn gemessen am Anteil der täglichen Nutzer stellen SNS, laut Bernd Schorb und Kollegen die „Plattform Nr. 1“ (Schorb et al. 2013: 62) dar, um sich Informationen zu einem spezifischen Thema einzuholen.

Behrens et al. (2014: 201 f.) kamen im Rahmen ihrer Befragung allerdings zu einem anderen Ergebnis. Hinsichtlich ihres Informationspotenzials bei persönlichen Interessen konnten SNS in ihrer Studie nicht überzeugen und belegten lediglich einen der hinteren Plätze mit insgesamt 57 Prozent (zusammengefasste Angaben: „sehr gut“ oder „gut“ auf einer vierstufigen Antwortskala von „sehr gut“ bis „schlecht“). Die Freunde (81 %), Eltern (72 %) und Nachrichtenseiten im Internet (72) rangierten auf den ersten drei Plätzen. Mit zunehmendem Alter und steigendem Bildungsgrad nimmt die Bedeutung von Eltern und SNS in Bezug auf die persönlichen Informationsinteressen ab, dies kann auch die Divergenz zu den Ergebnissen von Schorb et al. erklären, denn in der Studie von Behrens et al. wurden nicht nur Jugendliche sondern auch junge Erwachsene befragt. Die Referenz von klassischen Medien (Tageszeitung, Öffentlich-Rechtliche) nimmt hingegen mit ansteigendem Bildungsgrad zu. Die Autoren der Studie vermuten, dass die niedrige Platzierung von SNS und ihrem Informationspotenzial in ihrer insgesamt geringen Glaubwürdigkeit begründet sein könnte. (Vgl. Behrens et al. 2014: 201 f.)

In der JIM-Studie (2015) liegen Suchmaschinen wie Google auf Platz 1 (82 %, täglich: 55 %) der Onlineangebote, die Jugendliche regelmäßig zur Informationssuche nutzen. 42 Prozent der Jugendlichen nutzen Wikipedia und vergleichbare Angebote (täglich: 11 %), Nachrichtenportale von Zeitungen (21 %), Zeitschriften (18 %) sowie Nachrichten bei Providern (gmx, web.de, t-online) (18 %) werden von rund einem Fünftel der Jugendlichen regelmäßig in ihre Informationsstrategien mit einbezogen. Am seltensten werden Newsgroups/Foren (13 %) und die Nachrichtenportale von TV-Sendern genutzt. (Vgl. MPFS 2015: 33)

Hinsichtlich des persönlichen Informationsmanagements von Jugendlichen lohnt sich vor allem ein genauerer Blick auf die Video-Plattform YouTube. 59 Prozent der Jugendlichen schauen sich regelmäßig YouTube-Videos an, um sich über bestimmte Themen im Internet zu informieren (täglich 31 %), damit rangiert die Videoplattform auf Platz zwei der regelmäßig

zur Informationssuche genutzten Onlineplattformen (vgl. MPFS 2015: 33). Ein interessantes Beispiel für *Jugendnachrichten* ist der YouTube-Kanal „LeFlويد“ von dem gebürtigen Berliner Florian Mundt. Dieser wird derzeit von acht Prozent (Mädchen: 5 %, Jungen: 11 %) als beliebtester YouTube-Kanal benannt (vgl. MPFS 2015: 35).⁸⁰ Auf dem Kanal werden tagesrelevante Informationen und politische Nachrichten für Jugendliche unterhaltungsorientiert aufbereitet. Während die Tagesschau von etwa 1,75 Millionen der jungen Zuschauer verfolgt wird, erreicht die zweimal wöchentlich auf YouTube erscheinende Show von LeFlويد zweieinhalb Millionen Abonnenten (vgl. Beitzer 2015).

Aber auch andere Angebote wie „Was Geht Ab!?“ oder wissenschaftsbezogene Kanäle („Doktor Allwissend“, „Clixoom“) vermitteln unterhaltsam aufbereitete Informationen an jugendliche Zuschauer (vgl. Döring 2015a: 18). Ein weiteres beliebtes Genre auf YouTube stellen die „Tutorials“ dar. Dabei handelt es sich um Erklärvideos zu den unterschiedlichsten Themenbereichen (Schminktipp, Fitnessanleitungen, Kochrezepte, etc.) (vgl. Döring 2015a: 17 f.). Die Möglichkeiten sich auf YouTube unterhalten, informieren oder infotainen (beides gleichzeitig) zu lassen sind unzählig, bezieht man die ebenfalls zahlreich auf der Plattform abrufbaren Videos klassischer Medienanbieter (Dokumentationen, Nachrichten, Serien etc.), die Musikvideos von Profi- und Hobbykünstlern, szenetypische Genres (z. B. „Let’s Plays“ = kommentierte Gaming-Videos), Comedy-Kanäle und die Vlogs (virtuelle Tagebücher) mit ein. Am häufigsten schauen sich Jugendliche auf YouTube Musik-Videos (78 %), Comedy-Clips (66 %), Tutorials (43 %), „Let`s-play-Videos“ (38 %), Sportvideos (34 %) sowie Fernsehinhalte (24 %) an (vgl. MPFS 2015: 36).⁸¹

Jugendliche mit formal niedrigem Bildungshintergrund nutzen laut Schorb et al. (2013: 73) generell verstärkt Seiten für Videos, Musik und Hörbeiträge sowie soziale Netzwerkplattformen, wie Facebook, um sich über ein bestimmtes Thema zu informieren. Formal höher gebildete Jugendliche orientieren sich hingegen verstärkt an anderen Angeboten wie beispielsweise Online-Lexika. Die Tendenz Videoplattformen zur Informationsbeschaffung zu nutzen, begründen die Forscher mit der verstärkten Hinwendung der Hauptschüler zu audiovisuellen statt textbasierten Inhalten. (Vgl. Schorb et al. 2013: 75 f.) Interessanterweise kommen Schmidt, Paus-Hasebrink und Hasebrink (2011) zwei Jahre zuvor zu einem ganz anderen Er-

80 YouTube ist ein marktwirtschaftlich orientiertes Unternehmen und finanziert sich durch den zielgruppenspezifischen Verkauf von Werbebannern und Werbevideos und investiert zunehmend in (junge) Videokünstler. Diese Investition lohnt sich offensichtlich, denn bis März 2015 wurden über 10.000 Videos von Videokünstlern produziert, die mehr als eine Milliarde Aufrufe erzielten (Wiedergabezeit mehr als 70 Millionen Stunden). (Vgl. YouTube o. J.)

81 Gefragt wurde nach der YouTube-Nutzung in den vergangenen 14 Tagen.

gebnis, indem sie feststellten, dass vor allem die höher gebildeten Jugendlichen Plattformen wie YouTube nutzen, um sich zielgerichtet über Themen zu informieren (vgl. Paus-Hasebrink/Wijnen/Brüssel 2011: 140). Zur informationsbezogenen YouTube-Nutzung wäre eine Aufschlüsselung nach Bildungsgrad in der aktuellen JIM-Studie (2015) wünschenswert gewesen, um dieses Phänomen bis heute weiterverfolgen zu können.⁸²

Das Informationsmanagement von Jugendlichen in onlinebasierten Netzwerken beruht allerdings nicht allein auf losgelösten Einzelentscheidungen und persönlichen Relevanzsetzungen, sondern sollte als sozialer wechselseitiger Prozess im Zusammenhang mit dem medienvermittelten Kontakt- und Beziehungsnetzwerk gesehen werden. Jugendliche werden laut Schorb et al. (2013: 63) teilweise erst durch die Posts aus dem eigenen Freundes- und Bekanntenkreis auf ihrer Facebook-News Wall auf ein bestimmtes Thema aufmerksam und verfolgen die plattforminternen oder -externen Inhalte dann ggf. weiter. Dabei stellen die Posts anderer Anregungen dar, um sich mit neuen Inhalten zu beschäftigen oder um zu bereits bestehenden Interessengebieten näher informiert zu werden (vgl. Schorb et al. 2013: 63). Jugendliche nutzen SNS hinsichtlich ihres persönlichen Informationsmanagements dementsprechend vorwiegend dazu, um sich mit Gleichgesinnten und ihrer eigenen Bezugsgruppe interessen- und themenbasiert auszutauschen und wollen i.d.R. gar keine breite Öffentlichkeit erreichen (vgl. Schorb et al. 2013: 63).

Die Möglichkeit andere auf interessenbezogene Themen mittels eigener Beiträge auf SNS hinzuweisen nutzen laut Schorb et al. (2013: 83) häufiger die Jugendlichen mit niedrigem formalem Bildungsgrad. Außerdem seien sie auch aktiver darin, Videos hochzuladen, Diskussionsforen und -Boards zu eröffnen und zu moderieren (vgl. Schorb et al. 2013: 83). Aufgrund ihrer enormen Bandbreite an abgebildeten Interessen- und Themengebieten dienen SNS Jugendlichen in vielfältiger Weise zur Befriedigung thematischer Informationsbedürfnisse. Als Beispiel dafür können die themenbezogenen und interessenspezifischen Gruppen auf Facebook genannt werden. Hier tauschen sich bevorzugt Personen aus „die durch einen bestimmten thematischen bzw. sozialen Zusammenhang miteinander verbunden sind“ (Schorb et al. 2013: 62). Dieses Ergebnis, welches sich ursprünglich auf Facebook bezieht, kann auch auf die derzeit sehr populären und von Jugendlichen rege genutzten WhatsApp-Gruppenchats

82 In der aktuellen JIM-Studie werden hinsichtlich des Online-Informationsmanagement von Jugendlichen ausschließlich Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht und Alter aufgeführt. Demnach nutzen Jungen als regelmäßige Nutzer zu einem größeren Anteil sämtliche onlineverfügbaren Informationsangebote. Besonders deutlich werden die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Nutzung von YouTube-Videos (Jungen 67 %, Mädchen 51 %), bei Wikipedia (Jungen: 47 %, Mädchen: 37 %) und den Nachrichtenportalen der Zeitungen (Jungen: 26 %, Mädchen: 16 %). Mit dem Alter steigt der Anteil regelmäßiger Nutzer von Informationsangeboten an, außer in der Kategorie YouTube-Videos. (Vgl. MPFS 2015: 33)

übertragen werden.⁸³ Jugendliche nutzen auch die Facebook-internen Abonnements der Profile und Seiten von Personen (z. B. Prominente und Vorbilder), Organisationen (Greenpeace etc.), Firmen (favorisierte Marken wie bspw. Coca Cola) und sozialen Gruppierungen (Szenebezüge oder Vereine) dazu, um sich hinsichtlich ihrer präferierten Themen zu informieren (vgl. Schorb et al. 2013: 63).

Informationsselektion der Plattformbetreiber

Abonnierte Seiten und Profile werden im Neuigkeiten-Stream auf der individuellen Startseite des Facebook-Accounts aufgeführt, sobald die Account-Inhaber neue Inhalte auf der Plattform generieren (ebenso bei Instagram). Die Betreiber der Plattformen nehmen somit einen großen Einfluss darauf, wer welche Informationen überhaupt zu sehen bekommt. Das persönliche Informationsmanagement auf sozialen Netzwerkplattformen, wie Facebook und Instagram, wird durch mathematische Algorithmen in der Software maßgeblich beeinflusst. Auf der „News-Wall“ im persönlichen Nutzerprofil finden sich entsprechend nicht nur von der Plattform vorsortierte Beiträge und Neuigkeiten aus dem eigenen Kontaktnetzwerk, sondern auch zahlreiche gesponserte Posts, d. h. zielgruppengenaue Werbung, die auf individuellen Nutzungsstrategien und der Verwendung von Social Plugins (Gefällt-Mir Button, Teilfunktion etc.) basieren. Schmidt (2013: 142 f.) weist hierzu auf das „soziale Filtern“ hin, welches als „Sammelbegriff für diejenigen Mechanismen verwendet [wird], die Einschätzungen oder Selektionen von Nutzern sichtbar machen und aggregieren, woran sich wiederum nachfolgende Handlungen orientieren können“ (Schmidt 2013: 142). Konsum- und Themeninteressen des Nutzers werden auf diese Weise von der Software ausgelesen und mathematisch berechnet. Somit erhält der Nutzer kaum noch Zugang zu Informationen außerhalb seines plattforminternen Konsumprofils. Facebook plant derzeit die Wahrnehmungsreichweite seiner Nutzer sogar noch weiter im Sinne der eigenen Geschäftsstrategien zu begrenzen. In Zukunft sollen laut Angaben der Onlineausgabe der Süddeutschen Zeitung dem Nutzer zugängliche Inhalte (Texte und Videos) nur noch auf Basis von berechneten Wahrscheinlichkeiten zur

83 Via WhatsApp lassen sich vergleichsweise schnell und unkompliziert thematische Gruppenchats erstellen, die mit einem Gruppenbild und einer Kurzbeschreibung versehen werden können. Anschließend können aus der eigenen Kontaktliste bis zu 255 Personen dem Chat hinzugefügt werden. In einer WhatsApp-Gruppe können sich alle die vom Administrator (Gruppengründer) hinzugefügt wurden an dem Chat beteiligen und auf unterschiedlichen Wegen (Versenden von Bild- und Videodateien, Sprach- und Textnachrichten) miteinander kommunizieren. WhatsApp hat die maximale Teilnehmerzahl für Gruppenchats erst kürzlich in einer aktuellen Version von ursprünglich 100 Personen auf 256 erhöht. Dahinter könnte laut Onlineausgabe der Süddeutschen Zeitung ein Strategiewechsel von WhatsApp stehen, der es Partner-Unternehmen zukünftig ermöglichen soll, eine größere Zielgruppe auf einmal zu erreichen (vgl. Süddeutsche Zeitung 2016).

Verfügung gestellt werden. Damit ist die Wahrscheinlichkeit gemeint, mit der ein Nutzer die Inhalte und Informationen auch wirklich sehen möchte, sowie die Wahrscheinlichkeit mit der er diese Informationen innerhalb seines eigenen virtuellen Kontaktnetzwerks weiterverbreiten und teilen wird. (Vgl. Boie 2016)

Auf sozialen Netzwerkplattformen erhalten die Betreiber umfangreiche Nutzungsrechte an den bereitgestellten nutzergenerierten Inhalten und Informationen ihrer Nutzer (vgl. Schmidt 2013: 139). Die populären Plattformen mit ihren komplexen und nicht nur für den Laien schwer durchschaubaren Geschäfts- und Datenschutzbedingungen stehen aufgrund der hier skizzierten Geschäftspolitik immer wieder in der Kritik von Datenschützern.

2.4.3 Beziehungsmanagement

“The acts of friendship, love and kindness we all share on Facebook are changing the world every day in ways we can't fully measure. Sometimes they just make people in our lives feel a bit more loved. Sometimes friendship becomes a force that sets us on a different path in life. Sometimes friendship moves the world.” (Facebook-Post von Mark Zuckerberg 12-1-2016)

Dies ist ein Ausschnitt aus dem Beitrag, den Mark Zuckerberg (Facebook CEO) anlässlich des anstehenden plattforminternen Freundschafts-Feiertages „Friends Day“ am 04.02.2016 und dem 12-jährigen Firmenjubiläum auf seiner Facebook-Seite veröffentlicht hat. Zuckerberg schreibt darüber, dass Facebook-Freundschaften die Welt verändern und Menschen einander näherbringen würden. Der Medienwissenschaftler Ralf Adelman konstatiert weit weniger enthusiastisch, dass sich mit SNS vielmehr das Konzept und die Bedeutung von Freundschaft verändert habe: „Die Pflege der Freundschaft reduziert sich auf Datenbankpflege“ (Adelman 2011: 129) und kann ferner als „Prozess und als stete Aktualisierung“ (Adelman 2011: 130) verstanden werden.

Das Verständnis und die Aushandlung von Freundschaft haben sich im historischen Vergleich stark verändert, heute dominieren abgestufte Formen von Freundschaft, die sich als themenbezogen und eingegrenzt beschreiben lassen. Der deutsche Soziologe Georg Simmel beschreibt Freundschaften als Beziehungen, die sich „mindestens ihrer Idee nach, auf der ganzen Breite der Persönlichkeit aufbauen“ (Simmel 1908: 352). Im Gegensatz zu einem traditionellen und ganzheitlichen Verständnis von Freundschaft dominieren laut Simmel in der Moderne differenzierte Formen von Freundschaften, „die ihr Gebiet nur an je einer Seite der Persönlichkeiten haben und in die übrigen nicht hineinspielen“ (Simmel 1908: 353 f.). Auch Münch und Schmidt registrieren als Konsequenz aus Modernisierungsprozessen eine Zunahme an Relationen und sprechen in diesem Zusammenhang „von der relativen Abnahme multi-

plexer Beziehungen und der relativen Zunahme von uniplexen Beziehungen“ (Münch/Schmidt 2005: 213).

Freund oder Nicht-Freund? Der Freundschaftsbegriff auf SNS

Schmidt kritisiert „das binäre Beziehungsverständnis“ (2009: 65) in sozialen Medien und der damit verbundenen Reduktion an sich komplexer sozialer Beziehungen in die Kategorien „Freund“ oder „Nicht-Freund“. Somit wird der Nutzer förmlich gezwungen, seine in der Regel real weitaus komplexeren sozialen Beziehungsstrukturen eindimensional in dichotome und datenbanktaugliche Kategorien zu sortieren (vgl. Schmidt 2009: 65 ff.). Der Großteil der Jugendlichen unterscheidet zwar bezüglich der Qualität von SNS-basierten Freundschaften und Freundschaften aus dem sozialen Nahraum, allerdings fällt ihnen die genaue begriffliche Differenzierung in der Regel schwer. Die Befragten im Rahmen des Medienkonvergenz Monitoring Forschungsprojektes äußerten beispielsweise den Wunsch Qualitätsabstufungen von Freundschaften (damals noch bezogen auf die Plattform SchülerVZ) vornehmen zu können (vgl. Schorb et al. 2010: 29). An dem klassischen Freundschaftsverständnis der Jugendlichen hat sich jedoch laut DIVSI U25-Studie (2014: 111) auch mit dem inflationär auf SNS gebrauchten Begriff nichts verändert: Die Qualitätskriterien einer guten Freundschaft drehen sich nach wie vor „um geteilte Werte, Ansichten und Interessen und die Sicherheit, sich aufeinander verlassen zu können“ (DIVSI 2014: 111). Jugendliche bezeichnen ihre Freunde auf Facebook als „Facebook-Freunde“ (vgl. DIVSI 2014: 111). Diese haben einen gesonderten Status und wenig mit echten alltäglichen Freundschaften gemein und sind daher oftmals lediglich Bekannte (vgl. DIVSI 2014: 111).

Schmidt (2009) definiert das Beziehungsmanagement auf SNS als die „Pflege von bestehenden oder [dem] Knüpfen von neuen Relationen“ (Schmidt 2009: 71). Der Aufbau und die Pflege sozialer Beziehungen von Jugendlichen stellt nicht nur eine der zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter dar (Havighurst 1972), das persönliche Beziehungsmanagement lässt sich auch als das zentrale SNS-Nutzungsmotiv von Jugendlichen beschreiben (vgl. Paus-Hasebrink/Wijnen/Brüssel 2011: 202). Bei der Nutzung und Aneignung sozialer Netzwerkplattformen stehen folglich die Kommunikation und Vernetzung der Nutzer untereinander als sozialer Aspekt im Vordergrund (vgl. Niemann/Schenk 2012a: 20; Kneidinger 2010: 130 f.; Kapitel 2.2.1). Digitale und zunehmend mobile Medien wie das Smartphone übernehmen eine immer bedeutsamere Rolle in Bezug auf das persönliche Beziehungsmanagement von Jugendlichen (vgl. Schulz, I. 2011: 156). Ein Blick auf die allgemein am häufigsten ausgeübten Tätigkeiten auf sozialen Netzwerkplattformen offenbart den Stellenwert von

Kommunikation und Beziehungspflege in den SNS-basierten Nutzungsweisen (täglich/mehrmals pro Woche) von Jugendlichen: 85 Prozent verschicken regelmäßig Nachrichten, 65 Prozent chatten und 64 Prozent liken die Inhalte anderer Nutzer innerhalb der Plattform (vgl. MPFS 2015: 37). Die JIM-Studie 2013 konstatierte, dass Hauptschüler im Vergleich zu Realschülern und Gymnasiasten in der Nutzung sämtlicher plattforminterner Funktionen und damit auch in der Kommunikation mit anderen (z. B. dem Versenden von Nachrichten, chatten, Posten etc.) am aktivsten sind (vgl. MPFS 2013: 38). Leider kann aufgrund der fehlenden Implementierung entsprechender Fragestellungen in den JIM-Folgestudien diese Tendenz nicht weiter verfolgt werden.

Neben der interpersonalen mediengestützten Kommunikation über integrierte Chat- und Nachrichtenfunktionen besteht auf SNS die Möglichkeit indirekt zu kommunizieren, z. B. Inhalte zu liken, interessante oder lustige Videos/Bilder auf der Wall der Freunde zu platzieren oder durch plattforminterne Kunstschöpfungen wie bspw. das „Anstupsen“ auf Facebook mit anderen zu kommunizieren. Diese Ausdrucksformen der Beziehungspflege über SNS verlangen nicht zwangsläufig immer eine sofortige Reaktion des Gegenübers und lassen einen Reziprozitätsverlust deutlich werden. Anders als in Offline-Beziehungsnetzwerken können Jugendliche also auch ohne direkte Interaktion an dem Leben von Bekannten oder Freunden über die Einsicht in deren Profildaten und geposteten Inhalten partizipieren und sich darüber hinaus ständig gegenseitig auf den neuesten Stand bringen.

Die alltägliche onlinebasierte Kommunikation und Beziehungspflege von Jugendlichen ist nicht nur durch individuelle Nutzerinteressen und Fähigkeiten (vgl. Kutscher/Otto 2010: 81), sondern maßgeblich durch sinnstiftende und sozial verbindende Nutzungsmuster im Kontext ihrer Vergemeinschaftungen (vgl. Kapitel 2.3) sowie durch ihre subjektiven Lebensvollzüge bestimmt (vgl. Kapitel 3.3). Bei der Wahl ihrer Plattformen orientieren sich Jugendliche in erster Linie an den Angeboten auf denen ihre Freunde registriert sind, denn wie Bernd Schorb und Kollegen treffend konstatieren: „Es geht ihnen um das ‚Dabeisein‘“ (Schorb et al. 2010: 41). Facebook, Snapchat, WhatsApp und Co bieten Jugendlichen gewissermaßen eine „all friends in one-place solution“ (Brandtzæg/Lüders/Skjetne 2010: 1007).

Freundschaft mit einem Klick? Die Logik der Freundeslisten

Die Dokumentation der eigenen Sozialität (vgl. Benkel 2012: 2), die Visualisierung des sozialen „*Miteinander[s]* [kursiv i. Org.]“ (Leiner 2012: 121) im Sinne einer (teil-)öffentlichen Inszenierung der medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke (vgl. boyd/Ellison 2007: 211) unterscheidet SNS von anderen webbasierten Angeboten. Beziehun-

gen auf SNS können auf gegenseitigen (Freundschaftsbeziehungen) und einseitigen Verbindungen (z. B. Fans und Follower) beruhen (vgl. Neuberger 2011: 38). Die Freundeslisten übernehmen eine zentrale Funktion hinsichtlich des Beziehungsmanagements von Jugendlichen auf den Plattformen, denn Jugendliche führen auf SNS regelrecht über ihren Freundeskreis Buch (vgl. Hugger 2014: 13). Neue Kontakte lassen sich bequem hinzufügen und verwalten, mit der potenziellen Möglichkeit irgendwann auf sie zurückzukommen (vgl. Schorb et al. 2010: 27 f.; DIVSI 2014: 111). Jugendliche fügen Kontakte oftmals dann ihrer Freundesliste hinzu, wenn diese ihnen aus irgendeinem persönlichen Kontext oder über (Freundes-) Freunde bekannt sind (vgl. Niemann/Schenk 2012c: 403). Die Mehrheit der Jugendlichen lässt auch nur diejenigen Kontakte auf ihr Profil zugreifen, die sie im Sinne der „Friends-only-Strategie“ (Niemann/Schenk 2012c: 404) bereits ihrer eigenen Freundesliste hinzugefügt haben. Neumann-Braun und Wirz (2010: 180) erklären die Logik der Freundeslisten wie folgt: „Ohne die Macht der ratifizierenden Klicks tritt kein Fremder ohne Erlaubnis in die Lebenswelt der User ein.“

Während bei Facebook eine „Freundschaftseinladung“ versendet und angenommen werden muss, um eine andere Person in die eigene Freundesliste aufzunehmen, benötigt der Nutzer bei WhatsApp die Telefonnummer des Kontaktpartners. Bei Snapchat können Freunde über verschiedene Funktionen hinzugefügt werden: über ihren Nutzernamen, das Adressbuch, den Snapcode⁸⁴ oder die „In der Nähe-Funktion“. Damit eine Kommunikation der Nutzer untereinander stattfinden kann, kommt es auf die jeweiligen Privatsphäre-Einstellungen an, in der Regel muss die betreffende Person die Kontaktanfrage aber erst bestätigen. So einfach wie „Freundschaften“ oder Verbindungen auf SNS eingegangen werden können, lassen sie sich auch wieder auflösen. Auch in diesem Fall reicht meist ein Klick um eine Person aus der eigenen Freundes- oder Follower-Liste wieder zu entfernen.⁸⁵

Je jünger die Befragten sind, desto enger ist das abgebildete soziale Onlinenetzwerk. Immerhin jeder dritte Online-Freund zählt bei den Kindern auch zu den engsten Freunden, bei den Jugendlichen lautet das Verhältnis 1:8 und bei den jungen Erwachsenen 1:11 (vgl. DIVSI 2014: 113). Die Anzahl der engen Freunde bleibt über die Altersgruppen hinweg konstant, gleichzeitig nimmt die durchschnittliche Anzahl von Facebook-Freunden zu (vgl. DIVSI

84 Der Snapcode ist ein plattforminterner QR-Code, der jedem Nutzer zu seinem Avatarbild individuell zugeordnet wird. Mittels Scan dieses Codes lassen sich Personen in die eigene Kontaktliste aufnehmen.

85 Wenn Freundschaften enden, neigen Mädchen deutlich häufiger als Jungen dazu, die Verbindungen auch online aufzulösen indem sie sich „entfreunden“ oder „entfolgen“ (insgesamt 58 %; Mädchen: 63 %, Jungs: 53 %), Fotos und Markierungen mit ehemaligen Freunden löschen (Mädchen: 49 %, Jungs: 35 %) oder Personen auf der Plattform blockieren (insgesamt: 45 %; Mädchen: 53, Jungs: 37 %) (vgl. Lenhart 2015: 7 f.).

2014: 112). Die Freundeslisten der jungen Erwachsenen sind irgendwann gesättigt, eine Erweiterung erfolgt dann meist „sprunghaft oder episodisch“ (DIVSI 2014: 114) bedingt durch neue Ereignisse oder Lebensphasen (z. B. Studienbeginn, neue Peergroup) (vgl. DIVSI 2014: 114). Der Social-Media-Name ist für 62 Prozent der Jugendlichen beispielsweise die erste Information, die sie ihren neu geknüpften Offline-Freundschaften mitteilen, um den Kontakt zu halten (vgl. Lenhart et al. 2015: 6). Formal niedrig gebildete Jugendliche modifizieren ihre Freundeslisten häufiger (31 %) als Jugendliche mit höherem Bildungsgrad (20 %) (vgl. Schorb et al. 2010: 23). Diese legen im Vergleich zu den niedrig gebildeten zumindest nach eigenen Angaben hin weniger Wert auf einen möglichst großen Online-Freundeskreis (vgl. Paus-Hasebrink/Wijnen/Brüssel 2011: 126). Angesichts dieses Ergebnisses verwundert es nicht, dass Hauptschüler durchschnittlich über mehr Freunde (273) auf SNS verfügen, als Gymnasiasten (264) (vgl. MPFS 2013: 40). Beiden Bildungsgruppen weit voraus liegen die Realschüler mit durchschnittlich 337 Freunden (vgl. MPFS 2013: 40). Insgesamt lässt sich jedoch unter allen Jugendlichen ein Rückgang der durchschnittlichen Freundesanzahl feststellen (2014: 256; 2013: 290) (vgl. MPFS 2014: 37 f.).⁸⁶ Dieser Umstand kann auf die verstärkte Hinwendung zu WhatsApp als bevorzugtes Kommunikationstool zurückgeführt werden (vgl. Kapitel 2.2.1). Eine überdurchschnittliche Anzahl von Facebook-Freundschaften führt nicht, wie zunächst anzunehmen wäre, zu einer größeren Beliebtheit, es lässt sich vielmehr eine sinkende Attraktivität in den Augen anderer Nutzer feststellen (vgl. Niemann/Schenk 2012a: 27). Für die eigene Reputation ist es vielmehr entscheidend mit beliebten Personen befreundet oder in angesagten Gruppen Mitglied zu sein (vgl. Götzenbrucker 2011: 112). Zudem ist es aufgrund kognitiver und zeitlicher Beschränkungen schlichtweg unmöglich mit allen SNS-basierten Kontakten gleichwertig enge Beziehungen zu führen (vgl. Stegbauer 2012: 314). Georg Simmel hat den Kern von Bekanntschaft, der auch auf die zahlreichen Bekannten in den SNS-Freundeslisten zutrifft, damit erklärt, „dass jeder sozusagen von der Existenz des andren Notiz genommen habe. [...] Die Kenntnis des ‚Dass‘, nicht des ‚Was‘ der Persönlichkeit bedingt die ‚Bekanntschaft‘“ (Simmel 1908: 348).

Mit der SNS-Nutzungsintensität steigt i. d. R. auch die Freundesanzahl. Kneidinger erklärt die Zusammenhänge für unklar. Entweder führe eine höhere Nutzungsintensität zu mehr Freunden, oder aber ein Mehr an Freunden zu einem zeitintensiveren Pflegeaufwand. (Vgl.

86 In der JIM-Studie von 2014 wird hinsichtlich dieser Kategorie allerdings nicht mehr nach Bildungsgraden aufgeschlüsselt und in der JIM-Studie 2015 wird die durchschnittliche Freundesanzahl gar nicht erst erfasst, Dadurch ist eine Einschätzung der aktuellen Entwicklung in der SNS-basierten Freundeszahl leider nicht möglich.

Kneidinger 2010: 129) In einer aktuellen Studie vom Pew Research Institut (2015) berichten mehr als die Hälfte (57 %) der amerikanischen Jugendlichen (13- bis 17-Jähige) schon mal online Freunde gefunden zu haben (Mädchen: 52 %, Jungen: 61 %; 13- bis 14-Jährige: 51 %; 15- bis 17-Jährige: 60 %). 29 Prozent von ihnen haben bereits mehr als fünf Freunde über das Internet kennengelernt. SNS sind die bevorzugten virtuellen Räume in denen Jugendliche (64 %) Freundschaften schließen, am zweithäufigsten werden neue Freundschaften im Online-Gaming-Kontext geknüpft (36 %). Allerdings verbleibt ein Großteil der Online-Freundschaften im Netz, lediglich ein Fünftel (20 %) der Jugendlichen haben ihre Online-Freunde auch schon mal offline getroffen. (Vgl. Lenhart et al. 2015: 2) Im Rahmen der deutschen Studie „Jugend 2.0 - Eine repräsentative Untersuchung zum Internetverhalten von 10- bis 18-Jährigen“ (2011), geben 28 Prozent der Jungen und Mädchen an, über das Internet bereits neue Freunde kennengelernt zu haben – mit dem Alter nimmt der Anteil deutlich zu (vgl. Bitkom 2011: 33).⁸⁷ Angaben zum formalen Bildungsgrad der Jugendlichen werden allerdings nicht gemacht. Gleiches gilt für die Bitkom-Studie „Jung und vernetzt - Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft“ (2014). Jeder fünfte Jugendliche (22 %) erklärt hier, über das Internet schon mal neue Freunde kennengelernt zu haben (vgl. Bitkom 2014b: 20). Jugendliche besprechen mit ihren reinen Online-Freundschaften, die sie in der Regel kürzer kennen als ihre Face-to-Face-Kontakte, laut den israelischen Forschern Mesch und Talmud (2006: 146 f.) weniger Bandbreiten an Themen. Die Kommunikation ist demnach wesentlich spezialisierter und die Beziehungen uniplexer. Insgesamt sind online geknüpfte Beziehungen weniger holistisch und daher schwächer als Offlinebeziehungen zu bewerten. Dies begründet sich mitunter durch das Fehlen einer gemeinsamen Geschichte und auch darin, dass Jugendliche mit ihren Onlinefreundschaften seltener über persönliche Themen wie Probleme und Liebesangelegenheiten sprechen. (Vgl. Mesch/Talmud 2006: 146 f.)

Jugendliche nutzen SNS jedoch bevorzugt dazu, um sich mit ihren eigenen Freunden und dem erweiterten Bekanntenkreis aus dem Offline-Kontext virtuell zu vernetzen (vgl. boyd 2014; Reich/Subrahmanyam/Espinoza 2012: 356). Nicola Döring verwendet für Beziehungen, die sowohl Face-to-Face als auch onlinebasiert gepflegt werden, den Begriff der „Hybridbeziehungen“ (2003: 485). Offline geknüpfte Beziehungen werden heutzutage von Jugendlichen ergänzend in medialen Räumen gepflegt, während umgekehrt auch die onlinegeknüpften Kontakte in realweltliche Begegnungen überführt werden können (vgl. Theunert/Schorb

87 Am geringsten ist die Anzahl unter den 10- bis 12-Jährigen (n=227) mit 10 Prozent. Unter den 13- bis 15-Jährigen (n=234) liegt der Wert bei 30 Prozent und am höchsten ist er unter den 16- bis 18-Jährigen (n=262) mit 41 Prozent (vgl. Bitkom 2011: 33).

2010: 248). Jugendliche schätzen die Unverbindlichkeit und einfache Handhabung der SNS, um an Informationen über soziale Kontakte zu gelangen. Anhand der freigeschalteten Profilangaben und bereitgestellten Inhalte können sie entscheiden, ob sie flüchtige Kontakte intensivieren oder sich lieber von ihnen distanzieren möchten. Interessenbezogene Gemeinsamkeiten wie bspw. der Musikgeschmack spielen dabei eine wichtige Rolle. (Vgl. Schorb et al. 2010: 30)

Mobile Standleitungen zu den Freunden und der Einfluss der Betreiber

Die Kommunikation und Interaktion mit Freunden ist für Jugendliche auch im mobilen Webzugang oberstes Nutzungsmotiv (vgl. Eimeren/Frees 2011: 339; Kapitel 2.2.2). WhatsApp, Snapchat, Instagram und Facebook fungieren als mobile „Standleitungen zu den Freunden“ (DIVSI 2014: 11). In der SNS-basierten Kommunikation innerhalb der eigenen Peergroup bilden alltägliche Erfahrungen den Dreh- und Angelpunkt (vgl. DIVSI 2014: 15). Die Kommunikation mit dem eigenen Freundeskreis findet entweder textbasiert oder mittels versendeter Bilder und Videoclips statt (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2014: 34 f.).⁸⁸ Der textbasierte Austausch „erzeugt weniger Handlungsdruck als eine Face-to-Face-Begegnung“ (Döring 2010: 167). Allerdings erzeugen die Betreiber von SNS ihrerseits „künstlichen“ Handlungsdruck auf ihre Nutzer. Beispielsweise erhält der Nutzer bei WhatsApp Zusatzinformationen darüber, wann eine Person grade online ist, zuletzt online war oder ob sie eingegangene Nachrichten bereits gelesen hat.⁸⁹

Mit der Etablierung von WhatsApp als beliebtes und mittlerweile am häufigsten genutztes Kommunikationstool der Jugendlichen in Deutschland (vgl. MPFS 2015: 32; Kapitel 2.2.1) hat sich der Umfang der täglichen textbasierten Mobilkommunikation gravierend vergrößert. Vor rund 15 Jahren versendeten die 12-bis 19-Jährigen pro Tag noch insgesamt 4,2 SMS über ihr Handy und erhielten durchschnittlich 5,3 SMS zurück (vgl. MPFS 2002: 61). Jugendliche rufen WhatsApp heute durchschnittlich 26 Mal pro Tag auf. Jeder Fünfte von den täglichen Nutzern sogar häufiger als 50 Mal (jeder Dritte zwischen 20 und 49 Mal)

88 Via WhatsApp ist es beispielsweise auch möglich „Memos“ (Sprachnachrichten) zu versenden, die der Empfänger beliebig oft abhören kann.

89 Bei WhatsApp kann der Nutzer zwar die „Zuletzt-Online-Funktion“ oder die automatische Lesebestätigung manuell ausschalten, allerdings wissen viele Nutzer entweder gar nicht über diese Option Bescheid, oder aber sie möchten diese Funktionen aus Neugierde/Kontrolle nicht aufgeben. Denn bei Deaktivierung fallen diese Zusatzinformationen über das Nutzungsverhalten der Chatpartner ebenfalls weg.

(vgl. MPFS 2014: 50). Die versendeten und empfangenen Nachrichten pro Tag können somit schnell in den dreistelligen Bereich gelangen.⁹⁰

Eine weitere Besonderheit bei der Kommunikation und dem Beziehungsmanagement via WhatsApp stellen die sogenannten „Emojis“ dar. Dabei handelt es sich um eine Vielzahl an Zeichen und Bildern, die kostenlos zur Verfügung stehen und in die Textnachrichten eingefügt werden können. Die Zeichen sind auf einer gesonderten „Emoji-Tastatur“ in unterschiedlichen Kategorien aufgeführt, sie unterstützen und erweitern die textbasierte Kommunikation in dem beispielsweise Emotionen Ausdruck verliehen werden kann (z. B. Smileys und Personen, Speisen und Getränke, Natur und Wetter etc.) (vgl. Dürscheid/Frick 2014: 166 f.). Die Archivierung und Quantifizierbarkeit sozialer Online-Kommunikation führt zu der Herausbildung neuer Normen und Regeln im medienbezogenen Beziehungsverhalten (vgl. Döring 2010: 429). Zudem kann aufgrund der vermeintlich schnellen Antwortmöglichkeiten eine nicht oder verzögert beantwortete Nachricht möglicherweise als „negative Beziehungsbotschaft“ (Döring 2010: 429) gedeutet werden.

Darüber hinaus sollte stets mitgedacht werden, dass SNS zu den kommerziellen Angeboten im Internet zählen. Die Betreiber nehmen durch ihre Vorstrukturierung, Beobachtung und Kontrolle erheblichen Einfluss darauf, ob und mit wem Nutzer untereinander auf der Plattform in Kontakt treten können (vgl. Döring 2010: 162). Dabei ist die Größe der Kontaktnetzwerke der Nutzer von entscheidender Bedeutung für die Medienunternehmen, denn mit der Reichweite von Werbebotschaften steigt auch der Gewinn. Somit sind die Betreiber stark bemüht, die Netzwerke ihrer User durch Verweise und Aufforderungen stetig zu vergrößern (z. B. durch konkrete Freundschaftsempfehlungen: „Personen, die du vielleicht kennst...?“). (Vgl. Wiedemann 2012: 171) Plattforminterne Anzeigen auf der eigenen Facebook-News Wall wie: „Person A ist jetzt mit Person B befreundet“ informieren über neu eingegangene Verbindungen der eigenen Freunde und können Jugendliche dazu ermuntern, ebenfalls eine Verbindung mit Person B einzugehen (vgl. Wagner 2014: 292). Fuhse (2011: 40) kennzeichnet die Transitivität in onlinebasierten Netzwerken wie Facebook, indem diese die „Einbettung von Kommunikationsdyaden in größere Netzwerke“ fördern und Einfluss auf die interpersonale Kommunikation und auf die Bildung und Reproduktion von sozialen Beziehungen nehmen (vgl. Fuhse 2011: 40 f.). In diesem Zusammenhang „resultieren triadische, transitive

90 Aktuell werden über WhatsApp 42 Milliarden Nachrichten pro Tag übermittelt. Außerdem verschicken die Nutzer täglich 1,6 Milliarden Fotos und 250 Millionen Videos (vgl. Süddeutsche Zeitung 2016). Verlässliche Angaben zu dem durchschnittlichen Nachrichtentransfer von Jugendlichen über WhatsApp liegen derzeit nicht vor.

Netzwerkstrukturen“ (Fuhse 2011: 42). Auf die sozialen Risikofaktoren (Ausgrenzung, Cybermobbing), die mit transitiven Netzwerkstrukturen einhergehen, wird in Kapitel 3.4.3 näher eingegangen.

2.5 Zwischenbilanz

In diesem Theoriekapitel konnten insgesamt vier zentrale Erkenntnisse hinsichtlich der mediatisierten Kommunikationsformen und Beziehungspraktiken von Jugendlichen in onlinebasierten Netzwerken gewonnen werden, die es nachfolgend komprimiert zusammenzufassen gilt.

1) Zunächst konnte herausgestellt werden, dass sich die beiden Metaprozesse Individualisierung und Mediatisierung ganz konkret auf die heutigen Sozialisations- und Lebensbedingungen von Jugendlichen auswirken. Jugendliche erleben im Zuge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse neue Lebenschancen und -risiken sowie Wahlfreiheiten und -zwänge, die von ihren kulturellen und sozialen Ressourcen abhängig sind. Die Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital bestimmt individuelle Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten im Sozialisationsprozess entscheidend mit. Die Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen tragen aber nicht nur zur Reproduktion sozialer Ungleichheitsstrukturen bei, sie sind heute gleichzeitig als umfassend mediatisiert zu kennzeichnen. Der Metaprozess der Mediatisierung nimmt einen erheblichen Einfluss auf die alltäglichen Lebens- und Sozialwelten von Jugendlichen, da die Durchdringung sämtlicher Lebensbereiche mit digitalen Kommunikationstechnologien sich auf kulturelle Praxen und maßgeblich auf die Gestaltung und Aushandlung ihrer persönlichen sozialen Beziehungen auswirkt.

2) Die mit dem Social-Web verbundenen neuen Kommunikationsmöglichkeiten führen zu einer Auflösung klassischer Sender- und Empfängerstrukturen und bieten Jugendlichen neue Möglichkeiten der kommunikativen Vernetzung. Kommunikation stellt schon immer das zentrale Internet-Nutzungsmotiv von Jugendlichen dar. Derzeit lassen sich die sozialen Netzwerkplattformen wie WhatsApp, Facebook und Co als die bevorzugten Kommunikationsmedien von Jugendlichen bezeichnen, sie bieten vielfältige Kommunikationskanäle und -strukturen an. Mit der rasanten Diffusion mobiler Endgeräte ist heute eine annähernde Vollausstattung an Smartphones in der jugendlichen Zielgruppe festzustellen. Die mobile Nutzung verändert die Zugangs-, Nutzungs- und Aneignungsmöglichkeiten von SNS dahingehend, dass Jugendliche sich zunehmend unabhängig von räumlichen und zeitlichen Bezügen in ihren virtuellen sozialen Räumen aufhalten und dort sozial und kulturell verorten können.

3) Die subjektiven Vergemeinschaftungshorizonte von Jugendlichen sind angesichts dieser Entwicklungen als generell mediatisiert zu kennzeichnen. Während die lokalen sozialen Beziehungsnetzwerke (Peergruppe, Freundschaften, Familie, etc.) von Jugendlichen zwar nicht grundlegend in ihrer Konstitution von digitalen Kommunikationsmedien abhängig sind, konnte festgestellt werden, dass auch sie zunehmend durch medienvermittelte Kommunikation translokal erweitert werden. Die translokalen Kommunikationsnetzwerke (populärkulturelle Vergemeinschaftungen) sind hingegen auf die kommunikative Vernetzung durch digitale Kommunikationsmedien maßgeblich angewiesen und ermöglichen interessenbasierte Vergemeinschaftungen über lokale und soziale Begrenzungen hinweg. Der Lokalbezug erfährt allerdings in beiden Vergemeinschaftungsdimensionen keinen Bedeutungsverlust, vielmehr rekurren sämtliche Vergemeinschaftungsformen auch auf lokalen Netzwerkstrukturen und ermöglichen erst dadurch das Erleben von Zugehörigkeit.

4) Soziale Netzwerkplattformen bieten Jugendlichen eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten und Gelegenheiten zur Bewältigung klassischer Entwicklungsaufgaben. Das persönliche Identitäts-, Informations- und Beziehungsmanagement von Jugendlichen auf SNS ist eng miteinander verwoben und kann als dynamischer, wechselseitiger und sozialer Prozess verstanden werden. Denn sowohl die mit der eigenen Identitätsarbeit verbundenen als auch die informationsbezogenen Handlungsstrategien auf SNS richten sich in erster Linie an das medienvermittelte Beziehungs- und Kommunikationsnetzwerk, welches wiederum als zentrale Bezugsquelle von Anerkennung und Informationen fungieren. Die Plattformbetreiber beeinflussen ihrerseits durch Filterprozesse, welche Informationen die jungen Nutzer überhaupt zu sehen bekommen und mit wem sie Verbindungen auf den Plattformen eingehen. Das persönliche Beziehungsmanagement hat sich als das zentrale Nutzungsmotiv von jugendlichen SNS-Nutzern herausgestellt. Es geht Jugendlichen in erster Linie dabei um die Pflege bereits bestehender sozialer Beziehungen, wobei auch die Möglichkeiten neue Leute kennenzulernen besteht.

Nachdem ein umfassender Einblick in die Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken von jugendlichen SNS-Nutzern gewonnen werden konnte, gilt es im nachfolgenden Kapitel den Fokus auf die relationalen Merkmale der Jugendlichen unter der Annahme schicht- bzw. bildungsbezogener digitaler Ungleichheiten zu richten.

3 Relationale Merkmale und digitale Ungleichheiten in onlinebasierten Netzwerken

„Was die Macht der Technologie tatsächlich bewirkt, ist die außerordentliche Verstärkung von Tendenzen, die in der sozialen Struktur und in den Institutionen bereits verwurzelt sind.“ (Castells 2002: 319)

Dieses Zitat des spanischen Soziologen Manuel Castells verdeutlicht beispielhaft die in der Digital-Divide-Forschung vertretende Annahme von der ungleichheitsverstärkenden Wirkung digitaler Medien. Digitale Ungleichheiten zeigen sich, wie das erste Kapitel aufzeigen wird, auf drei Ebenen: im Zugang, in der Nutzung und in der Wirkung von digitalen Kommunikations- und Informationstechnologien (vgl. Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 77). In der ungleichheitsbezogenen Jugendmedienforschung treten angesichts der annähernden Vollausrüstung mit Internetzugängen in deutschen Haushalten und der beachtlichen Diffusionsraten mobiler internetfähiger Endgeräte innerhalb der jugendlichen Zielgruppe verstärkt die subjektorientierten Nutzungsbarrieren und damit die schichtspezifischen Nutzungsweisen in den Mittelpunkt der Forschung (Zwiefka 2009: 43; Lenz/Zillien 2005: 246; Zillien 2009: 242). Diese Individualisierungsprozesse gilt es im zweiten Kapitel herauszuarbeiten, um die subjektorientierten Nutzungsbarrieren (Kapitel 3.2.1) von Jugendlichen anschließend um eine sozialstrukturelle Perspektive (Kapitel 3.2.2) zu erweitern. Die relationalen Lebensweltbezüge (Kapitel 3.3) von Jugendlichen (Familie und Milieu, Schule, Peergruppen und Freundschaften sowie Liebesbeziehungen) nehmen nachhaltigen Einfluss auf das subjektive Medienhandeln von Jugendlichen in onlinebasierten Netzwerken, auf den Zugang zu und die Bewertung von medienvermittelten Informationen sowie auch auf den Erwerb medienbezogener Kenntnisse und Fähigkeiten. Die bildungs-, milieu- und schichthomogenen Strukturen in den medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerken von Jugendlichen können, so die Annahme, zu einer Verstärkung von sozialen Ungleichheitseffekten beitragen und werden dahingehend im dritten Kapitel (3.3) einer näheren Betrachtung unterzogen. Die relationalen Merkmale der jungen SNS-Nutzer beinhalten, wie das vierte Unterkapitel (3.4) aufzeigen wird, neben sozialen Kapitalressourcen z. B. überbrückendes Sozialkapital durch schwache soziale Beziehungen auch soziale Risikodimensionen wie u. a. Ausgrenzung, Konflikte, Mobbing. Aufbauend auf der Darstellung von sozialen Ressourcen und Risiken ergeben sich konkrete Anforderungen an die SNS-bezogenen Fähigkeiten und Kompetenzen auf Subjektebene sowie Konsequenzen im Hinblick auf die Einschätzung und Beurteilung der gesamtgesellschaftlichen Relevanz von relationalen digitalen Ungleichheiten.

3.1 Digitale Ungleichheiten

Massenmedien wird in modernen Gesellschaften eine zentrale Rolle in der politischen Meinungsbildung durch die Bereitstellung und Vermittlung von gesellschaftlich relevanten Informationen zugeschrieben (vgl. Jäckel 2012b: 117). Medienvermittelte Kommunikation ermögliche es Menschen zudem sich über räumliche, zeitliche und soziale Begrenzungen hinweg kommunikativ miteinander zu vernetzen (vgl. Marr/Zillien 2010: 258). Diesem Idealbild von der Integrationsleistung moderner Medien steht die neuere Medienwirkungsforschung allerdings skeptisch gegenüber. Denn Massenmedien können unter bestimmten Voraussetzungen auch zu desintegrativen gesellschaftlichen Prozessen beitragen. (Vgl. Marr/Zillien 2010: 258)

Bereits seit den 1970er Jahren wird im Rahmen der Wissensklufforschung eine durch klassische Massenmedien bewirkte Wissenskluff in der Bevölkerung untersucht. Phillip J. Tichenor, George A. Donohue und Clarice N. Olien von der Universität in Minnesota stellten die anfängliche Euphorie über eine mögliche Wissenserhöhung aller Bevölkerungsschichten sowie eine Demokratisierung durch Massenmedien (hier: Printmedien) in ihrer 1970 publizierten Studie „Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge“ entschieden infrage (vgl. Zillien 2009: 70 f.). Das amerikanische Forscherteam präsentierte im Rahmen ihres Berichtes, der mittlerweile zu den am häufigsten zitierten Arbeiten in der Kommunikationswissenschaften zählt (vgl. Neuman/Guggenheim 2011 zit. nach Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 12), erstmals die Hypothese von einer Vergrößerung bereits bestehender Wissensunterschiede innerhalb der Bevölkerung durch massenmediale Informationsverbreitung:⁹¹

„As the infusion of mass media information into a social system increases, segments of the population with higher socioeconomic status tend to acquire this information at a faster rate than the lower status segments, so that the gap in knowledge between these segments tends to increase rather than decrease.“ (Tichenor/Donohue/Olien 1970: 159 f.)

Die Annahme, Massenmedien könnten durch die bloße Bereitstellung von Informationen zu einer Nivellierung bereits bestehender sozialer Ungleichheiten in den Wissensbeständen der Bevölkerung beitragen, wurde durch die Erkenntnis, dass Personen mit höherem sozioökonomischen Status Informationen schneller und besser aufnehmen, als solche mit niedrigem sozioökonomischen Status ebenso widerlegt (vgl. Lenz/Zillien 2005: 243), wie das bis dahin

91 Zum damaligen Zeitpunkt lagen, wie Jäckel (2011: 325) betont, zwar bereits Erkenntnisse der Meinungsführer- und politischen Partizipationsforschung zu Ungleichheiten im Umgang mit Informationen und der politischen Teilhabe in der Bevölkerung vor, neuwertig war an der Wissenskluffhypothese jedoch der Fokus auf „den Zusammenhang von Informationsangebot und Informationsnutzung insbesondere durch eine zeitliche Komponente“ (Jäckel 2011: 325; vgl. hierzu auch Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 17).

vorherrschende Ideal des „mündigen Bürgers“ (Jäckel 2011: 325).⁹² Tichenor und Kollegen identifizierten insgesamt fünf Faktoren zur Erklärung von Wissensklüften in Bezug auf die Nutzung von Printmedien: (1) Kommunikationsfertigkeiten, (2) vorhandenes Vorwissen, (3) soziale Beziehungen, (4) die selektive Auswahl, Aufnahme und Verwertung von Informationen sowie (5) die Mediengattung der Printmedien (vgl. Tichenor/Donohue/Olien 1970: 162). Der formale Bildungsgrad wirkte sich bei allen Faktoren zugunsten der formal höher Gebildeten aus (vgl. Tichenor/Donohue/Olien 1970: 162).

Massenkommunikation trägt, so die zentrale Annahme der Wissensklufforschung, aufgrund der „exkludierenden Wirkung medialer Informationsverbreitung“ (Zillien/Haufs-Brusberg 2014: 12) zu einer Verstärkung der ohnehin bestehenden Heterogenität zwischen den sozialen Schichten bei (vgl. Bonfadelli 1987: 305). Zahlreiche Folgestudien der Wissensklufforschung konnten immer wieder einen empirischen Zusammenhang von Bildungs- und Informationsständen nachweisen (vgl. Zillien/Haufs-Brusberg 2014: 16).⁹³ Zillien und Haufs-Brusberg (2014: 101) resümieren entsprechend: „Im Großen und Ganzen zeigt sich jeweils eine medial induzierte Reproduktion sozialer Ungleichheiten“. Während sich die ersten Untersuchungen im Rahmen der Wissensklufforschung noch auf den Bereich der Printmedien konzentrierten, folgten wenig später Studien zum Fernsehen (vgl. Lenz/Zillien 2005: 245).

In der Wissensklufforschung bestimmen Defizit- und Differenztheoretische Perspektiven die wissenschaftliche Diskussion (vgl. Jäckel 2012b: 119 ff.; Jäckel 2011: 237 ff.; Zillien 2009: 77 ff.). Die Differenzperspektive geht von unterschiedlichen Interessen und Motiven der Mediennutzer innerhalb sozialer Schichten als Ursache von Wissensklüften aus, während in der Defizitperspektive die Kompetenzen der Mediennutzer als ausschlaggebend gelten (vgl. Lenz/Zillien 2005: 244 f.).⁹⁴ Zu Beginn der Forschungstradition dominierte die Defizitperspektive und damit die vertretene Annahme, bestehende Wissensunterschiede seien „als Defizite der Unterprivilegierten“ (Bonfadelli 1987: 312) zu verstehen. Das schichtabhängige Mediennutzungsverhalten wird dementsprechend als Ursache für gesellschaftliche Benachteiligungen oder Bevorteilungen betrachtet (vgl. Marr/Zillien 2010: 261). Später kam mit der

92 Die Vorstellung des idealtypischen mündigen Bürgers hat Jäckel (2011: 325) wie folgt skizziert: „Dieser informiert sich zum Zwecke begründeter Urteilsbildung umfassend und leistet dadurch seinen Beitrag zum Fortbestand einer informierten Öffentlichkeit.“

93 An dieser Stelle kann aus Platzgründen nicht näher auf die Ursprünge und die zahlreiche Kritik an der Wissensklufforschung eingegangen werden, zur weiteren Vertiefung wird daher auf Jäckel (2011), Zillien/Haufs-Brusberg (2014) sowie auf Bonfadelli (1985) verwiesen.

94 Zur Kritik an der Differenztheorie siehe Marr und Zillien (2010: 260 f.)

Einführung der Differenzperspektive durch Ettema und Kline (1977)⁹⁵ ein neuer Ansatz hinzu, der die individuellen Motivationen zur Wissensaneignung (vgl. Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 30) und damit verbunden die „individuelle Funktionalität von Informationen“ (Marr/Zillien 2010: 260) für den einzelnen Mediennutzer in den Mittelpunkt der Erklärung stellte.

Mit der Entwicklung moderner digitaler Informationstechnologien wurde aufbauend auf den Erkenntnissen der Wissenskluftforschung die Hypothese des Digital Divide (im Deutschen: digitale Spaltung oder digitale Kluft) formuliert (vgl. Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 74). Das Hauptaugenmerk der kommunikationswissenschaftlichen Onlineforschung zur digitalen Spaltung stellt eine Auseinandersetzung mit den „sozialen und transnationalen Disparitäten im Zugang zu und in der Nutzung von digitalen Technologien im Allgemeinen und des Internets im Besonderen“ (Marr/Zillien 2010: 257) dar. Die amerikanische Politikwissenschaftlerin Pippa Norris (2001) bezeichnet die digitale Spaltung als ein multidimensionales Phänomen welches in drei verschiedenen Aspekten zum Tragen kommt (vgl. Norris 2001: 4):

„The *global divide* refers to the divergence of Internet access between industrialized and developing societies. The *social divide* concerns the gap between information rich and poor in each nation. And finally within the online community, the *democratic divide* signifies the difference between those who do, and do not, use the panoply of digital resources to engage, mobilize, and participate in public life“ (Norris 2001: 4, kursiv im Org.).

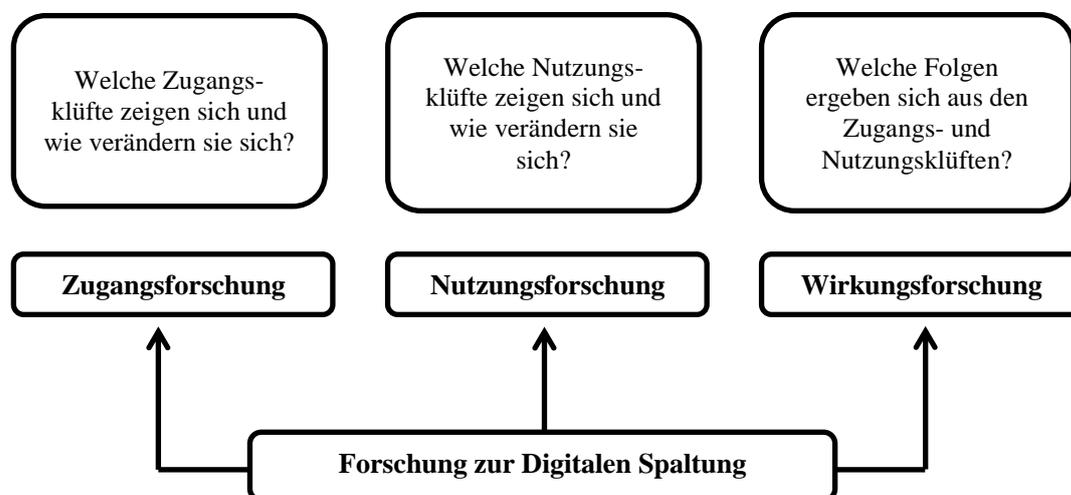
Norris verweist hinsichtlich der digitalen Spaltung also auf eine steigende Ungleichverteilung von Information und Wissen auf globaler, sozialer und demokratischer Ebene, die durch neue digitale Informations- und Kommunikationstechnologien ausgelöst wird. Als Folge der digitalen Spaltung wächst die Kluft zwischen den „Informationsreichen“ und den „Informationsarmen“ (Schulz, W. 1990: 149 zit. nach Jäckel 2011: 343). Der von Norris beschriebene Global Divide und die damit verbundenen Vergleiche auf Makroebene zwischen einzelnen Nationen werden in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht näher behandelt. Angesichts der hohen Nutzungszahlen des Internets in Deutschland fällt der Social Divide zunehmend geringer aus (vgl. Kapitel 1). Eine Fokussierung auf den reinen Zugang zum Internet beinhaltet zudem eine mögliche Fehlinterpretation bzw. Reduzierung des Digital Divides auf ein Diffusions- und Zeitproblem (vgl. Lenz/Zillien 2005: 246). Der Begriff der Digital-Divide-Forschung rekurriert auf Polarisierungen wie z. B. der Unterscheidung zwischen „Haves“ und „Have nots“

95 Ettema und Kline (1977: 188) formulieren die Ursprungshypothese von Tichenor und Kollegen (1970) entsprechend um: „As the infusion of mass information into a social system increases, segments of the population motivated to acquire that information and/ or for which the information is functional tend to acquire the information at a faster rate than those not motivated or for which it is not functional, so that the gap in knowledge between these segments tends to increase rather than decrease.“

(Jäckel 2011: 342) bzw. zwischen Nutzern und Nichtnutzern. Um die zahlreichen weiteren Ungleichheitsdimensionen erfassen zu können, hat sich daher in der Digital-Divide-Forschung der Begriff der *Digital Inequality* (Digitale Ungleichheiten) durchgesetzt. Dieser impliziert neben den Ungleichheiten im Zugang zum Internet auch Ungleichheiten in der Nutzung und Wirkung von digitalen Kommunikations- und Informationstechnologien. (Vgl. Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 77)

Der spanische Soziologe Manuel Castells verweist in Anbetracht der gesamtgesellschaftlichen Relevanz des Internets auf eine drohende Marginalisierung, welche jene betrifft, die keinen oder nur einen eingeschränkten Zugang zum Internet haben, sowie lediglich über geringe Nutzungskompetenzen verfügen (vgl. Castells 2005: 261). Nach van Dijk (2013: 111) sind der formale Bildungsgrad, die Position auf dem Arbeitsmarkt, das Alter und das Geschlecht die bedeutsamsten kategorialen Ungleichheiten in Bezug auf die digitale Spaltung. Die Digital-Divide-Forschung basiert insgesamt auf drei aufeinander aufbauenden Forschungssträngen, die nachfolgend kurz erläutert werden: Die Zugangs-, Nutzungs- und Wirkungsforschung (vgl. Marr/Zillien 2010: 264 ff.; Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 76) (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Forschungsstränge der Digital-Divide-Forschung



Quelle: Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 76

Im Wesentlichen widmet sich die *Zugangsforschung* der Variation von Diffusionsraten (Querschnitt- und Zeitverlaufsstudien) zwischen verschiedenen sozialen Gruppen (Individualmerkmalen) (vgl. Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 78; Marr/Zillien 2010: 264). Castells (2005: 262) unterstreicht hierzu, „dass Zugang allein noch keine Lösung des Problems, aber eine notwendige Voraussetzung ist, um in einer Gesellschaft, in der die beherrschenden Funktionen und gesellschaftlichen Gruppierungen zunehmend um das Internet herum organisiert

sind, Ungleichheit zu überwinden.“ Die *Nutzungsforschung* liefert bereits ein differenziertes Bild, in dem hinsichtlich der digitalen Spaltung von „einem multidimensionalen Phänomen“ (Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 81) ausgegangen wird. Den Schwerpunkt der Analyse bilden drei Bereiche ab (vgl. Marr/Zillien 2010: 268 f.): (1) Unterschiede der Techniknutzung (z. B. Internetausstattung oder Nutzungshäufigkeit), (2) Unterschiede in der Nutzungskompetenz (z. B. technische Bedienkompetenz, Informationsrecherche via Suchmaschinen) sowie (3) Unterschiede auf inhaltlicher Nutzungsebene (z. B. Informations- oder Unterhaltungsorientierung). Bezüglich dieser drei Bereiche lassen sich jeweils sozialstrukturelle Unterschiede feststellen: „Dabei gilt grundsätzlich, dass die Qualität der internettechnischen Ausstattung, das Ausmaß der digitalen Kompetenzen und die Informationsorientierung der Internetnutzung positiv mit dem gesellschaftlich-wirtschaftlichen Status eines Onliners korrelieren“ (Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 85). Die unterschiedlichen Kompetenzen im Umgang mit dem Internet bilden auch den Ausgangspunkt des „Second-Level Digital Divide“ (Marr/Zillien 2010: 269; Hargittai 2002; DiMaggio et al. 2004) oder Deepening Divide⁹⁶ (van Dijk 2005) der im anschließenden Kapitel (3.2.1) näher erläutert wird. Während die Nutzungsforschung auf einer deskriptiven Betrachtungsebene verbleibt, konzentriert sich die *Wirkungsforschung* auf die Analyse von ungleich verteilten Ressourcen (z. B. Sozialkapital, Informationen, Partizipationsmöglichkeiten) und den Auswirkungen von Zugangs- und Nutzungsunterschieden auf die Verteilungsprozesse dieser Ressourcen (vgl. Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 85 f.; Marr/Zillien 2010: 271).

Jäckel (2011: 337) verweist darauf, dass die Wissensklufforschung stets „auf die Relationen zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen bzw. sozialen Schichten bezogen werden“ sollte. In diesem Sinne erfolgt in der vorliegenden Arbeit der Vergleich von jugendlichen SNS-Nutzern entlang ihres formalen Bildungsgrades und ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit. Eine entsprechende empirische Untersuchung bedarf der Erfassung und Analyse von vergleichenden bildungs- und/oder einkommensbezogenen SNS-Nutzungsunterschieden.⁹⁷ Eine derartige methodische und inhaltliche Herangehensweise ist – wie nachfolgend skizziert wird – in der derzeitigen quantitativen Jugendmedienforschung allerdings deutlich unterrepräsentiert.

96 Van Dijk hat in „The Deepening Divide“ (2005) eine Ressourcen- und Aneignungstheorie zur „Verbreitung, Akzeptanz und Adoption neuer Technologien“ (van Dijk 2013: 111) entworfen.

97 Je nach Untersuchungsziel können ungleichheitsrelevante Variablen aber auch das Geschlecht, das Alter oder die ethnische Zugehörigkeit etc. sein.

Quantitative Nutzungsstudien und digitale Ungleichheiten

In den vorangegangenen Kapiteln konnte die Schwerpunkt- und Methodenvielfalt der aktuellen Jugendmedienforschung demonstriert werden. Anhand der Bezugnahme auf zahlreiche nationale und internationale Forschungsunternehmungen bei der theoretischen Auseinandersetzung mit juvenilen SNS-bezogenen Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken offenbarte sich bereits im ersten Teil der vorliegenden Arbeit eine differenzierte und umfangreiche empirische Ausgangslage hinsichtlich der Untersuchung unterschiedlicher ungleichheitsrelevanter Individualmerkmale junger SNS-Nutzer (vgl. Kapitel 2.4, 2.4.1, 2.4.2). Schicht- bzw. bildungsspezifische Vergleiche von jugendlichen SNS-Nutzern erfolgen allerdings angesichts ihres großen Potenzials zur Identifizierung bildungsspezifischer Nutzungsdifferenzen und -defizite – besonders in derzeitigen Langzeitstudien – nicht in hinreichend stringenter Weise oder werden teilweise zu Gunsten der Erhebung anderer Variablen und Merkmalsträger (Alter, Geschlecht etc.) ausgeklammert.⁹⁸

In ihrer aktuellen Ausgabe (2015) widmet sich die JIM-Studie, die als eine zentrale Referenzstudie in der deutschen Jugendmedienforschung fungiert, hinsichtlich der Themenbereiche „Online-Communities“, „Handy und Smartphone“ und „Apps“ überwiegend der Darstellung von Alters- und Geschlechterunterschieden. Ein bildungsspezifischer Vergleich erfolgt lediglich bei der Nutzungsbeteiligung von SNS (vgl. Kapitel 3.2.1), aufgeführten Unterschieden in der Medienausstattung, sowie mehrheitlich bei problemzentrierten medienbezogenen Unterthemen (Nutzung von brutalen bzw. besonders gewalthaltigen Computer-, Konsolen- und Onlinespielen, Problematische Handynutzung, Datensicherheit etc.).⁹⁹ Eine ausführliche Illustration von Bildungsunterschieden in Bezug auf die konkreten SNS-Nutzungsweisen und Präferenzen der jugendlichen Nutzer fand letztmalig in der Ausgabe der JIM-Studie von 2013 statt (vgl. MPFS 2013: 37 ff.). Damit sind ungleichheitsrelevante Entwicklungstrends auf inhaltlicher Nutzungsebene anhand der JIM-Studie aktuell nicht nachvollziehbar. Der Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (Bitkom) führt in regelmäßigen Abständen großangelegte Studien zur Internet- und Social-Media-Nutzung von Kindern und Jugendlichen durch. In diesen Studien wird ein inhaltlicher Fokus auf die Nut-

98 Näher untersucht wurden hierzu die letzten drei JIM-Studien (MPFS 2013, 2014, 2015), die ARD/ZDF-Onlinestudie (2013, 2014, 2015), folgende Bitkom-Studien: „Kinder und Jugend 3.0“ (2014); „Jung und vernetzt - Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft“ (2014); „Soziale Netzwerke 2013. Dritte, erweiterte Studie. Eine repräsentative Untersuchung zur Nutzung sozialer Netzwerke im Internet“ (2013) und „Jugend 2.0 - Eine repräsentative Untersuchung zum Internetverhalten von 10- bis 18-Jährigen“ (2011).

99 Lediglich bei dem Thema „Datensicherheit in Communities“ wird nach dem formalen Bildungsgrad aufgeschlüsselt (vgl. Kapitel 3.4.3).

zungs- und Aneignungsstrategien von Kindern und Jugendlichen auf SNS gelegt.¹⁰⁰ Die Bitkom-Studien widmen sich jedoch ausschließlich dem Vergleich der Variablen Alter und Geschlecht. Im jährlichen Turnus wird seit 1997 die ARD/ZDF-Onlinestudie durchgeführt. Hierbei handelt es sich um eine repräsentative Studie zur Erforschung der Internetnutzung in Deutschland.¹⁰¹ Die ARD/ZDF-Onlinestudie (2015) führt lediglich sporadisch die Variable Bildung in ihren Ergebnisanalysen auf, auch hier dominieren die alters- und geschlechtsspezifischen Vergleiche in Form von Häufigkeitsverteilungen unter den SNS-Nutzern. Daher ermöglicht es die ARD/ZDF-Onlinestudie kaum aussagekräftige schichtrelevante Rückschlüsse hinsichtlich von SNS-Nutzungsweisen oder entsprechenden Präferenzen von Jugendlichen zu ziehen. Ganz anders behandelt beispielsweise das amerikanische Pew Research Institut die Thematik schicht- und bildungsspezifischer Zugangs- und Nutzungsunterschiede im Hinblick auf SNS. In seinen umfassenden Nutzungsstudien zur Social-Web-Nutzung von Jugendlichen (12 – 17 Jahre) legt das Institut regelmäßig einen Schwerpunkt auf die Erfassung des Haushaltsnettoeinkommens und/oder des Bildungsabschlusses der Eltern um ungleichheitsbezogene Aussagen treffen zu können.

Wünschenswert für die künftige ungleichheitsbezogene Jugendmedienforschung ist die konsequente und selbstverständliche Verankerung der Bildungsvariable in sämtlichen quantitativen und qualitativen Nutzungsstudien. Die unterschiedlichen behandelten thematischen Schwerpunkte (Konflikte, Selbstdarstellung, Kommunikation etc.) kommen der Mehrdimensionalität des hier untersuchten Phänomens dabei sehr entgegen. Quantitative Langzeitstudien bieten neben der Erfassung von ungleichheitsrelevanten Individualmerkmalen von jugendlichen SNS-Nutzern auch ein großes Potenzial zur Erfassung relationalbedingter digitaler Ungleichheiten. Mit der vorliegenden Arbeit wird entsprechend die ausführliche qualitative Vorbereitung quantitativer Folgestudien angestrebt (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4, 6), aber auch die qualitative Jugendmedienforschung erhält in Kapitel 4 aufbauend auf einer Stärken- und Schwächenanalyse der eigenen Vorgehensweise konkrete methodische Hinweise und Anregungen.

100 Ausführliche Informationen zu den einzelnen Studien und ihrer inhaltlichen und methodischen Ausrichtung sind unter der Internetseite des Bundesverbandes Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. einsehbar (vgl. Bitkom o. J.).

101 Auf der Internetseite der ARD/ZDF-Onlinestudie wird auf folgende methodische Herangehensweise verwiesen: „Bis 2000 wurden für die repräsentative Abbildung der Internetnutzer und der Internet-Nichtnutzer zwei unabhängige Stichproben gebildet. Seit 2001 gehen alle bundesdeutschen Erwachsenen ab 14 Jahre in die Grundgesamtheit ein“ (ARD/ZDF Onlinestudie 2016). Weiterführende Informationen zur inhaltlichen und methodischen Ausrichtung der Studie sind ebenfalls auf der angegebenen Internetpräsenz erhältlich.

3.2 Individualisierungsprozesse und subjektorientierte Nutzungsbarrieren

Nachdem im vorherigen Kapitel die Ursprünge und zentralen Forschungsansätze der digitalen Ungleichheitsforschung vorgestellt wurden, gilt es in den beiden nachfolgenden Unterkapiteln den Fokus gezielt auf die subjektorientierten Nutzungsbarrieren im Sinne der Zielsetzung vorliegender Arbeit zu richten. Bisher konnte herausgestellt werden, dass der Besitz und damit verbunden der Zugang zu neuen Technologien, die Bildung im Sinne nutzungsrelevanter Kompetenzen sowie die persönlichen Vorlieben in der Internetnutzung maßgebliche Indikatoren für die Bestimmung digitaler Ungleichheiten darstellen (vgl. Zillien 2009: 236 f.). Dementsprechend lässt sich festhalten, dass das verfügbare Medienangebot von den Nutzern höchst „selektiv“ (Jäckel 2005: 233) und in Abhängigkeit individueller Ressourcen genutzt wird. Durch die Prozesse der Konvergenz und Diversifikation wird das Medienhandeln von Jugendlichen erweitert, indem sie „neben rezeptiven Tätigkeiten auch kommunikative und produktive Akte erlauben“ (Wagner et al. 2012b: 315). Allerdings individualisieren diese Prozesse das Medienhandeln auch zunehmend (vgl. Wagner et al. 2012a: 324; Jäckel 2011: 345). Der Wandel von Angebots- und Nutzungsstrukturen im Internet führt zu einem Anstieg der Eigenverantwortung von Internetnutzern (vgl. Jäckel 2011: 344). Jäckel fasst die möglichen Konsequenzen dieser Entwicklungen folgendermaßen zusammen:

„Schreibt man diese Entwicklung fort, dann wird sich im Sinne der Differenzhypothese ein Defizit ergeben und aus der Sicht der Defizithypothese eine Differenz. Wenn das Interesse an diesen Angeboten zu einer Notwendigkeit wird, nehmen Selbstverpflichtungen zu, die zugleich den Kern der Bindung an die Informationsgesellschaft beschreiben.“ (Jäckel 2011: 345 f.)

Medien werden „zu situationsstrukturierenden und verhaltensprägenden Elementen“ und von Jugendlichen entsprechend ihrer Motive, Interessen und Kompetenzen „eigenwillig“ (Vogelgesang 2008: 4) genutzt. Das individuelle Surf- und Navigationsverhalten im Internet bestimmt zunehmend, welche Seiten ein Nutzer überhaupt zu sehen bekommt und welche ihm verwehrt bleiben (vgl. Niedermaier 2008: 61). Die neuartige Interaktion „*mit dem Netz* [kursiv i. Org.]“ sei laut Niedermaier (2008: 60) auf die Dynamik von Webseiten zurückzuführen, die in Bezug auf Eingaben des Nutzers individuell agieren „anhand von Informationen, die über den Besucher bekannt sind“ (Niedermaier 2008: 60). Auch die personalisierte Gestaltung der mobilen Endgeräte mittels Apps verschärft die selektive Nutzung und Wahrnehmung des Webs (vgl. Anderson/Wolff 2012; Kapitel 2.2.2). Im amerikanischen Magazin Wired kennzeichnen Chris Anderson und Michael Wolff den Untergang des Webs zu Gunsten von Apps. Die Veränderung bringen sie folgendermaßen auf den Punkt: „You've spent the day on the

Internet - but not on the Web. And you are not alone“ (Anderson/Wolff 2012). Der Internetnutzer ist somit zunehmend als eigenverantwortlich anzusehen, wenn es um den Zugang und die Verwaltung von medienvermittelten Informationen geht: „Welche Angebote möchte man über welchen Vermittlungsweg in welcher Form in Anspruch nehmen?“ (Jäckel 1999: 693).

In den nachfolgenden Kapiteln werden die subjektorientierten Nutzungsbarrieren von Jugendlichen entlang zweier Merkmalsträger näher untersucht: den Individualmerkmalen (Interessen, Motiven, Nutzungsweisen und Kompetenzen) und den relationalen Merkmalen (soziale Beziehungen und Netzwerkstrukturen). Dazu werden zunächst die nutzungsspezifischen Merkmale von Jugendlichen unter der Berücksichtigung schicht- und bildungsrelevanter Ungleichheiten näher beleuchtet (Kapitel 3.2.1). Es wird sich zeigen, dass heute der Zugang zum Internet und zu SNS in allen Bildungsschichten ausgewogen ist und digitale Ungleichheiten damit nicht mehr mit Zugangsdifferenzen erklärt werden können, allerdings erweisen sich Distinktionsprozesse hier als überaus bedeutsam. Heute geht es vordergründig um schichtspezifische Unterschiede in den Nutzungsweisen und den damit verbundenen Kompetenzen. Anschließend (Kapitel 3.2.2) werden die sozialstrukturellen Ungleichheiten in der SNS-Nutzung von Jugendlichen und die daraus resultierenden Konsequenzen diskutiert.

3.2.1 Nutzungsspezifische Merkmale: Vom ‚ob‘ zum ‚wie‘

Digitale Ungleichheit äußert sich angesichts der bereits dargelegten umfangreichen Medien- und Internetausstattung (vgl. Kapitel 1) von Jugendlichen – darüber herrscht Konsens in der Jugendmedienforschung – zunehmend in subjektorientierten Nutzungsbarrieren und ist zumindest für die jungen Generationen in westlichen Industrienationen längst keine Frage des Internetzugangs mehr (vgl. Zwiefka 2009: 43; Lenz/Zillien 2005: 246). Derzeit ist auch die Nutzungsbeteiligung von SNS in allen Bildungsschichten ausgewogen. Der Anteil an Haupt- und Realschülern, die regelmäßig (täglich/mehrmals die Woche) soziale Netzwerkplattformen nutzen, ist leicht gesunken (2015: 61 %, 2014: 66 %) und hat sich damit dem zum Vorjahr konstant gebliebenen Wert der Gymnasiasten (2015: 61 %, 2014: 61 %) angeglichen (vgl. MPFS 2015: 37). Durch die zumindest potenziell gleichen Zugangschancen zum Internet und zu SNS werden neue Formen digitaler Ungleichheiten auf Ebene der schichtspezifischen Nutzungsweisen (vgl. Zillien 2009: 242) und im Hinblick auf Nutzungs- und Kompetenzunterschiede sichtbar, die zu einer Verschärfung des Problems der digitalen Spaltung führen (vgl. van Dijk 2013: 129). Der bereits in Kapitel 3.1 kurz angesprochene „Second-Level Digital Divide“ (Marr/Zillien 2010: 269; Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 83) äußert sich in den unterschiedlichen Kompetenzen der Internetnutzung, die sich unter dem Begriff der „Electronic

Literacy“ (Warschauer 2003) subsumieren und in vier Kernkompetenzen einteilen lassen: Technische Bedienkompetenz, Internetbezogenes Wissen, Nutzererfahrung und Computeraffinität der sozialen Umgebung (vgl. Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 83 f.; Marr/Zillien 2010: 270). Im Rahmen einer Sekundäranalyse der seit 1997 jährlich vom Institut für Demoskopie Allensbach durchgeführten Computer- und Technik-Analyse 2004 (ACTA) stellt die Trierer Medienforscherin Nicole Zillien fest:

„Die schichtspezifische Nutzung des Internets führt somit zu wachsenden sozialen Ungleichheiten. Diese Ungleichheiten zu Ungunsten der niedrigeren Statusgruppen lassen sich durch die Verbesserung der internettechnischen Ausstattung und die Erhöhung der digitalen Kompetenzen zwar möglicherweise abmildern, aber keinesfalls beseitigen.“ (Zillien 2009: 242)

Angesichts des zunehmend ausdifferenzierten Angebotes von SNS (vgl. Kapitel 2.2.1) sollen die Ergebnisse einer ausgewogenen Nutzungsbeteiligung von SNS jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass es heute in der Beurteilung von digitalen Inklusions- und Exklusionsprozessen entscheidend von Bedeutung sein kann, *wer welche SNS, zu welchem Zeitpunkt und aus welchen Motiven heraus adaptiert und nutzt*. Kutscher und Otto (2010: 81) konstatieren hinsichtlich der Formierung jugendkultureller Strukturen im Internet Stratifizierungen, die auf „habituelle und feldbezogene Unterschiede“ zurückzuführen sind und Distinktionen begünstigen: „InternetnutzerInnen bewegen sich mit unterschiedlichen Motiven unter unterschiedlichen Voraussetzungen und verorten sich in verschiedenen sozialen Netzwerken im virtuellen Raum“ (Kutscher/Otto 2010: 81).

Bereits in der Wahl der favorisierten Plattformen lassen sich deutliche Distinktionsprozesse erkennen: Privilegierte Jugendliche neigen tendenziell zu einer frühzeitigeren Adaption neuer sozialer Plattformen, während die weniger privilegierten ihnen gewissermaßen erst mit zeitlichem Abstand *folgen* (vgl. Lenhart et al. 2015; boyd 2014).¹⁰² Die Erkenntnis das Statushöhere neue Technologien schneller adaptieren ist in der Wissenskluft- und Diffusionsforschung nicht neu (Rogers 2003). Angesichts der rasanten Innovationsschübe im Bereich der SNS lohnt sich allerdings ein genauerer Blick auf dieses Phänomen.

Die amerikanische Forscherin danach boyd (2014: 166 ff.) konnte bei der Diffusions- und Adaptionrate von Facebook unter Jugendlichen feststellen: Die weißen, privilegierten Ju-

102 Die Bezeichnung „privilegiert“ bezieht sich an dieser Stelle auf die zitierten amerikanischen Studien von boyd (2014) und Lenhart et al. (2015). Mit privilegierten Jugendliche sind hier Jugendliche gemeint, die in einem Haushalt mit hohem Einkommen leben und/oder der weißen Bevölkerungsgruppe zuzuordnen sind.

gendlichen in Amerika wechselten als Early Adaptors von MySpace zu Facebook.¹⁰³ Die Jugendlichen anderer ethnischer Zugehörigkeiten folgten diesem Trend im Sinne eines „racial divide“ (boyd 2014: 171) erst zeitlich verzögert und verblieben zunächst auf der damals ebenfalls sehr beliebten Plattform MySpace. Als Motiv für den Plattformwechsel wurde von den privilegierten Jugendlichen mitunter die bewusste Abgrenzung zu den weniger privilegierten Jugendlichen und ihren als zu knallig und überladen empfundenen Profilgestaltungen genannt. Die MySpace-Nutzer hingegen gaben in den Interviews mit boyd an, dass die Facebook-Profile der anderen zu steril, langweilig und simpel seien, während die Facebook-Nutzer besonders das „cleane“ Design an Facebook positiv hervorhoben. Boyd konnte in Anlehnung an Bourdieus *feine Unterschiede*¹⁰⁴ feststellen, dass die Geschmackspräferenzen der Jugendlichen nicht als individuell zu deklarieren sind, sondern vielmehr ein Produkt kultureller Dynamiken und sozialer Strukturen darstellen und damit als Distinktionsmerkmale in den unterschiedlichen Nutzungsweisen von SNS fungieren. (Vgl. boyd 2014: 166 ff.)

Lenhart et al. (2015) konstatieren ebenfalls einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status von amerikanischen Jugendlichen und der Adaption neuer Plattformen sowie der Intensität ihrer Facebook-Nutzung.¹⁰⁵ Die Hälfte (51 %) der Jugendlichen aus Haushalten mit geringerem Einkommen (weniger als \$30 000) geben im Rahmen der Studie des Pew Research Instituts an, Facebook von allen genutzten Plattformen am häufigsten zu nutzen. Denen stehen 38 Prozent aus Familien mit höherem Einkommen (über \$75 000) gegenüber. (Vgl. Lenhart et al. 2015: 2 ff.) Auch bei Snapchat lässt sich derzeit ein sozioökonomischer Spaltungs-Effekt konstatieren. Während 14 Prozent der Jugendlichen aus höheren Einkommensschichten Snapchat als am häufigsten genutzte Plattform angeben, sind es bei den

103 MySpace ist eine amerikanische SNS und wurde im Jahr 2003 gegründet. Nach einem anfänglichen Boom verzeichnete MySpace enorme Verluste von Nutzern an Facebook und erfand sich im Laufe der Jahre immer wieder neu. Letztlich blieb die Plattform ihrem Schwerpunkt auf Musik und künstlerischen Darstellungen treu. Heute ist MySpace eine Plattform, die nach eigenen Angaben dazu beitragen möchte, dass Künstler aus den unterschiedlichsten Genres (Musik, Film; Kunst etc.) sich selbst vermarkten und untereinander vernetzen können. (Vgl. MySpace 2015)

104 Pierre Bourdieu hat sich intensiv in seinem Werk „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (Erstveröffentlichung im Französischen 1979) mit dem Geschmack, Habitus und Konsumverhalten unterschiedlicher sozialer Gruppen in der französischen Bevölkerung und der Bedeutung der sozialen Herkunft für gesellschaftliche Distinktionsprozesse auseinandergesetzt.

105 41 Prozent der amerikanischen Teenager geben Facebook als meistgenutzte Seite an, 20 Prozent nennen Instagram, 11 Prozent Snapchat und 6 Prozent verweisen auf Twitter. Im Alter zwischen 13 und 17 Jahren nutzen immerhin 71 Prozent der amerikanischen Jugendlichen Facebook (vgl. Lenhart et al. 2015: 37 f.). Knapp die Hälfte der amerikanischen Jugendlichen nutzt derzeit Instagram und vier von zehn Jugendlichen sind mittlerweile bei Snapchat registriert (vgl. Lenhart et al. 2015: 2 ff.). Die zunehmende Beliebtheit von Snapchat unter den Jugendlichen in Deutschland wird voraussichtlich in der nächsten JIM-Studie (2016) mit ähnlichen Ergebnissen zu konstatieren sein.

Jugendlichen aus niedrigeren Einkommenschichten lediglich die Hälfte (7 %). (Vgl. Lenhart et al. 2015: 37 f.)

Selbst dann wenn Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Bedingungen die gleiche Plattform nutzen, zeigen sich laut boyd deutliche Unterschiede in den Nutzungsweisen der plattforminternen Funktionen entlang der ethnischen Zugehörigkeit und sozialen Klasse (vgl. boyd 2014: 167). Sozioökonomische Lebensbedingungen von Jugendlichen nehmen Einfluss auf ihre Internetnutzung, denn soziale Stratifizierungen werden im Internet reproduziert (vgl. Otto et al. 2005: 4; Di Maggio et al. 2001). Der Bildungsgrad kann dabei als ein „zentrales Kriterium für die Differenzierung von Nutzungsweisen“ (Otto et al. 2005: 42) erachtet werden. Zur Erfassung digitaler Ungleichheiten sind neben dem Besitz und der Bildung auch die persönlichen Vorlieben und Lebensentwürfe der Nutzer mit einzubeziehen (vgl. Zillien 2009: 237). Lenz und Zillien bilanzieren hierzu treffend, dass Ungleichheit im Internet heute „weniger eine Frage des ‚Ob‘, sondern vielmehr des ‚Wie‘ der Internetnutzung“ (Lenz/Zillien 2005: 246) sei. Die subjektorientierten Nutzungsdifferenzen sehen Lenz und Zillien vor allem in der ungleichen Ausstattung mit kulturellem Kapital (vgl. Kapitel 2.1) verankert, welches die Voraussetzung für Aneignungsprozesse von onlinevermitteltem Wissen und Informationen darstellt (vgl. Lenz/Zillien 2005: 246).

Auf die DIVSI U25-Studie (2014) wurde bereits in der Einleitung verwiesen. Sie liefert mittels der Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden (vgl. DIVSI 2014: 9) einen anschaulichen Vergleich zwischen den Nutzungsweisen von Befragten mit niedrigem und hohem formalen Bildungshintergrund und widmet sich dabei auch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung gezielt den Motiven und Interessen sowie dem Thema der digitalen Ungleichheiten in der Internet- und SNS-Nutzung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In den vergangenen vier Jahren sind außerdem nennenswerte Studien mit bildungsbezogenen Vergleichen von Schmidt, Paus-Hasebrink und Hasebrink (2011), Schenk et al. (2012) und Schorb et al. (2013) erschienen, die ebenfalls eine Triangulation verschiedener qualitativer und quantitativer Untersuchungsmethoden verfolgen und bereits im ersten Theoriekapitel zi-

tiert wurden.¹⁰⁶ Sie geben u. a. Aufschluss über unterschiedliche Nutzungsweisen der befragten Jugendlichen hinsichtlich ihres Informations-, Datenschutz- und Kommunikationsverhaltens auf SNS. Besonders aktiv in der empirischen Forschung zu den Nutzungs- und Aneignungsstrategien von Jugendlichen auf SNS und anderen Social Media-Angeboten ist das in München ansässige JFF-Institut für Medienpädagogik und Praxis. Das JFF-Institut legt ebenfalls Wert auf bildungs- und milieubezogene Unterschiede in der Erfassung juveniler Nutzungsweisen von Social Web-Angeboten und kombiniert unterschiedliche quantitative und qualitative Methoden in seinen Studien. Die JFF-Studie „Medienhandeln in Hauptschulmilieus“ (Wagner 2008) untersucht bis heute als einzige nationale Studie in der Größenordnung gezielt mittels einer Triangulation unterschiedlicher, überwiegend qualitativer Methoden die Medienaneignung von Hauptschülern.¹⁰⁷ Allerdings bietet diese Studie mit ihrer ausschließlichen Fokussierung auf Jugendliche mit Hauptschulhintergrund wiederum keine Möglichkeiten des Vergleichs zwischen den Bildungsgruppen. Es zeigt sich, dass hinsichtlich der bildungsbezogenen SNS-Nutzungsunterschiede in der deutschen Jugendmedienforschung bereits zahlreiche interessante und relevante Forschungsunternehmungen durchgeführt werden, die auch auf für den vorliegenden Forschungsbereich von Relevanz sind.

Zusammenfassung bisheriger Erkenntnisse zu bildungsbezogenen Nutzungsunterschieden von jugendlichen SNS-Nutzern

Im ersten Teil der Arbeit konnten bezogen auf das Identitäts-, Informations- und Beziehungsmanagement von Jugendlichen auf SNS bereits eine Reihe von bildungsspezifischen Unterschieden in den Nutzungsweisen, Interessen und Motiven festgestellt werden (vgl. Kapitel 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3). Diese gilt es nun vor dem Hintergrund der subjektorientierten Nutzungsbarrieren und damit verbundenen digitalen Ungleichheiten komprimiert zusammenzu-

106 In der Studie „Heranwachsen mit dem Social Web: Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ untersuchen Schmidt/Paus-Hasebrink/Hasebrink (2011) „wie 12- bis 24-Jährige in Deutschland über die neuen Kommunikationsmöglichkeiten denken, wie sie im Alltag mit ihnen umgehen und welche Unterschiede sich dabei je nach Alter, Geschlecht und sozialem Kontext zeigen“. Schenk et al. legten im Jahr 2012 die interdisziplinär angelegte Studie „Heranwachsende und Datenschutz in Sozialen Netzwerken“ vor. Das Leipziger Forschungsteam um Bernd Schorb veröffentlichte 2013 im Rahmen ihres Forschungsprojektes die Studie „Jugend – Information – Medien. Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring zur Aneignung von Information durch 12- bis 19-Jährige“. Diese drei Studien wurden bereits in den Kapiteln 2.4.1, 2.4.2 und 2.4.3 zitiert.

107 Methoden der Studie „Medienhandeln in Hauptschulmilieus“ (Laufzeit 2006 bis 2008): Teilstandardisierte, schriftliche Befragung im Klassenverband; leitfadengestützte Interviews mit Klassenlehrerinnen und -lehrern; leitfadenbasierte, computerunterstützte Doppel- oder Einzelinterviews; Gruppenmethoden mit Narrationsanreizen. Stichprobenezusammensetzung: Insgesamt wurden 903 Hauptschülerinnen und Hauptschüler zwischen 10 und 16 Jahren befragt, davon etwas mehr Jungen als Mädchen. 67 Prozent der Befragten haben einen Migrationshintergrund, d. h. ihr Vater oder ihre Mutter kommen nicht aus Deutschland. (Vgl. Wagner 2008)

fassen (vgl. Tabelle 1). Alle Angaben in der rechten Spalte beziehen sich auf Jugendliche mit formal niedrigem Bildungsgrad im Vergleich zu Jugendlichen mit formal hohem Bildungsgrad. Diese Zusammenfassung erhebt weder einen Anspruch auf Vollständigkeit zu den nutzungsspezifischen Ungleichheiten jugendlicher SNS-Nutzer, noch sollten die Aussagen deterministisch interpretiert werden. Vielmehr dient sie der inhaltlichen Verknüpfung bisheriger Erkenntnisse mit den in diesem Kapitel neu gewonnenen theoretischen Grundannahmen zu digitalen Ungleichheiten. Außerdem wird auf die Ergebnisse im empirischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 5) zurückzukommen sein.

Tabelle 1: Bildungsspezifische Unterschiede in der Nutzung von SNS und Internet

Motive, Interessen und Nutzungsweisen	Jugendliche mit formal niedrigem Bildungsgrad
Identitätsmanagement (vgl. Kapitel 2.4.1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ legen auf positives Feedback von anderen bzgl. ihres Medienhandelns einen größeren Wert (vgl. Paus-Hasebrink/Wijnen/Brüssel 2011: 127; Schorb et al. 2013: 84 f.; Wagner 2008). ▪ berichten seltener darüber Druck dabei zu empfinden mit ihren Posts Likes oder positive Kommentare generieren zu „müssen“ (vgl. Lenhart et al. 2015: 59 ff.). ▪ stellen insgesamt häufiger Inhalte online als höher gebildete (vgl. Schorb et al. 2013: 84 f.).
Informationsmanagement (vgl. Kapitel 2.4.2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nutzen verstärkt Seiten für Videos, Musik und Hörbeiträge sowie Netzwerkplattformen wie Facebook um sich über ein bestimmtes Thema zu informieren (vgl. Schorb et al. 2013: 73). ▪ nutzen das Internet zu einem geringeren Anteil für die aktive Informationssuche und dafür mehr für Unterhaltung (vgl. MPFS 2015: 31; DIVSI 2014: 100). ▪ nutzen stärker die Möglichkeit andere mittels eigener Beiträge im Netz und auf den Plattformen über das sie interessierende Thema zu informieren (vgl. Schorb et al. 2013: 83). ▪ informieren in ihren Posts auf SNS häufiger über ihren Beziehungsstatus, Lieblings-TV-Shows und Computerspiele (vgl. DIVSI 2014: 119). ▪ sind aktiver darin, Videos hochzuladen, Diskussionsforen und -Boards zu eröffnen und zu moderieren (vgl. Schorb et al. 2013: 83). ▪ bewerten die Informationsqualität von SNS hinsichtlich aktueller politischer Themen und ihrer eigenen Interessen höher (vgl. Behrens et al. 2014: 201 f.). ▪ interessieren sich stärker für die Themen Smartphone, digitale Spiele und Ausbildung/Beruf und dafür weniger stark für politische Themen, persönliche Probleme und aktuelles Zeitgeschehen (vgl. MPFS 2015: 17).
Beziehungsmanagement (vgl. Kapitel 2.4.3)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ legen größeren Wert auf einen großen Freundeskreis auf SNS (vgl. Paus-Hasebrink/Wijnen/Brüsse 2011: 126). ▪ verfügen über mehr „Freunde“ auf SNS (273) als beispielsweise Gymnasiasten (264), aber deutlich weniger als Realschüler (337) (vgl. MPFS 2013: 40).

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">▪ modifizieren ihre Freundeslisten häufiger (vgl. Schorb et al. 2010: 23).▪ sind aktiver in der Nutzung sämtlicher plattforminterner Funktionen und damit auch in der Kommunikation (chatten, Nachrichten schreiben, posten etc.) (vgl. MPFS 2013: 38). |
|--|--|

Quelle: Eigene Darstellung

Exemplarisch deutlich werden die dargestellten bildungsbezogenen SNS-/Internet-Nutzungsdifferenzen, Motive und Interessen am Beispiel der beiden Gratifikationsarten *Unterhaltung* und *Information*: Die unterhaltungsorientierte Nutzungsweise des Internets durch die formal niedrig gebildeten Jugendlichen steht im Ergebnis einer stärker informationsbezogenen Nutzung der höher Gebildeten gegenüber. Formal niedrig Gebildete nutzen das Internet häufiger für Spiele und andere unterhaltungsbezogenen Aktivitäten und insgesamt seltener um sich zu informieren. Dieses Ergebnis zu den schichtspezifischen Nutzungsmotiven reiht sich in die bisherigen Erkenntnisse aus der Wissenskluft- und Digital-Divide-Forschung ein (vgl. hierzu Bonfadelli 2002; Peter/Valkenburg 2006; Zillien 2009). Niedrig gebildete Jugendliche sprechen SNS eine höhere Informationsqualität und Glaubwürdigkeit in tagespolitischen Themen und privaten Interessensgebieten zu. Daher verwundert es auch nicht, dass sie SNS häufiger nutzen als höher gebildete um sich über bestimmte Themen zu informieren. Besonders interessieren sie sich derzeit für die Themen Smartphones, Spiele und Ausbildung/Beruf. Etwas geringer ist ihr Interesse im Vergleich mit Jugendlichen höheren Bildungsgrades bei politischen Themen oder dem aktuellen Zeitgeschehen ausgeprägt. Insgesamt sind niedriger gebildete Jugendliche aktiver darin andere hinsichtlich der Themen, für die sie sich selbst grade interessieren, mittels eigener Beiträge zu informieren oder selbst Diskussionsgruppen und -boards zu eröffnen und zu moderieren. Jugendliche mit formal niedrigerem Bildungsgrad legen zwar mehr Wert auf positives Feedback von anderen auf ihr Medienhandeln, allerdings scheinen Jugendliche deren Eltern über ein geringeres Bildungskapital verfügen auch weniger Druck dabei zu empfinden positiv ankommen zu „müssen“, als dies bei Jugendlichen mit höherem Bildungskapital der Eltern der Fall ist. Außerdem posten niedrig gebildete häufiger über unterhaltungsbezogene und private Themen. Insgesamt lassen sie sich als deutlich aktiver im Hochladen und Weiterverbreiten von Inhalten (Beiträge, Videos) sowie in der Nutzung sämtlicher plattforminterner Funktionen bezeichnen. Jugendliche mit niedrigerem Bildungsgrad verfügen über einen größeren Freundeskreis auf SNS als Gymnasiasten. Ein großer SNS-Freundeskreis ist ihnen wichtiger als den höher gebildeten Jugendlichen. Insgesamt modifizieren sie ihre Freundeslisten häufiger und sind in sämtlichen kommunikativen Tätigkeiten

auf SNS (chatten, Nachrichten schreiben etc.) aktiver als Jugendliche mit höherem Bildungsgrad.

3.2.2 Relationale Merkmale: Vom ‚wie‘ zum ‚mit wem‘

In der aktuellen Jugendmedienforschung fehlt es zurzeit an empirischen Studien, die sich auf eine Untersuchung schichtspezifischer Differenzen und den damit verbundenen Ungleichheiten in der Nutzung von SNS unter der Einbeziehung von relationalen Merkmalen konzentrieren. Die meisten Forschungsarbeiten verweisen zwar immer wieder auf die Bedeutung des sozialen Umfelds für das Verständnis von jugendlichem Medienhandeln (u. a. Wagner et al. 2012b; Schmidt/Paus-Hasebrink/Hasebrink 2011; Treumann et al. 2007) beziehen die relationalen Merkmale allerdings nicht oder nur randständig in Form von netzwerktheoretischen Überlegungen oder netzwerkanalytischen Methoden mit in ihre Untersuchungen ein. Von forschungsleitendem Interesse für die vorliegende Arbeit ist, ob Jugendliche mit niedriger sozialer Schichtzugehörigkeit über ihre mediatisierten Beziehungs- und Kommunikationsnetzwerke auf SNS auch in andere gesellschaftliche Teilbereiche und Gruppen integriert sind und somit Zugang zu „verschiedenen Informations-, Kommunikations- und Einflussquellen“ (Schenk 1995: 17) erhalten. Dadurch können sich ihnen – so die hier vertretende Annahme – neue Handlungsmöglichkeiten und der Zugang zu sozialen Ressourcen eröffnen. Die eingenommene Forschungsperspektive basiert auf einem netzwerktheoretischen und relational-lebensweltlichen Zugang zur Untersuchung und Beschreibung digitaler Ungleichheiten: *Vom „wie“ hin zu „mit wem“*.

Bereits in der frühen Medienwirkungsforschung setzten sich Forscher wie Elihu Katz, Paul Felix Lazarsfeld, Robert King Merton, James S. Coleman und Bernhard Berelson im Rahmen der sogenannten „Columbia-Studien“ mit der Bedeutung interpersonaler Kommunikationsprozesse für die Einschätzung von Medienwirkungen auseinander (vgl. Jäckel 2011: 125). In diesen Pionierstudien wurden das Netzwerkkonzept und die Bedeutung informeller Beziehungen mit dem Konzept des Zwei-Stufen-Flusses (two-step-flow of communication) und der Identifizierung von Meinungsführern – denen eine zentrale Funktion in der Übertragung von medienvermittelten Informationen und Meinungsbildungsprozessen zugeordnet werden konnte – bereits früh in die Kommunikationsforschung integriert (vgl. Jäckel 2011: 138 ff.; Schenk 1984). Der in dieser Arbeit ausgerichtete Fokus auf die relationalen Merkmale von Mediennutzern und ihre Bedeutung für den Zugang zu medienvermittelten Informationen ist also nicht neu, vielmehr besteht in der Medienwirkungsforschung eine lange Tradition in der Ein-

beziehung sozialer Beziehung zum Verständnis von Medienhandeln, der Informationsverbreitung und den Effekten von Medienwirkungen (vgl. hierzu Jäckel 2011).

Schnegg (2010: 55) formuliert unter Rückbezug auf Schweizer und Wellmann die wichtigste Grundannahme der Netzwerkanalyse damit, „dass das Handeln von Akteuren besser verstanden werden kann, wenn die sozialen Beziehungen berücksichtigt werden, in welche die Akteure eingebunden sind“. Diese erkenntnisgeleitete Perspektive findet sich in der vorliegenden Arbeit wieder, indem die medienvermittelten relationalen Lebensweltbezüge zur Erklärung des jugendlichen Medienhandelns auf SNS herangezogen werden.

Ein besonders wichtiger Aspekt für die Integration sozialer Beziehungen in die Medienwirkungsforschung sind die Motive und Interessen der Mediennutzer und ihre Bedeutung für Kommunikationsprozesse (vgl. hierzu u. a. Zillien 2009; Lenz/Zillien 2005) (vgl. Kapitel 3.2.1). Denn diese bilden überhaupt erst die „Basis für das Entstehen interpersonaler Netzwerke der Kommunikation“ (Schenk 2007: 347) und können so zu homogenen Zusammenschlüssen und der Exklusion aus gesellschaftlich relevanten Informationskanälen führen. Denn homogene Netzwerkbeziehungen weisen eine geringe Wahrscheinlichkeit hinsichtlich der Bereitstellung neuwertiger Informationen auf (vgl. Jäckel 2011: 150). Van Dijk (2013: 130) verdeutlicht die Relevanz sozialer und medialer Netzwerkbeziehungen hinsichtlich ihrer ungleichheitsreproduzierenden Wirkung wie folgt: „Die Inklusion und Exklusion bezüglich sozialer und medialer Netzwerke könnte eine einflussreiche Determinante struktureller Ungleichheit in der Netzwerkgesellschaft darstellen“. Dies kann sich laut Wagner et al. (2012a: 324 f.) darin begründen, dass eine zu starke Orientierung auf die Verwertung und Interpretation von Informationen aus dem eigenen soziokulturellen Milieu zu einer „Verinselung“ (Wagner et al. 2012a: 325) im Umgang mit Informationen führt (vgl. Kapitel 3.3.1). Lothar Mikos (2010: 33) plädiert dafür, Medienanwendungen in der heutigen individualisierten Gesellschaft nicht per se als individuell zu deklarieren, denn „sie [die Anwendung von Medien, Anm. d. Verf.] ist sozial strukturiert, da die Akteure in soziale, ökonomische, politische und kulturelle Strukturen eingebunden sind.“

Neben dem subjektiven SNS-Nutzungsverhalten kommt folglich der Wahl der medienvermittelten Kommunikations- und Interaktionspartner eine zentrale Bedeutung für den Zugang zu medienvermittelten Informationen zu (Theunert/Wagner 2011). Die bisherige Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand legte eine starke Verbindung zwischen dem Informations- und Beziehungsmanagement auf SNS insbesondere für die sozial benachteiligten Jugendlichen offen (vgl. Kapitel 2.4.2, 2.4.3, 3.2.1).

Die gegenseitige Wahrnehmung von sozialen Ähnlichkeiten ist für das Zustandekommen sozialer Beziehungen (vgl. Schulze 2005: 177) und die Erweiterung sozialer Kreise (vgl. Simmel 1908) von großer Relevanz. Denn soziale Ähnlichkeit führt in Kombination mit gemeinsamen Interessen in der Regel zur Aufrechterhaltung von Beziehungen. Dem Soziologen Nan Lin zufolge gilt in sozialen Interaktionen das Homophilie-Prinzip. Demnach interagieren Personen mit ähnlichem Lebensstil und ähnlichem soziökonomischen Status verstärkt miteinander: „From the resource perspective, this suggests that interactions tend to occur among actors at the same or adjacent social positions in the hierarchy” (Lin 2001: 39). Auch Ronald S. Burt (1992: 12) verweist auf die Bedeutung sozialer Ähnlichkeiten für das Zustandekommen sozialer Beziehungen: „Socially similar people, even in the pursuit of independent interests, spend time in the same places. Relationships emerge.“ Einstellungen, Wertevorstellungen, der sozioökonomische Status sowie der Lebensstil prägen soziale Beziehungen und werden ihrerseits wiederum durch die sozialen Beziehungen beeinflusst. Durch diese Wechselwirkung entsteht eine kulturelle Homogenität, die sich in distinktiven Verhaltensweisen von Gruppen äußert. (Vgl. Fuhse 2010: 84 f.) Die Ressourcen und Meinungen des einzelnen Individuums korrelieren jeweils mit den Ressourcen und Meinungen des nahen sozialen Umfelds (vgl. Burt 1992: 12). Die Größe eines Beziehungsnetzwerkes allein ist also nach Burt (1992) nicht entscheidend, solange nicht auch die Verschiedenartigkeit ansteigt: „(...) the information benefits of a large, diverse network are more than the information benefits of a small, homogeneous network“ (Burt 1992: 16). Schenk beschreibt Homogenität bzw. Heterogenität in sozialen Netzwerken anhand dessen, wie sich die Alteri von Ego in Anbetracht sozialer Merkmale wie bspw. Alter und Bildung unterscheiden: „Homogenität ist damit ein Indikator dafür, dass sich das primäre soziale Milieu als relativ einheitlich erweist, wohingegen Heterogenität mehr die Offenheit und Diversität signalisiert, also auf mehr oder weniger große Reichweite schließen lässt“ (Schenk 1995: 110). Personen aus dem engen Beziehungskreis sind uns in der Regel nicht nur ähnlich, sie sind sich auch oftmals untereinander bekannt (vgl. Döring 2003: 407). Mit der Zahl der Freunde steigt folglich auch die Transitivität im medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerk an (vgl. Stegbauer 2010: 115; Kapitel 2.4.3).

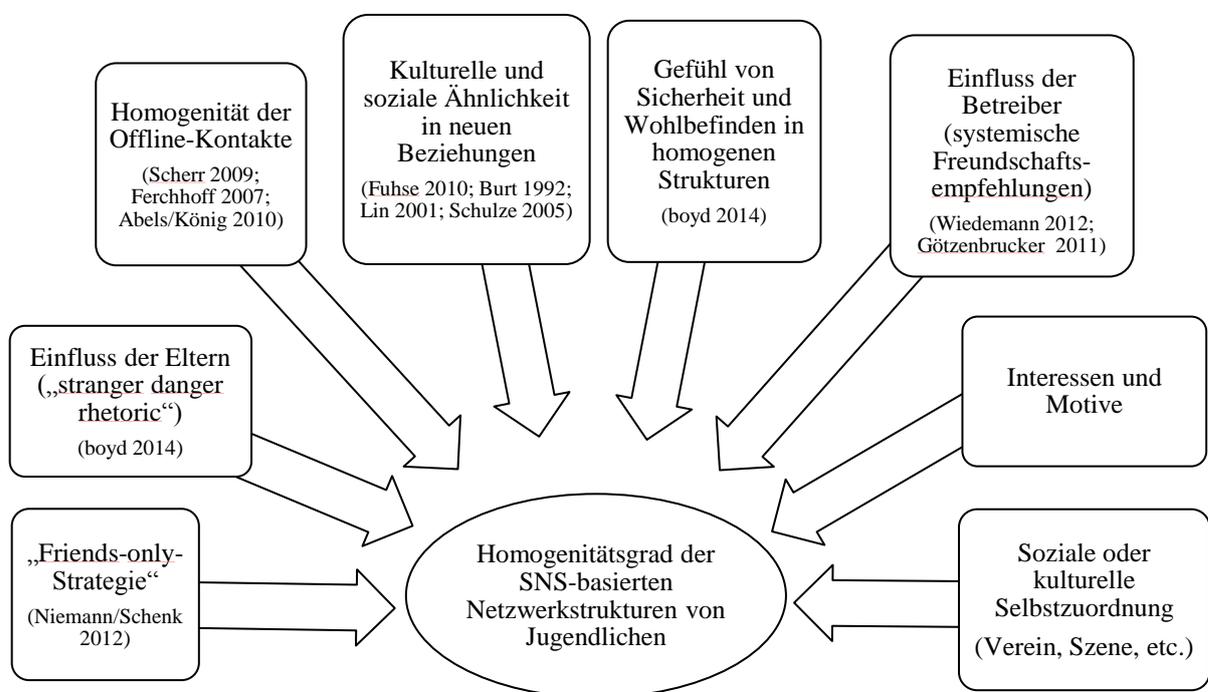
Wilson et al. (2012) kamen im Rahmen ihrer Untersuchung des sozialen Interaktionsverhaltens von Facebook-Nutzern zu dem Ergebnis, dass Interaktionen auf der Plattform überwiegend mit nur einer kleinen Anzahl von Freunden stattfinden. Der Großteil der Befragten (90 %) wendet 70 Prozent aller Interaktionen für 20 Prozent der Freunde auf. Beinahe alle Nutzer interagieren lediglich mit 60 Prozent von ihren Plattform-Kontakten. (Vgl. Wilson et

al. 2012: 11) Die meisten Jugendlichen können heutzutage zumindest theoretisch über SNS mit jedem jederzeit in Verbindung treten (vgl. boyd 2014: 166). Bei der Nutzung und Aneignung sozialer Netzwerkplattformen geht es, wie in Kapitel 2.4.3 bereits angesprochen wurde und im nachfolgenden Kapitel 3.3 noch ausführlicher dargelegt werden wird, für Jugendliche in erster Linie um die Pflege bereits bestehender sozialer Beziehungen (vgl. boyd 2014: 166). Die in den Freundeslisten aufgeführten Personen von Jugendlichen sind sich mit großer Wahrscheinlichkeit in der ethnischen Zugehörigkeit, sozialen Klasse und hinsichtlich des kulturellen Hintergrundes sehr ähnlich (vgl. boyd 2014: 171). Viele Jugendliche seien sich der Homogenität ihrer mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke jedoch gar nicht bewusst, resümiert boyd. Vielmehr würden die meisten jungen Nutzer sogar behaupten mit recht unterschiedlichen Gruppen von Personen online befreundet zu sein. (Vgl. boyd 2014: 170) Der Zugang zu Wissen und Gelegenheiten durch SNS-Kontakte ist damit nicht automatisch gleich verteilt (vgl. boyd 2014: 172). Denn das medienvermittelte Kommunikations- und Beziehungsnetzwerk übernimmt heute eine zentrale Funktion in Bezug auf den Zugang, die Verbreitung und die Verarbeitung von Informationen (vgl. boyd 2014: 172). Informationen kreisen heute innerhalb der eigenen sozialen Netzwerkstrukturen (vgl. Kapitel 2.4.2). Deren Vermittlung und Weitergabe erfolgt i. d. R. durch die eigenen Freunde und virtuellen Kontaktpartner: „Who you know shapes what you know“ (boyd 2014: 172). Diejenigen Nutzer, deren medienvermittelte Kontaktpartner dargebotene Informationen kritisch überprüfen und darüber hinaus weiterführende Zusammenhänge zur Verfügung stellen, sind privilegierter als andere, deren persönliches Kontaktnetzwerk wiederum wenig Erfahrung und Kompetenz im Umgang mit Informationen besitzt (vgl. boyd 2014: 172). Die bisher skizzierte Verstärkung der Homophilie in den Kommunikations- und Beziehungsnetzwerken treffe, so boyd, besonders gravierend die weniger privilegierten Jugendlichen. Auch wenn grundsätzlich alle Jugendlichen von heterogenen Netzwerkstrukturen profitieren würden, verfügen die ohnehin privilegierten Jugendlichen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit über Verbindungen zu Personen mit mehr Privilegien und einem erweiterten Zugang zu verschiedenen Ressourcen, Möglichkeiten und Informationen. (Vgl. boyd 2014: 173 f.)

Die eigene Weltanschauung durch Kontakte mit bisher unbekanntem Personen online zu erweitern, wird vielen Jugendlichen durch die elterliche Sorge vor potenziellen Gefahren zudem im Sinne einer „stranger danger rhetoric“ verboten (vgl. boyd 2014: 173). Außerdem bestärken die kulturellen und interessenbezogenen Gemeinsamkeiten mit Gleichaltrigen das Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden seitens der Jugendlichen (boyd 2014). Der elterliche Einfluss und die persönlichen Beziehungspräferenzen führen folglich zu einer Verstärkung ohne-

hin homogener medienvermittelter Netzwerkstrukturen. Götzenbrucker (2011: 113 f.) verweist auf die von den Betreibern anvisierte Homophilie in den Beziehungsnetzwerken ihrer Nutzer, da diese durch ihre systemischen „Freundschafts-“ Empfehlungen tendenziell dafür sorgen würden, dass sich Personen aus ähnlichen Freundeskreisen und mit ähnlichen Interessen begegnen, was wiederum zur Festigung von sozialen Gruppen führen und Ausgrenzungsprozesse begünstigen kann (vgl. Götzenbrucker 2011: 113 f.; Lenhart et al. 2011; Wagner et al. 2012b; Kapitel 3.4.3). Die nachfolgende Abbildung 3 zeigt auf Basis der im vorliegenden Kapitel gewonnenen Erkenntnisse eine Zusammenfassung der möglichen Einflussfaktoren auf den Homogenitätsgrad der medienvermittelten Netzwerkstrukturen von Jugendlichen.

Abbildung 3: Einflussvariablen auf den SNS-basierten Homogenitätsgrad



Quelle: Eigene Darstellung

Es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Zugang zu reziprozitätsorientierten und heterogenen Beziehungen und die Integration in vertrauensvolle Netzwerke heutzutage eine „gleichwertige Komponente des Ungleichheitssystems der deutschen Gesellschaft“ (Diewald/Lüdicke 2007: 48 f.) darstellen. Die in diesem Kapitel skizzierte Bedeutung der relationalen Merkmale von jugendlichen SNS-Nutzern hinsichtlich des Zugangs und der Bewertung von medienvermittelten Informationen sind umso gravierender einzuschätzen, wenn diese beiden Aspekte mit bedacht werden: Insbesondere niedrig gebildete Jugendliche messen sozialen Netzwerkplattformen allgemein mehr Bedeutung in der Verfolgung ihrer persönlichen

Interessen (vgl. Schorb et al. 2013: 75 f.) sowie insgesamt eine höhere Informationsqualität hinsichtlich tagespolitischer Ereignisse zu (vgl. Behrens et al. 2014: 201; Kapitel 3.4.2). Die Tendenz zur Homogenität in den medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerken kann somit eine Verschärfung der ohnehin bestehenden schichtspezifischen Ungleichheiten mit sich bringen (Theunert 2011a; boyd 2014).

3.3 Der Einfluss relationaler Lebensweltbezüge auf das Medienhandeln von Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheiten

In dem vorangegangenen Kapitel (3.2.2) konnte die Einflussnahme der relationalen Merkmale von jugendlichen SNS-Nutzern im Hinblick auf den Zugang zu und die Verwertung von medienvermittelten Informationen herausgestellt werden. Es zeigte sich, dass die schicht-, bildungs- und milieuhomogenen mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke von Jugendlichen zur Verfestigung bzw. sogar zur Verstärkung sozialer Ungleichheitsstrukturen beitragen können, indem sie entscheidende Kommunikationsflüsse und Handlungsmöglichkeiten von Jugendlichen auf SNS begrenzen. In den nachfolgenden Unterkapiteln gilt es nun diese Annahme anhand der Untersuchung konkreter relationaler Lebensweltbezüge von Jugendlichen zu präzisieren. Es geht um die Beantwortung der Frage, in welcher Weise das familiäre Umfeld und das soziale Milieu (3.3.1), die Verankerung von Medienbildung in Schule (3.3.2), die mediatisierten Peergruppen und Freundschaften (3.3.3) sowie die mediatisierten Liebesbeziehungen (3.3.4) von Jugendlichen auf ihr SNS-bezogenes Medienhandeln, ihre Kompetenzen und auf ihr medienvermitteltes Kommunikations- und Beziehungsverhalten Einfluss nehmen. Dazu werden insgesamt drei Aspekte in den folgenden Unterkapiteln inhaltliche Berücksichtigung finden:

Erstens werden die im vorherigen Kapitel erläuterten Homogenitätsaspekte der einzelnen relationalen Merkmale anhand der offlinebezogenen und mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke von Jugendlichen ausführlich diskutiert. Zweitens stehen bildungs- und schichtbezogene Nutzungs- und Aneignungsunterschiede in Bezug auf das persönliche SNS-basierte Beziehungsmanagement im Fokus, welches sich bereits in Kapitel 2.4.3 als dominierendes Nutzungsmotiv der jugendlichen SNS-Nutzer herauskristallisiert hat. Drittens wird der Aspekt der informellen und formellen Medienbildungsprozesse einer kritischen Betrachtung am Beispiel der Eltern, Schule und der Peergruppen unterzogen. Dabei gilt es herauszufinden, welche Akteure auf welche Weise zur SNS-bezogenen Medienkompetenzvermittlung beitragen oder diese ggf. sogar negativ beeinflussen.

Iske et al. (2007: 69) bringen die Annahme des vorliegenden Kapitels auf den Punkt, indem

sie darauf verweisen, dass die Nutzungspräferenzen von jungen Internetnutzern durch ihren soziokulturellen Hintergrund geprägt sind und dieser wiederum die Auswahl und Bewertung von Medienangeboten sowie das individuelle Nutzungsverhalten maßgeblich mitbestimmt: „Gleichzeitig spielen in diesem Zusammenhang die jeweils den NutzerInnen verfügbaren Offline-Ressourcen eine entscheidende Rolle: Peerstrukturen, familiäre Herkunft, schulische Bildungskontexte beeinflussen das für die Internetnutzung verfügbare soziale, kulturelle und ökonomische Kapital“ (Iske et al. 2007: 69). Die Zielsetzung dieses Kapitels stellt es also dar, die einzelnen relevanten relationalen Lebensweltbezüge von Jugendlichen hinsichtlich ihrer potenziellen Verstärkerfunktion von sozialen und digitalen Ungleichheiten einer genaueren analytischen Betrachtung zu unterziehen.

3.3.1 Familiäres Umfeld und soziales Milieu

Die Familie ist ein zentraler Bezugsrahmen für die kindliche Mediennutzung, denn hier sammeln Kinder ihre ersten Erfahrungen mit Medien (vgl. Friedrichs/Sander 2010: 284). Das elterliche Medienhandeln wirkt dabei vorbildhaft auf das Medienhandeln von Kindern ein (vgl. Süß 2010: 114) und kann ihre subjektive Wahrnehmung von Medien auf ganz unterschiedliche Weise prägen (vgl. Theunert/Lange/Demmler 2012: 8):

„(...) es [das Kind] erfährt mediale Beschäftigung als anregende, strukturierende, dominierende oder Konfliktgrößen des alltäglichen Familienlebens, lernt Medien als Unterhaltungs- und Wissensquelle, als Kommunikations- und Artikulationsmittel oder auch als Flucht- und Suchtmittel kennen.“ (Theunert/Lange/Demmler 2012: 8)

In der Kindheit werden nicht nur grundlegende Nutzungsweisen, Erfahrungen, Präferenzen und Fähigkeiten im Umgang mit Medien erlernt, die Eltern bestimmen darüber hinaus auch, zu welchen Medien Kinder überhaupt Zugang erhalten (vgl. Kutscher 2014: 102). Die ökonomischen und kulturellen Voraussetzungen der Familie wirken auf die alltäglichen medialen Aneignungsprozesse von Kindern ein (vgl. Theunert/Lange 2012: 10). Medien sind zudem fest in die milieuspezifischen Lebensstile von Familien integriert (vgl. Treumann et al. 2007: 679 f.). Die soziale Verortung in Bildungsmilieus beeinflusst daher individuelle Handlungsoptionen und Nutzungskompetenzen der Kinder im Umgang mit Medien (vgl. Kutscher 2014: 102). Gerhard Schulze (2005: 174) versteht unter sozialen Milieus „Personengruppen, die sich durch gruppenspezifische Existenzformen und erhöhte Binnenkommunikation voneinander abheben“. Binnenkommunikation trägt dazu bei, dass soziale Milieus zu „segmentierten Wissensgemeinschaften“ (Schulze 2005: 174) werden, die ein milieuspezifisches Gruppenbewusstsein aufweisen können und innerhalb derer äußere Einflüsse auf ähnliche Weise

verarbeitet werden (vgl. Schulze 2005: 174).¹⁰⁸ In homogenen Gruppen herrscht eine höhere interne Interaktionsdichte (vgl. Schulze 2005: 178), was wiederum zu einer Verfestigung von milieuspezifischen Einstellungen, Wahrnehmungen und Nutzungsweisen von Medien innerhalb von Familien führen kann. Mit dem Bildungskapital der Eltern, steigt auch die Fähigkeiten der Kinder im Umgang mit Medien sowie ihre Medienkompetenz deutlich an (vgl. Treumann et al. 2007: 679 f.; Friedrichs/Sander 2010: 287). Während höher gebildete Eltern i. d. R. eine „differenzierte Erziehungshaltung“ (Friedrichs/Sander 2010: 287) und eine ausgeprägte Kompetenz im Umgang mit Medien aufweisen, verfolgen Eltern mit niedrigerem formalen Bildungsgrad – möglicherweise aufgrund belastender Familiensituationen (Armut, Erwerbslosigkeit etc.) – das Mediennutzungsverhalten ihrer Kinder weniger wachsam (vgl. Friedrichs/Sander 2010: 287).

Der vierte Armuts- und Reichtumsbericht des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) aus dem Jahre 2013 bestätigt den Einfluss der sozialen Schichtzugehörigkeit der Eltern¹⁰⁹ auf den (medienbezogenen) Erziehungsstil. Eltern aus niedrigen sozialen Schichten neigen demnach überdurchschnittlich häufig dazu, Medien (Fernsehen und Computer) als probates Mittel zur kindlichen Beschäftigung anzusehen und geben gleichzeitig nur halb so häufig wie Eltern aus höheren sozialen Schichten an, den Wissensdurst ihrer Kinder im Rahmen ihres Erziehungsstils fördern zu wollen (vgl. BMAS 2013: 102). Während die Medienausstattung und das Einkommen der Eltern weniger ins Gewicht fallen, hat vor allem das soziale Miteinander innerhalb von Familien einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Mediennutzungskompetenzen von Kindern. Lernanreize und Aufforderungen zur aktiven Auseinandersetzung mit Medien wirken sich in diesem Sinne positiv aus. (Vgl. Treumann et al. 2007: 680)

Genauso wenig wie es heute *die* Jugendgeneration gibt (vgl. Kapitel 1), lässt sich von *der* Elterngeneration sprechen. Die eigenen Mediensozialisationserfahrungen von Eltern unterscheiden sich deutlich entlang der Geburtsjahrgänge (Medienausstattung, Integration von Medien im Familienleben, etc.) (vgl. Süss 2010: 119 ff.). Auch gesellschaftliche, politische und kulturelle Wandlungsprozesse wirken sich heute auf das Medienerziehungsverhalten von Eltern aus (vgl. Süss 2010: 122). Süss konstatiert hierzu eine beobachtbare Verunsicherung

108 Stil, Bildung und Alter kennzeichnet Schulze (2005: 193) dabei als die bedeutsamsten Milieuzerkmale, da sie schnell vom Gegenüber dekodiert werden können und im Fall der Wahrnehmung milieuspezifischer Ähnlichkeiten die Aufnahme und Verfestigung sozialer milieugebundener Beziehungen begünstigen (vgl. Schulze 2005: 177 ff.).

109 Nach Hradil (2001: 40) werden „Gruppierungen von Menschen mit ähnlich hohem Status innerhalb einer oder mehrerer berufsnaher Ungleichheitsdimensionen (.) üblicherweise als Schichten bezeichnet.“

vieler Eltern hinsichtlich ihrer medienbezogenen Sozialisationsziele, die durch den Wertepluralismus in postmodernen Gesellschaften ausgelöst würden (vgl. Süß 2010: 114):

„So orientiert man sich am ‚kleinsten gemeinsamen Nenner‘, der darin besteht, offensichtlich pathologische Entwicklungen zu verhindern, wie Selbst- oder Fremdgefährdungen in Suchtverhalten oder Gewalttätigkeiten. Wo keine Anzeichen für solche Fehlentwicklungen vorliegen, wird den Kindern viel Spielraum für die Selbststeuerung gelassen.“ (Süß 2007: 114)

Im Rahmen der FIM-Studie (2011) wurden Eltern gebeten, ihre Kompetenzen in Medienerziehungsfragen einzuschätzen.¹¹⁰ Ein Fünftel der Eltern schätzt sich demnach selbst als „sehr kompetent“ ein, während die überwiegende Mehrheit (60 %) sich selbst lediglich als „begrenzt kompetent“ in Medienerziehungsfragen beurteilt (vgl. MPFS 2011b: 85). Die positive Selbsteinschätzung der Eltern nimmt mit steigendem Alter der Kinder zu und mit niedrigerem formalen Bildungsgrad der Eltern ab (vgl. MPFS 2011b: 86 f.).¹¹¹

Während der Fernseher sich übergreifend als Familienmedium etablieren konnte (71 Prozent der Eltern schauen regelmäßig d. h. mehrmals die Woche mit ihren Kindern fern) (vgl. MPFS 2011b: 63), weist das Internet keine derartige „Kultur der gemeinsamen Nutzung“ (MPFS 2011b: 81) in den Familien auf.¹¹² Obwohl soziale Netzwerkplattformen wie Facebook von Jugendlichen und ihren Eltern regelmäßig genutzt werden, berichten lediglich 6 Prozent der 12- bis 19-Jährigen diese Angebote auch schon mal gemeinsam mit ihren Eltern genutzt zu haben (vgl. MPFS 2011b: 82). Mit dem Eintritt ins Jugendalter gewinnen dann ohnehin eigene und peerbezogene Nutzungsmotive und Medienerfahrungen an Bedeutung (vgl. Kutscher 2014: 102).

Auch wenn anhand der Nutzungszahlen von SNS auf Basis der JIM-Studie (2015) eine ausgewogene Nutzungsbeteiligung aller Bildungsschichten festgestellt werden konnte (vgl. Kapitel 3.2.1), zeigt die DIVSI U25-Studie (2014: 83) auf, dass sich das Medienerziehungsverhalten der Eltern auf den Zugang zu SNS auswirkt. Mehr als ein Drittel (36 %) der Jugendlichen, die auf keiner Plattform angemeldet sind, geben als Grund ein Verbot ihrer Eltern an. Wäh-

110 Die FIM-Studie „Familie, Interaktion & Medien 2011“ wurde vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest in Zusammenarbeit mit dem Südwestrundfunk durchgeführt. Die repräsentative Studie widmet sich den Themen Kommunikation und Interaktion in deutschen Familien und liefert Ergebnisse zur familiären Mediennutzung. Im Rahmen der Untersuchung wurden die Familienmitglieder von insgesamt 260 Familien (mit Kindern im Alter von 3 bis 19 Jahren) persönlich befragt.

111 Eltern von jüngeren Kindern (3- bis 5-Jährige) mit hoher Schulbildung sowie Väter empfinden sich selbst im Vergleich zu anderen Elterngruppen häufiger als kompetent in Medienerziehungsfragen (vgl. MPFS 2011b: 86 f.).

112 Lediglich 13 Prozent der Eltern geben an, regelmäßig gemeinsam mit ihren Kindern (6 bis 19 Jahre) das Internet zu nutzen. Dies begründet sich laut den Autoren der FIM-Studie sowohl in den altersabhängigen unterschiedlichen Interessen und Nutzungsweisen, als auch in der Eigenschaft des Mediums an sich tendenziell eher nach außen gerichtet zu sein (vgl. MPFS 2011b: 81).

rend dies auf 20 Prozent der Nicht-Nutzer (Jugendliche und junge Erwachsene) mit formal niedriger Bildung zutrifft, ist dies nur bei acht Prozent der formal höher gebildeten der Fall (vgl. DIVSI 2014: 83). Jugendliche mit niedrigem Bildungsgrad müssen zudem – trotz geringerer finanzieller Ressourcen – häufiger die Kosten für ihre heimische Internetnutzung tragen, als die höher gebildeten (vgl. DIVSI 2014: 161).

Während Eltern den Internetzugang ihrer jüngeren Kinder noch stark reglementieren, verläuft das Internetnutzungsverhalten ab 14 Jahren weitgehend in „Eigenregie“ (DIVSI 2014: 11; Calmbach et al. 2016: 185). Die Onlinezeit von Jugendlichen wird kaum noch durch die Eltern mitbestimmt, vielmehr werden gemeinsam Regeln hinsichtlich der hochgeladenen Inhalte und Informationen vereinbart (vgl. DIVSI 2014: 84).¹¹³ Angesichts der zunehmenden mobilen Nutzung über Smartphones und dem dadurch erleichterten Zugang ins Web (vgl. Kapitel 2.2.2) gehen Online- und Offline-Zeiten der Jugendlichen fließend ineinander über (vgl. Calmbach et al. 2016: 184) und die Kontrolle von Nutzungszeiten und -inhalten wird für Eltern deutlich erschwert. Regeln zur Internet- bzw. Smartphone-Nutzung gestalten sich allgemein überwiegend entlang sozialer Situationen, wie bspw. dem Verzicht beim gemeinsamen Essen, in der Schule oder am späten Abend. Verbote beziehen sich häufig auf Downloads aller Art, hierzu konnte die Sinus Jugendstudie u18 aufzeigen, dass Eltern meist selbst nicht wissen was diesbezüglich legal oder illegal ist. (Vgl. Calmbach et al. 2016: 185 f.)

Die FIM-Studie (2011) zeigt auf, dass Eltern mit niedrigem formalen Bildungsgrad häufiger Regeln für die Mediennutzung (Dauer und Inhalte der Internet- und Handynutzung) ihrer Kinder aufstellen, als Eltern mit hohem formalen Bildungsgrad (vgl. MPFS 2011b: 20).¹¹⁴ Auch wenn fast alle Eltern schon mal mit ihren Kindern im Jugendalter über angemessenes Verhalten im Internet gesprochen haben (vgl. Anderson 2016: 11),¹¹⁵ wird dies vor allem von

113 Je jünger die Eltern sind, desto häufiger limitieren sie die Internetzeiten ihrer jugendlichen Kinder (unter 45 Jahren: 61 %; über 45 Jahre: 50 %) (vgl. Anderson 2016: 8).

114 Insbesondere Jugendliche aus den materialistisch-hedonistischen und prekären Lebenswelten berichten im Rahmen der Sinus Jugendstudie u18 häufiger über Auseinandersetzungen mit ihren Eltern hinsichtlich der Nutzungsdauer von digitalen Medien und ihren Strategien diese oftmals als willkürlich empfundenen Regeln zu umgehen (z. B. WhatsApp-Nutzung am frühen Morgen, um den Zuletzt-Onlinestatus der Nacht neu zu datieren) (vgl. Calmbach et al. 2016: 188). Jugendliche aus materialistisch-hedonistischen Lebenswelten werden in der Sinus Jugendstudie u18 bezeichnet als „die freizeit- und familienorientierte Unterschicht mit ausgeprägten markenbewussten Konsumwünschen“ (Calmbach et al. 2016: 91). Die Prekären werden wie folgt umschrieben: „Die um Orientierung und Teilhabe bemühten Jugendlichen mit schwierigen Startvoraussetzungen und Durchbeißermentalität“ (Calmbach et al. 2016: 75).

115 Im Rahmen der aktuellen Studie des amerikanischen Pew Research Instituts „Parents, Teens and Digital Monitoring“ (Anderson 2016) gaben 94 Prozent der befragten Eltern an, schon mal mit ihren Kinder über die angemessene Verbreitung von Inhalten im Internet gesprochen zu haben. 92 Prozent der Eltern bestätigen das soziale Verhalten im Internet mit ihren Kindern thematisiert zu haben (vgl. Anderson 2016: 11). Insgesamt sprechen Mütter deutlich häufiger mit ihren Kindern über angemessenes Verhalten im Internet als Väter (vgl. Anderson 2016: 13).

Eltern mit geringerem Einkommen und geringerer Bildung angeben (vgl. Anderson 2016: 14 f.).¹¹⁶ Deren Kinder sind zudem auch häufiger der Auffassung, dass ihre Eltern gut über ihre Onlineaktivitäten (38 %, hoher Bildungsgrad: 24 %) und inhaltlichen Online-Präferenzen Bescheid wüssten (vgl. Common Sense Media 2015: 72). Folgt man den Ergebnissen, zeigen weniger privilegierte Eltern ein größeres Interesse an den Onlineaktivitäten ihrer Kinder, welches mit einer ausgeprägteren Gesprächskultur einhergeht. Jugendliche fühlen sich in ihrer eigenen Internetkompetenz den eher als unsicher erlebten Eltern, laut aktueller DIVSI Studie, jedoch insgesamt häufig überlegen (vgl. DIVSI 2014: 80).¹¹⁷ Die Thematisierung von Internetangelegenheiten seitens der Eltern empfinden sie tendenziell eher als „unangenehm problemzentriert“ (DIVSI 2014: 90) und kritisieren in diesem Zusammenhang die „hauptsächlich in pauschalen und eher oberflächlichen bzw. wenig konkreten Vorsichtsermahnungen“ (DIVSI 2014: 90) mündenden Bedenken der Eltern. Gespräche über Spaßaspekte bei der Nutzung treten ihrer Auffassung nach zu stark in den Hintergrund (vgl. DIVSI 2014: 90).

Angesichts der herausragenden Bedeutung sozialer Medien für die Kommunikation im Peerkontext (vgl. Kapitel 3.3.3) verwundert es nicht, dass elterliche Verbote zur Mediennutzung von Jugendlichen als größtmögliche Strafe empfunden werden (vgl. DIVSI 2014: 84). Es handelt sich hierbei in gewisser Weise um den „Hausarrest des digitalen Zeitalters“ (DIVSI 2014: 84), der von der Mehrheit der Eltern schon mal in Form von erzieherischen Strafen durch die Limitierung von Internetzeiten sowie Smartphone- und Internetentzug verhängt wurde (vgl. Anderson 2016: 8).¹¹⁸ Die schnelle Erreichbarkeit und der unkomplizierte Informationsaustausch führen aber auch dazu, dass ein Teil der Erziehung zunehmend direkt über soziale Netzwerkplattformen abläuft (vgl. DIVSI 2014: 82). Die Smartphone-Kommunikation mit den eigenen Eltern dreht sich oftmals um die Organisation von Fahrdiensten und Abholzeiten, aber auch Verspätungen teilen Jugendliche auf diesem Wege ihren Eltern mit (vgl. Döring 2015a: 16). Anderson (2016: 16) konnte feststellen, dass von amerikanischen Eltern

116 Jugendliche aus niedrigen Einkommens- und Bildungsschichten gaben im Rahmen der amerikanischen Jugendmedienstudie „The Common Sense Media Census: Media use by Tweens and Teens“ (2015) häufiger als andere an, dass ihre Eltern sehr gut über ihre Onlineaktivitäten (38 %, hoher Bildungsgrad: 24 %), ihre Lieblingsmusik, Gaming-Präferenzen sowie über die von ihnen genutzten Social-Media-Kanäle und Apps Bescheid wissen (vgl. Common Sense Media 2015: 72).

117 Ein Drittel der Kinder, 65 Prozent der Jugendlichen und 81 Prozent der jungen Erwachsenen sind dieser Auffassung (vgl. DIVSI 2014: 86).

118 Über die Hälfte der Eltern (55 %) schränkt die Internetzeit in Abhängigkeit vom Verhalten und Betragen ihrer Kinder ein. Das Alter der Jugendlichen spielt hier deutlich hinein. Während Eltern jüngerer Jugendlicher (13 bis 14 Jahre) deutlich häufiger die Internetzeiten limitieren (69 %), nehmen die Restriktionen, wie bereits anhand der DIVSI U25-Studie gezeigt werden konnte, bei den älteren Jugendlichen (14 bis 15 Jahre) merklich ab (46 %). (Vgl. Anderson 2016: 8)

zur schnellen Kontaktaufnahme mit ihren Kindern die Kommunikation via Textnachricht mittlerweile sogar dem Anruf vorgezogen wird (49 % vs. 41 %). Diese Form der schriftbasierten Kommunikation wird deutlich häufiger von Eltern aus höheren Einkommensschichten genutzt (57 % vs. 31 %) (vgl. Anderson 2016: 16). Die Frage ist, ob dies in einer geringeren Smartphone-Ausstattung oder technischen Nutzungskompetenz der Eltern aus unteren Einkommensschichten begründet ist, oder ob die wohlhabenderen Eltern gewissermaßen Vorreiter in der textbasierten Erziehungs-Kommunikation mit ihren Kindern sind und sich hier ein zukünftiger Trend in der familiären mediengestützten Kommunikation abzeichnet.

Durch die potenzielle Erreichbarkeit in Notfällen können Jugendliche sich zwar gewissermaßen Freiräume (z. B. längere Ausgehzeiten) erkämpfen, allerdings kann die permanente Erreichbarkeit auch kontrollierendes Verhalten der Eltern begünstigen (z. B. via WhatsApp oder Anrufe) (vgl. Döring 2015a: 16). Einige Eltern nutzen SNS sogar gezielt dazu, um das Medienverhalten ihrer Kinder zu kontrollieren, beispielsweise hinsichtlich der zeitlichen Beschränkungen ihrer WhatsApp-Nutzung¹¹⁹ (vgl. DIVSI 2014: 82). Die Kontrolle geht in manchen Fällen noch einen Schritt weiter und mündet dann in konkrete Formen der Überwachung. Dies ist der Fall wenn Eltern beispielsweise das Smartphone-Passwort ihrer Kinder oder das Passwort für deren Social-Media-Plattformen kennen und sich unerlaubte Einblicke in deren intime Kommunikationsinhalte verschaffen (vgl. Anderson 2016: 9).

Auffällig ist, dass insbesondere jüngere (unter 45 Jahren) und besser gebildete Eltern eher von den vielfältigen Kontroll- und Überwachungsmöglichkeiten hinsichtlich der Internet- und Social-Media-Nutzung ihrer Kinder Gebrauch machen (vgl. Anderson 2016: 8 ff.). Möglicherweise liegt dies darin begründet, dass sie aufgrund eigener Social-Media-Erfahrungen und eines insgesamt restriktiveren Medienerziehungsverhaltens ihre Kinder durch Kontrolle vor potenziellen Gefahren zu bewahren versuchen. Dies stünde zwar im Widerspruch zu der höheren Selbsteinschätzung dieser Elterngruppe hinsichtlich ihrer Kompetenz in Medienerziehungsfragen, andererseits könnte das kontrollierende Verhalten auch eine Reaktion auf die teils mangelnde Eltern-Kind-Gesprächskultur in Bezug auf Onlinethemen sein. Die Zusammenhänge werden in den vorliegenden Studien leider nicht deutlich genug und können als Anreiz für weitere Forschungsbemühungen verstanden werden. Eines steht allerdings fest: Die heimliche Kontrolle seitens der Eltern ist kritisch zu beurteilen, denn Medien gelten

119 Der „Zuletzt-Onlinestatus“ auf WhatsApp gibt Aufschluss darüber, wann sich ein Nutzer zuletzt auf der Plattform eingeloggt hat und ist – sofern diese Funktion nicht deaktiviert wird – für andere Nutzer und in dem Fall auch für die Eltern einsehbar. In der Chatfunktion ist hingegen immer der aktuelle Onlinestatus sichtbar.

heute als wichtige Abgrenzungsbereiche für Jugendliche und übernehmen damit eine zentrale Funktion im Ablösungsprozess vom Elternhaus (vgl. DIVSI 2014: 15; Mikos 2010: 39 f.). Das Bedürfnis nach *elternfreien Zonen* auf den sozialen Netzwerkplattformen erklärt auch die aktuell verstärkte Hinwendung der Jugendlichen zu WhatsApp (vgl. DIVSI 2014: 80) und anderen mobilen Diensten wie Snapchat und Instagram. Denn mittlerweile sind zahlreiche Eltern (und Lehrer) mit einem eigenen Profil auf Facebook vertreten und teilweise auch mit ihren Kindern plattformintern *befreundet*.¹²⁰ Für einige Eltern stellt die Kontrolle ihrer Kinder sogar das zentrale Motiv zur Registrierung auf Facebook dar (vgl. Brandtzæg/Lüders/Skjetne 2010: 1019 f.). Die im Rahmen der DIVSI U25-Studie befragten Jugendlichen äußerten überwiegend ihren Eltern absichtlich kaum Einblicke in ihr onlinebezogenes Leben zu geben und dass sie darüber hinaus der Auffassung seien, ihre Eltern würden dies nicht bemerken (vgl. DIVSI 2014: 82). Hieran zeigt sich, dass die angestrebte Autonomie und der Wunsch nach „digitaler Privatsphäre“ nicht von allen Eltern akzeptiert und dies wiederum von den Jugendlichen nicht immer wahrgenommen wird. Soziale Netzwerkplattformen stellen für einige, wenn auch vergleichsweise wenige Eltern, neben der Kontroll- und Kontaktfunktion in Erziehungsangelegenheiten auch eine relevante Informationsquelle hinsichtlich von Erziehungsfragen dar – dies gilt besonders für Eltern aus niedrigen Einkommensschichten (vgl. Duggan et al. 2015: 21).¹²¹

In diesem Kapitel konnte herausgestellt werden, dass milieu- und schichtspezifische Online-Präferenzen und Nutzungsweisen den Kindern im Rahmen der familiären Mediennutzung vorgelebt werden. Es wird gewissermaßen in der Kindheit der erste Grundstein für das eigene Nutzungsverhalten und die Wahrnehmung von Chancen und Risiken gelegt. Die schicht- und milieuspezifischen Unterschiede in der Internet- und SNS-bezogenen Medienerziehung von Eltern wurden besonders deutlich daran, dass Eltern aus unteren sozialen Schichten sich selbst als weniger kompetent empfinden, mehr Nutzungsregeln aufstellen, häufiger Gespräche mit ihren Kindern über angemessenes Verhalten im Internet führen, insgesamt besser über die Online-Präferenzen ihrer Kinder informiert sind und weniger zur Kontrolle und Überwachung

120 Facebook ist in den USA beispielsweise die meistgenutzte SNS von Eltern (72 %) und Jugendlichen (71 %). 56 Prozent der Eltern geben an, mit ihren Kindern über SNS befreundet zu sein (über Facebook: 44 %). (Vgl. Anderson 2016: 9)

121 10 Prozent der Eltern mit niedrigerem Einkommen (weniger als \$50 000) erhalten regelmäßig nützliche Erziehungshinweise über Social Media, im Vergleich dazu geben dies nur 4 Prozent der Eltern mit höherem Einkommen an. Wohlhabendere Eltern geben zu 37 Prozent an, noch nie nützliche Informationen via Social Media zur Erziehung bekommen zu haben (Eltern mit niedrigem Einkommen: 15 %). Über ein Drittel der Eltern (31 %) hat aktiv im letzten Monat via SNS Fragen zur Erziehung an ihr medienvermitteltes Kontaktnetzwerk gestellt („regelmäßig“: 3 %, „manchmal“: 10 %, „so gut wie nie“: 18 %). (Vgl. Duggan et al. 2015: 21 f.)

neigen. Das Alter sowohl von den Eltern als auch von den Jugendlichen hat sich ebenfalls als entscheidende Variable in der Medienerziehung erwiesen: Je jünger die Eltern und die Kinder, desto restriktiver fällt die Medienerziehung aus. Auch wenn mit steigendem Alter der Jugendlichen die Rolle der Eltern als Ansprechpartner für Medienfragen ab- und die Bedeutung der Peergruppe als Ratgeber in Internetbelangen zunimmt (vgl. DIVSI 2014: 12), übernehmen Eltern häufig Ratgeberfunktionen wenn die Peers nicht weiter wissen, es um Themen außerhalb der Peers geht sowie bei technischen Problemen (vgl. Calmbach et al. 2016: 192). Das heimische Umfeld bleibt ein zentraler Ort des Erfahrens und des Erlebens von Medien sowie des Austragens medienassoziierter Konflikte und Probleme (vgl. Theunert/Lange 2012: 10).¹²² In der Sinus Jugendstudie u18 kommen die Autoren zu dem Schluss, dass sich das Verhältnis zu den Eltern hinsichtlich der Mediennutzung weniger als konfliktgetragen erweist, sondern vielmehr durch einen vertrauensvollen und entspannten Umgang auszeichnet (vgl. Calmbach et al. 2016: 187). Ferner wird konstatiert, dass Eltern sich der Relevanz digitaler Medien für die gesellschaftliche Teilhabe und die berufliche Orientierung ihrer Kinder zunehmend bewusst sind (vgl. Calmbach et al. 2016: 187).

Schichtspezifische Studien zum Medienerziehungsverhalten von Eltern sind an dieser Stelle wünschenswert, um offen gebliebene Fragen nach Zusammenhängen von ungleichheitsreproduzierenden Mechanismen besser erkennen und daraus ableitend pädagogische Handlungsempfehlungen für die Familien- und Elternbildung formulieren zu können.

3.3.2 Schule und Medienbildung

Auch die Bildungsexpansion seit den 1950er Jahren konnte bis heute an der Tatsache, dass Bildungsungleichheiten auf die soziale Herkunft zurückzuführen sind, nichts ändern (vgl. Hradil 2001: 164 f.; Becker/Solga 2012). Thomas Gensicke registriert im Rahmen der Ergebnisdarstellung zur 16. Shell Jugendstudie sogar eine Verstärkung von bereits vorhandenen Schichtunterschieden im Bildungssystem und der Position in der Arbeitswelt, anstelle deren Auflockerung (vgl. Gensicke 2010: 192). Selbst bei gleicher Ausstattung mit Bildungskapital, sei nach Bourdieu (1982: 115) davon auszugehen, dass die soziale Herkunft weitreichende Unterschiede ausmache. Jugendliche aus unteren sozialen Schichten erleben überdies in ihrem Lebensalltag erhöhte und unkalkulierbare Risikodimensionen „die sich mit Konkurrenz und Individualisierung paaren“ (Shell 2010: 15) und mitunter in einem positiven Kausalzusam-

122 Die aktuelle JIM-Studie konnte beispielsweise herausstellen, dass ein Viertel der Jugendlichen gelegentlich zu Hause Stress wegen ihrer Handynutzung bekommt, wobei sich geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen: Bei den Mädchen birgt die Handynutzung häufiger Konfliktpotenzial als bei den Jungen (29 %, Jungen: 22 %) (vgl. MPFS 2015: 52).

menhang mit deviantem und delinquenten Verhalten stehen können (vgl. Shell 2010: 15). Die soziale Schichtzugehörigkeit von Jugendlichen spiegelt sich i. d. R. in der besuchten Schulform wieder.¹²³ Gymnasiasten sind laut den Ergebnissen des aktuellen nationalen Bildungsberichts „Bildung in Deutschland 2014“ im Vergleich zu Hauptschülern deutlich seltener von kulturellen, sozialen oder ökonomischen Risikoanlagen¹²⁴ durch ihre Familiensituation betroffen als Hauptschüler: Von den Jugendlichen (12- bis unter 17-Jährige) die unter keiner der drei Risikolagen aufwachsen, besuchen 42 Prozent ein Gymnasium und lediglich 8 Prozent die Hauptschule. Von gleich allen drei Risikolagen sind hingegen nur 6 Prozent der betroffenen Schüler Gymnasiasten und immerhin 30 Prozent Hauptschüler. (Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 76 f.) In Deutschland ist im Vergleich zu anderen Ländern der Zusammenhang von kulturellem und ökonomischen Kapital der Eltern und den Bildungschancen der Kinder besonders signifikant (vgl. Krüger et al. 2011: 8).

Im Rahmen der PISA-Untersuchungen wird Bildungsgerechtigkeit damit definiert, „dass allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem familiären Hintergrund oder ihrem sozioökonomischen Status, die gleichen Bildungschancen geboten werden“ (OECD 2014: 13). Deutschland lag 2003 noch unter dem OECD-Durchschnitt zur Bildungsgerechtigkeit¹²⁵ und konnte sich im Jahr 2012, so ein aktueller Bericht der OECD, zu einem „Land mit einem durchschnittlichen Niveau an Chancengerechtigkeit“ (OECD 2014: 82) entwickeln. Ein durchschnittliches Niveau an Chancengerechtigkeit bedeutet aber noch längst keine Auflösung sozialer Ungleichheitsstrukturen im deutschen Bildungssystem, wie u. a. in der 16. Shell Jugendstudie (2010) treffend konstatiert wird: „Erfolg bleibt eine Frage der Herkunft“ (Leven/Quenzel/Hurrelmann 2010: 70).

123 Dies belegt das Statistische Bundesamt in seinem Auszug aus Wirtschaft und Statistik (2/2010) auf Basis von Datenmaterial des Mikrozensus 2008. Nold stellt im Rahmen ihrer Analyse fest: 1. „Kinder mit geringem sozioökonomischen Status, gemessen anhand des höchsten allgemeinen Bildungsabschlusses in der Familie, besuchten vermehrt die Hauptschule und Einrichtungen des Übergangssystems, während Kinder von Eltern mit hohem sozialen Status das Gymnasium besuchten“ (Nold 2010: 143). 2. „Je höher die berufliche Bildung der Eltern, desto geringer waren die Schüleranteile an Hauptschulen sowie Einrichtungen des Übergangssystems“ (Nold 2010: 144). 3. „Kinder aus bildungsfernen Schichten konzentrieren sich auf niedrigere Abschlüsse und bilden einen großen Anteil der Schülerschaft an Hauptschulen und im Übergangssystem“ (Nold 2010: 144).

124 Insgesamt lassen sich drei Risikolagen hinsichtlich der Operationalisierung des sozioökonomischen Status feststellen. Eine kulturelle Risikolage besteht für Kinder dann, wenn kein Elternteil über einen Bildungsabschluss der Sekundarstufe II oder höher nach der ISCED- Klassifikation verfügt. Von einer sozialen Risikolage sind Kinder betroffen, deren Eltern oder alleinerziehender Elternteil erwerbslos oder Nichterwerbspersonen sind und somit ihre Kinder nicht ausreichend materiell unterstützen können. Eine ökonomische Risikolage besteht dann, wenn durch Erwerbslosigkeit das Einkommen der Familie unter der Armutgefährdungsgrenze anzusiedeln ist. (Vgl. Nold 2010: 140 f.)

125 Deutschland zählt neben Mexiko und der Türkei zu den drei Ländern, denen es im Zeitraum zwischen PISA 2003 und PISA 2012 gelungen ist, die Chancengerechtigkeit in der Bildung und die Schülerleistungen im Fach Mathematik zu steigern (vgl. OECD 2014: 13).

Wenn das deutsche Bildungssystem zur Reproduktion sozialer Ungleichheitsstrukturen beiträgt, stellt sich die Frage, wie das Thema Medienbildung in deutschen Schulen verankert ist und welche Ungleichheitsmuster sich bezogen auf diesen unbestritten relevanten Bildungsbe- reich ableiten lassen. Zunächst sei an dieser Stelle noch an ein zentrales Ergebnis des vorherigen Kapitels (3.3.1) erinnert: Herkunfts- und milieubedingte Ungleichheiten in der familiären Medienerziehung begünstigen digitale Ungleichheiten. Castells (2005: 274) betont entschieden die notwendige Korrektivfunktion von Schule und Beruf, um herkunftsbedingte Un- gleichheiten in der Medienerziehung auszugleichen, andernfalls käme es zu einer Verstärkung von ohnehin bestehenden sozialen Ungleichheiten mit gravierenden Folgen: „Das könnte die fundamentalste Dimension des *Digital Divide* [kursiv im Org.] sein, die sich am Anbruch des Internetzeitalters abzeichnet“ (Castells 2005: 274).

Den Zusammenhang von Bildungsungleichheiten und digitalen Ungleichheiten sieht Castells (2005: 273 f.) in insgesamt vier Ebenen begründet: Erstens reproduziere die Schule durch territoriale und institutionelle Differenzierungen entlang sozialer Schichten Ungleichheiten in der technologischen Ausstattung. Zweitens seien Qualifikationen des Lehrpersonals im Um- gang mit neuen Technologien entlang der Schulen nicht gleich verteilt. Als dritten Aspekt führt Castells die unterschiedlichen Erziehungskonzepte der Schulen auf. Diese seien entwe- der auf individuelle Selbstentfaltung oder aber angepasste Leistungsfähigkeit der Kinder aus- gerichtet. Diese schulischen Konzepte stehen laut dem spanischen Soziologen in Korrelation mit dem sozialen Status der Schulen und den (ökonomischen und kulturellen) Fähigkeiten der Eltern, ihre und die Interessen ihrer Kinder notfalls mit Druck auf die Institution durchsetzen zu können. Schulen der oberen und mittleren sozialen Schichten würden sich zudem in ihren Lernkonzepten eher der Förderung mentaler Aufgeschlossenheit widmen, als beispielsweise Schulen aus sozial schwachen Sozialräumen. Als vierten Punkt zur Erklärung des Zusam- menhanges von Bildungsungleichheiten und digitalen Ungleichheiten bezeichnet Castells den Umstand, dass es aufgrund mangelnder Kompetenzen des Lehrpersonals letztlich Aufgabe der Eltern sei, die Medienbildung ihrer Kinder zu übernehmen. Dazu seien neben einem heimi- schen Internetzugang als grundlegende Voraussetzung allerdings auch die kulturellen Fähig- keiten der Eltern in Bezug auf eigene Nutzungskompetenzen und die gekonnte Vermittlung medienbezogenen Wissens notwendig, aber nicht unbedingt gegeben. (Vgl. Castells 2005: 273 f.)

Diese Ausführungen lassen vermuten, dass die Institution Schule derzeit ihrer notwendigen Korrektivfunktion in Bezug auf eine chancengerechte Medienbildung nicht nachkommt. Ob sich Castells Annahmen auch im Hinblick auf das deutsche Bildungssystem bestätigen lassen,

soll daher im Folgenden geklärt werden. Als Ausgangspunkt hierzu dient die Empfehlung „Medienbildung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 8. März 2012. Schulische Medienbildung wird hier definiert „als dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt“ (KMK 2012: 3). Es wird ferner eingeräumt, dass Medienkompetenz ergänzend zur familiären Erziehung und den freizeitbezogenen Nutzungsweisen von Medien eine „umfassende und systematische Medienbildung im Rahmen der schulischen Bildung erforderlich“ (KMK 2012: 4) mache und „zeitgemäße Bildung in der Schule nicht ohne Medienbildung denkbar“ (KMK 2012: 4) sei. Medienkompetenz erweise sich zudem neben Lesen, Rechnen und Schreiben als eine der wichtigen Kulturtechniken der heutigen Zeit (vgl. KMK 2012: 9). Was tatsächlich unter „zeitgemäße Bildung“ im Rahmen dieser Empfehlung verstanden werden soll, wird nicht eindeutig formuliert, genauso wenig *wann* eine zeitgemäße Umsetzung der Anregungen auf bundesweiter Ebene zu erwarten sein kann.

Die derzeitige Integration von Medienbildung in deutschen Schulen scheint angesichts nachfolgender empirischer Befunde zumindest im internationalen Vergleich nicht wettbewerbsfähig zu sein. Die internationale Schulleistungsstudie „International Computer and Information Literacy Study“ (ICILS 2013)¹²⁶ untersuchte die Medienkompetenz (Computer- und informationsbezogene Kompetenzen) von Schülerinnen und Schülern der achten Klasse in insgesamt 21 Ländern (vgl. Eickelman/Gerick/Bos 2014: 9 ff.). In Bezug auf die derzeitige Situation in Deutschland wurden mitunter vier aussagekräftige Ergebnisse festgehalten: (1) In Deutschland werden Computer im Vergleich zu allen anderen teilnehmenden Ländern am seltensten im Unterricht eingesetzt: 34,4 Prozent der Lehrpersonen setzten 2013 mindestens wöchentlich den Computer in der Unterrichtsgestaltung ein (Durchschnitt der ICILS-Teilnahmeländer: 61,5 %) (vgl. Eickelmann et al. 2014: 203).¹²⁷ (2) Selbst dann, wenn digitale Medien im Unterricht zu Einsatz kommen, zeigt sich nicht zwangsläufig eine Verbesserung der Medienkompetenz von Schülern. Es können sogar negative Effekte hinsichtlich einer regelmäßigen (mindestens wöchentlichen) Computernutzung in deutschen Schulen konstatiert werden. (Vgl. Eickelmann et al. 2014: 225) (3) Schüler in Deutschland sind hinsichtlich ihrer Computer- und informationsbezogenen Kompetenzen lediglich im Mittelfeld des internationa-

126 ICILS wird von der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA) verantwortet und wurde im Jahr 2013 erstmals durchgeführt. Neben Schülerinnen und Schülern der 8. Klassen wurden auch Schulleitungen und Lehrkräfte befragt. Insgesamt nahmen neben Deutschland weitere 20 EU- und nicht EU-Länder an der Befragung teil. (Vgl. Eickelman/Gerick/Bos 2014: 9 ff.)

127 Der Länderindikator 2015 konnte hierzu zwar einen höheren Wert ermitteln (47,6 %), dieser kommt aber immer noch nicht an den internationalen Durchschnittswert heran (vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2015: 12).

len Vergleichs einzuordnen (vgl. Eickelmann/Gerick/Bos 2014: 16). (4) Besonders die Schülerinnen und Schüler aus Familien mit geringem Bildungsniveau sind in ihren computer- und informationsbezogenen Kompetenzen als benachteiligt einzustufen. Deutschland liegt hinsichtlich der Reproduktion herkunftsbedingter Ungleichheiten in der Medienkompetenz im internationalen Vergleich auf einem mittleren Niveau. (Vgl. Wendt et al. 2014: 285 ff.)

An die ICILS Studie (2013) schließt die nationale Studie „Länderindikator 2015 – Schulische Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich“ unter der wissenschaftlichen Leitung von Wilfried Bos (Technische Universität Dortmund) an.¹²⁸ In der Ergebnisdarstellung wird darauf hingewiesen, dass Medienbildung in der Schule konzeptionell verankert sein sollte, um Abläufe und Ziele des Computereinsatzes intern an Schulen zu regeln. Allerdings geben weniger als die Hälfte (43,5 %) der Lehrer in Deutschland an, dass ihre Schule über ein solches Medienkonzept verfügt. (Vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2015: 14) Mehr als die Hälfte des Lehrpersonals (57,9 %) wünscht sich außerdem mehr Unterstützung (durch Ministerien, Kollegen und Schulleitungen; Fortbildungen; Unterrichtsmaterialien etc.) beim Einsatz von Computern im Unterricht (vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2015: 17). Hinsichtlich der IT-Ausstattung an Schulen bestätigen die Ergebnisse des Länderindikators die Befunde des ICILS (2013): Es sind weder ausreichend Geräte noch kabellose Internetzugangsmöglichkeiten in den Klassenzimmern vorhanden (vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2015: 20). Schüler- und Lehrerschaft äußern sich auch im Rahmen der Bitkom-Studie „Digitale Schule – vernetztes Lernen“ (2015)¹²⁹ mit der IT-Ausstattung in deutschen Schulen unzufrieden und fordern hierzu Verbesserungen (vgl. Bitkom 2015: 5; vgl. hierzu auch Calmbach et al. 2016: 207). Medienausstattung allein ist nicht hinreichend für eine gelungene Vermittlung von Medienkompetenz in Schule. Sie kann vielmehr als notwendige Voraussetzung betrachtet werden, die zwingend um pädagogische und didaktische Kompetenzen seitens des Lehrpersonals ergänzt werden muss. (Vgl. Kammerl 2016: 12)

128 Hierzu wurden 1.250 Lehrkräfte weiterführender Schulen aus allen 16 Bundesländern repräsentativ zu unterschiedlichen Themenaspekten befragt: Nutzung digitaler Medien im Unterricht; Ausstattung und Konzepte von Schulen; Einstellungen zum digitalen Lernen, Medienkompetenzförderung von Schülerinnen und Schülern etc. (vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2015: 40).

129 In insgesamt zwei repräsentativen Studien wurden bundesweit 502 Lehrer der Sekundarstufe I im Untersuchungszeitraum vom 12. Dezember 2013 bis 23. Januar 2014 sowie 512 Schüler zwischen 14 und 19 Jahren im Untersuchungszeitraum vom 30. September bis 13. Oktober 2014 befragt (CATI) (vgl. Bitkom 2015: 59 f.).

Während an manchen Schulen striktes Handyverbot¹³⁰ herrscht und damit einem umfassenden Bestandteil jugendlicher Lebens- und Lernwelten der Einzug ins Klassenzimmer kategorisch verwehrt wird (vgl. Breiter/Welling/Stolpmann 2010: 22), etablieren andere Schulen den *Bring Your Own Device-Ansatz*, nach dem Schüler und Lehrer ihre eigenen Endgeräte (Tablet/Smartphone) zur digitalen Unterrichtsgestaltung mitbringen (vgl. Kammerl 2016: 13 f.). Es wird hierbei gewissermaßen vorausgesetzt, dass die Jugendlichen nicht nur über entsprechende Geräte verfügen, sondern diese auch zu bedienen wissen (vgl. Calmbach et al. 2016: 208): „Die digitale Ausstattung und das digitale Kapital des Elternhauses werden somit als Ressource in die Schule eingebracht, ohne dass dabei klar ist, welche Fähigkeiten von den Jugendlichen genau erwartet werden“ (Calmbach et al. 2016: 208).

Der Umgang mit digitalen Medien an deutschen Schulen ist angesichts der unterschiedlichen Bildungspolitik der einzelnen Länder und der uneinheitlichen Handhabungen seitens der Schulleitungen als höchst heterogen zu beschreiben (vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2015). Hinsichtlich einer positiven Einschätzung zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht ist sich die überwiegende Mehrheit aller Schüler und Lehrer in der Bundesrepublik jedoch einig (vgl. Bitkom 2015: 21). Der Einsatz digitaler Medien werde laut Schülerschaft indes derzeit nicht vollends in seinem Potenzial ausgeschöpft, da digitale Medien nach wie vor überwiegend für Präsentationen oder Recherchen eingesetzt würden (vgl. Bitkom 2015: 29 f.; Calmbach et al. 2016: 201).¹³¹ Damit wird tendenziell eher eine „Logik des linearen Einschreibmedium“ (Knaus 2015: 39) verfolgt. Knaus (2015: 39) weist daraufhin, dass es vermutlich keinen Unterschied in Bezug auf das Erlernen digitaler Fähigkeiten mache, ob ein PDF-Text auf dem Tablet oder in einem Buch gelesen wird. Der derzeitige Einsatz von digitalen Technologien in der Schule ist demnach weit davon entfernt, Schüler von neuwertigen Lern- und Lehrmethoden profitieren zu lassen. Calmbach et al. fassen den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht auf Basis der Ergebnisse der Sinus Jugendstudie u18 prägnant zusammen:

130 Ein Zehntel der Jugendlichen in Deutschland berichtet über häufigen oder gelegentlichen Ärger wegen ihrer Handynutzung in der Schule (vgl. MPFS 2015: 53). Vor allem für die 16- bis 17-Jährigen birgt das Handy Konfliktpotenzial in der Schule: 15 Prozent berichten über diesbezüglichen Stress (12–13 Jahre: 6 %, 14–15 Jahre: 9 %, 18–19 Jahre: 9 %) (vgl. MPFS 2015: 53).

131 Laut JIM-Studie 2015 nutzen Schülerinnen und Schüler PC und Internet im Durchschnitt 55 Minuten pro Tag für schulische Zwecke, aus den Ergebnissen geht leider nicht hervor, ob damit auch die Nutzung in der Schule oder nur die Nutzung für die Schule gemeint ist. Sozialstatistische Merkmale wirken sich auf die schulbezogene Nutzung deutlich aus: Gymnasiasten nutzen digitale Medien im Vergleich mit anderen Schulformen kürzer für die Schule (51 Minuten vs. 62 Minuten). Auch das Geschlecht und Alter markieren hierzu Nutzungsunterschiede (Mädchen: 60 Minuten, Jungen: 51 Minuten; 18–19 Jahre: 67 Minuten, 12–13 Jahre: 48 Minuten). (Vgl. MPFS 2015: 30)

„Digitale Medien finden somit zu definierten Zeiten und in bestimmten Kontexten Anwendung, und zwar für Lernziele, die nicht primär auf den Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit Medien ausgerichtet sind. Medien dienen als Mittel zum Zweck, häufig auch zur Belohnung, Entspannung oder zur generellen Motivation.“ (Colmbach et al. 2016: 201)

Medienbildung in Schule scheint auch aus inhaltlicher Perspektive, folgt man den Ausführungen der DIVSI U25-Studie (2014: 160), kein Thema zu sein, bei dem Jugendliche dem Lehrpersonal Interesse oder ausreichend Vertrauen entgegenbringen. Zwar seien datenschutzrelevante Themen und Kontaktaufnahmen mit Fremden überwiegend im Unterricht behandelt worden, allerdings registrieren die Autoren angesichts der „wiederkehrenden Pauschalitäten“ (DIVSI 2014: 160) hierzu eher eine geringfügige Aufmerksamkeit der Jugendlichen (vgl. DIVSI 2014: 160). Mitunter wird auch die Kompetenz von Lehrern seitens der Schüler angezweifelt, da diese oftmals selbst nicht wüssten, welche Angebote im Internet vertrauenswürdig seien und welche nicht (vgl. Colmbach et al. 2016: 2010). Alltags- und jugendrelevante Themen wie illegale oder legale Onlineaktivitäten kämen genauso zu kurz im Unterricht, wie Anreize zu weiterführenden Nutzungsmöglichkeiten (vgl. DIVSI 2014: 164). Die aus Sicht der Jugendlichen pauschalen Risikobeschreibungen und damit einhergehenden Begrenzungen auf problemzentrierte Nutzungsweisen der Lehrer (vgl. hierzu auch Colmbach et al. 2016: 208) wurden von den Jugendlichen im Rahmen der DIVSI U25-Studie bereits im Hinblick auf die elterliche Medienbildung kritisiert (vgl. DIVSI 2014: 90; Kapitel 3.3.1). Jugendliche wünschen sich auch laut der aktuellen Sinus Jugendstudie u18 einen weniger „gefahrenzentrierten Unterricht, der die Chancen von digitalen Medien aufzeigt und konkrete Kriterien vermittelt, wie diese Chancen umgesetzt werden können, ohne sich allzu hohen Risiken auszusetzen“ (Colmbach et al. 2016: 209).

Es zeigt sich folglich eine deutliche Diskrepanz hinsichtlich der inhaltlichen Themeninteressen und lebensweltorientierten Unterstützungsbedürfnisse seitens der Jugendlichen und der tatsächlichen inhaltlichen Ausrichtung und praktischen Umsetzung von Medienbildung durch Erwachsene. Anhand dieses kurzen und nicht auf Vollständigkeit ausgelegten Überblicks zum derzeitigen Einsatz digitaler Medien in deutschen Schulen und der Integration von Medienbildung im Lehrplan kann festgehalten werden, dass trotz einzelner Best-Practice-Projekte,¹³² zahlreicher länderspezifischer Projekt-Offensiven¹³³ und bundesweit politischer Diskussio-

132 Siehe hierzu den Beitrag von Dorothee M. Meister (2013) im Rahmen des Medienkompetenzberichtes des BMFSFJ „Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche – eine Bestandsaufnahme“.

133 Siehe hierzu auf der Webseite des Deutschen Bildungsservers eine Übersicht zu den Konzepten der Bundesländer zur Medienerziehung (vgl. Deutscher Bildungsserver 2016).

nen¹³⁴ zur gesellschaftlich notwendigen Förderung von Medienkompetenz aller und im speziellen sozial benachteiligter Kinder und Jugendliche noch sehr viel Handlungsbedarf besteht. Ferner kann davon ausgegangen werden, dass es unter den hier geschilderten Voraussetzungen eher zu einer Verschärfung ohnehin bestehender sozialer bzw. digitaler Ungleichheiten kommt und Schule derzeit weit davon entfernt scheint, Medienkompetenz flächendeckend bildungsgerecht zu vermitteln d. h. durch formale Bildungsangebote eine *zeitgemäße* Medienbildung aller Schüler in deutschen Schulen zu gewährleisten. Chancengerechtigkeit kann, wie gezeigt wurde, nicht allein durch flächendeckende Medianausstattung in Schulen die lebensweltlichen Kompetenzunterschiede von Jugendlichen ausgleichen (vgl. hierzu auch Colmbach et al. 2016: 219).

Abschließend und in Überleitung zum nachfolgenden Kapitel sei noch auf eine weitere Dimension der Verfestigung sozialer Ungleichheitsstrukturen in deutschen Schulen hingewiesen, die sich ebenfalls auf das Mediennutzungsverhalten und die Kompetenzen der Schüler – wenn auch indirekt – auswirkt: Die Bezugsgruppen von Jugendlichen entstehen häufig in Bildungsinstitutionen (vgl. Ecarius et al. 2011: 113), die sich wiederum „primär am Paradigma der Homogenität orientieren“ (Ecarius et al. 2011: 59). Seit der Etablierung der Schulpflicht im vorigen Jahrhundert werden Jugendliche institutionell zu altershomogenen Gruppen zusammengefasst. Der weitere Ausbau des Schul- und Hochschulsystems führt zu einer längeren Verweildauer im Rahmen der Bezugsgruppen. (Vgl. Ferchhoff 2007: 346) Schulen sorgen nicht nur dafür, dass Jugendliche gleichen Alters, sondern auch ähnlichen Bildungshintergrundes und sozialen Herkunftsmilieus, aufeinandertreffen und untereinander Beziehungen eingehen (vgl. Fuhse 2010: 82). Die institutionell begünstigte soziale und kulturelle Homogenität in Gleichaltrigengruppen hat weitreichenden Einfluss auf das Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen, wie das anschließende Kapitel (3.3.3) aufzeigen wird.

3.3.3 Mediatisierte Freundschaften und Peergruppen

Sympathie und wahrgenommene Ähnlichkeiten dienen als Voraussetzung für die Bildung von Cliques (vgl. Scherr 2010: 77). Auch wenn die Schule häufig als sozialer Anschlusspunkt dient (vgl. Ferchhoff 2007: 346; Kapitel 3.3.2), konstituieren sich Gleichaltrigengruppen auch im Rahmen der Berufsausbildung und innerhalb von Wohngebieten. Das soziale Milieu und

134 Um bundesweit allen Kindern die gleichen Bildungsvoraussetzungen im Umgang mit digitalen Medien zu ermöglichen, plädierte beispielsweise jüngst die Regierungsfraktion in ihrem Antrag vom 24.03.2015 u. a. für eine frühkindliche Medienerziehung, qualifizierte Lehreraus- und Weiterbildungen sowie für eine fächerübergreifende Verankerung von Medienbildung in Schulen (vgl. Deutscher Bundestag 2015: 2).

der elterliche Einfluss wirken sich ebenfalls auf die Zusammensetzung von Gleichaltrigengruppen aus (vgl. Schäfers 2001: 165; Thole/Schoneville 2010: 150; Ferchhoff 2007: 346).¹³⁵ In Folge selektiver Prozesse kommt es in der Bildung von Peergruppen zur Reproduktion sozialer Ungleichheitsstrukturen (vgl. Scherr 2009: 167; Ferchhoff 2007: 345; Abels/König 2010: 237).¹³⁶ Dies wird besonders an den subjektiven Erfahrungshorizonten und Ressourcen der Mitglieder von Gleichaltrigengruppen deutlich: „Auch die typischen Erfahrungen der Mitglieder und deren Verfügung über Wissen, kommunikative Kompetenzen und Geld sowie ihr Zugang zu externen sozialen Beziehungen stehen in Zusammenhang mit Klassenlagen und Milieuverortungen“ (Scherr 2010: 80).

Freundschaften zeichnen sich heute vor allem durch ihre Multiplexität aus (vgl. Kapitel 2.4.3), die mit dem Grad an Homogenität ansteigt und sich wiederum auf die Qualität der Beziehung auswirkt (vgl. Mesch/Talmud 2006: 139). Die Bedeutung sozialer Ähnlichkeiten für die Entstehung und Dauer von Freundschaften im Jugendalter ist als sehr hoch einzuschätzen (vgl. Mesch/Talmud 2006: 139):

„Social similarity is an exogenous variable that reflects both opportunities for mutual exposure and friendship selection, and as such shapes the content and the quality of the relationship being created. In that sense, social similarity among friends is frequent because it provides important rewards.“ (Mesch/Talmud 2006: 139)

Insbesondere die Geschlechterhomogenität und sozialräumliche Nähe beeinflussen die Dauer von Freundschaften positiv (vgl. Mesch/Talmud 2006: 143).

Sowohl Peergruppen als auch Medien gewinnen in der Lebensphase Jugend zunehmend an Bedeutung, die damit einhergehende Verbindung medialer und sozialer Kommunikation leistet einen wichtigen Sozialisationsbeitrag (vgl. Mikos 2010: 40). Die Erprobung von Nutzungsweisen und das Erlernen von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien verläuft im Jugendalter weitgehend im Peer-Kontext und damit außerhalb von Einflüssen durch Familie und Schule (vgl. Friedrichs/Sander 2010: 284 f.; Treumann et al. 2007: 29). Peers bieten Lernanreize und regen zur Auseinandersetzung mit Medien an, was sich positiv auf die Entwicklung von Medienkompetenzen auswirken kann (vgl. Treumann et al. 2007: 680).

135 Beispielsweise übernehmen Eltern hinsichtlich ihrer eigenen Ausgestaltung sozialer Beziehungen einen modellhaften Einfluss auf die Gemeinschaftsformen ihrer Kinder. Eltern können aber auch im Rahmen ihres Erziehungsstils in direkter Weise die Freundschaftswahl ihrer Kinder beeinflussen. (Vgl. Wetzstein et al. 2005: 23)

136 Diese selektiven Zusammensetzungen können sich wiederum auf den Bildungserfolg von Schülern auswirken (vgl. Thole/Schoneville 2010: 152) zum Beispiel durch „antischulische Einstellungen“ (Wetzstein et al. 2005: 25) innerhalb der Peers, wie es bei Hauptschülern häufiger als in anderen Bildungsgruppen zu beobachten ist (vgl. Wetzstein et al. 2005: 25, 73 ff.).

Die Sozialisations- und Bildungsprozesse in Peers erfolgen informell, non-formal und autonom (vgl. Thole/Schoneville 2010: 160). Harring und Kollegen (2010: 9) verdeutlichen diesen Zusammenhang wie folgt: „Das Lernen in der Freizeit bedeutet größtenteils auch Lernen mit und von Gleichaltrigen“. Wenn Medienkompetenz nicht in Schule oder außerschulischen Bildungsangeboten vermittelt wird, stellt Vogelgesang fest, findet die Auseinandersetzung mit Medien in Form von „medialer Selbstsozialisation“ (2001: 285) statt. Jugendliche setzen sich dabei im Kreise ihrer Freunde, Peers und Szenen „eigenwillig und in vielen Fällen auch kompetent“ (Vogelgesang 2001: 285) mit den medialen Angeboten auseinander. Dies zeigt sich auch daran, dass die Bedeutung der Peergruppe als Ratgeber in Internetbelangen mit steigendem Alter zunimmt, während der Einfluss der Eltern abnimmt (vgl. Kapitel 3.3.1). Die Rategeber- und Unterstützungsfunktion von Peers stellt für Jugendliche somit eine besonders wichtige soziale Ressource in der Nutzung und Aneignung von digitalen Medien dar. Besonders Hauptschüler messen dem eigenen Freundes- und Bekanntenkreis hinsichtlich der gegenseitigen Unterstützung in Medienfragen eine hohe Bedeutung zu (Wagner 2008).

Auch wenn Peergruppen heute umfassend mediatisiert sind, gehört das regelmäßige Treffen mit Freunden für die Mehrheit der Jugendlichen zu den wichtigsten Freizeitbeschäftigungen (Wetzstein et al. 2005: 99; Vogelgesang 2001: 73). 78 Prozent der Jugendlichen verabreden sich regelmäßig (täglich/mehrmals pro Woche) auch offline mit ihren Freunden und Bekannten (vgl. MPFS 2015: 9). Im Rahmen der Pew Research Studie „Teens, Technology and Friendship“ konnten Lenhart et al. (2015: 3) allerdings feststellen, dass in der Häufigkeit der tagtäglichen Interaktion mit Freunden für mehr als die Hälfte der Jugendlichen (55 %; gelegentlich: 88 %) die textbasierte Kommunikation (text messaging, kurz: texting)¹³⁷ deutlich die persönlichen Treffen außerhalb von Schule (25 %) überwiegt.¹³⁸ Die medienvermittelte Interaktion mit den Freunden basiert auf der Nutzung einer Vielzahl von unterschiedlichen Diensten und Plattformen: Die Mehrheit der Jugendlichen kommuniziert via Instant Messenger (79 %, täglich: 27 %) mit ihren Freunden, gefolgt von Social-Media-Plattformen (72 %, täglich: 23 %), E-Mails (64 %, Täglich 6: %) und Videochats (59 %, täglich: 7 %). Instant-

137 In der Studie von Lenhart et al. 2015 wird nicht ganz deutlich was mit „texting“ konkret gemeint ist. Ob nun das generelle Versenden und Empfangen von Nachrichten über digitale Endgeräte oder nur das Schreiben von SMS damit ausgedrückt wird, muss aufgrund der fehlenden Begriffserklärung von Lenhart et al. (2015) leider ungeklärt bleiben. Fest steht aber, es handelt sich um eine Form der schriftbasierten Kommunikation via Smartphone/Handy.

138 Wohlbemerkt handelt es sich hierbei um die Häufigkeit der tagtäglichen Interaktion, der Großteil der Jugendlichen (95 %) verbringt persönlich Zeit mit den Freunden außerhalb von Schule (vgl. Lenhart et al. 2015: 3).

Messaging-Apps wie WhatsApp nutzen 42 Prozent (täglich: 14 %) der Jugendlichen, um Zeit mit ihren Freunden zu verbringen. (Vgl. Lenhart et al. 2015: 3)

In der Kommunikation mit den engsten Freunden bevorzugt knapp die Hälfte (49 %) der Jugendlichen ebenfalls die schriftbasierte Kommunikation via Messenger (inklusive Messaging-Apps). Für ein Fünftel stellen Social-Media-Kanäle die erste Wahl zur Interaktion mit Freunden dar (Telefonanrufe: 13 %, Videospieleplattformen: 6 %) (Vgl. Lenhart et al. 2015: 9). Sowohl bei erweiterten Peerbeziehungen als auch in engen Freundschaften nehmen mobile Instant-Messenger und die textbasierte Kommunikation also eine herausragende Stellung in der medienvermittelten Kommunikation ein. Jugendliche aus niedrigeren Einkommensschichten nutzen häufiger als Jugendliche aus höheren Einkommensschichten Social-Media-Dienste um mit ihren besten Freunden in Kontakt zu sein (vgl. Lenhart et al. 2015: 9). Lenhart et al. vermuten, dass dies in einer geringeren Smartphone-Ausstattung der Jugendlichen aus niedrigen Einkommensschichten begründet sei und diese daher auf Social-Media-Dienste und stationäre Nutzungspraktiken ausweichen würde (vgl. Lenhart et al. 2015: 9 f.). Jugendliche Smartphone-Besitzer nutzen allgemein seltener Social-Media-Kanäle oder Telefonanrufe¹³⁹ zur Kommunikation mit ihren besten Freunden als Jugendliche, die nicht über ein Smartphone verfügen (vgl. Lenhart et al. 2015: 10). Hieran wird die Relevanz der smartphonebasierten Kommunikation im Peer- und Freundschaftskontext deutlich: Um nicht von peer- und freundschaftsrelevanten Kommunikationskanälen ausgeschlossen zu sein, ist das Smartphone für Jugendliche heute ein *Musthave*. Die Kommunikation mit der eigenen Peer-Group lässt sich als das zentrale SNS-Nutzungsmotiv von Jugendlichen beschreiben (vgl. Leiner 2012: 121). Peergruppen beruhen ihrer Konstitution nach auf freiwilligen und zeitlich instabilen Zusammenschlüssen. Daher bedarf es einer ständigen Neuverhandlung und Vergewisserung von bestehenden Beziehungen innerhalb der Peers (vgl. Harring et al. 2010: 11). Auch wenn gewissermaßen die schriftbasierte Kommunikation via Smartphone für die tägliche Pflege von Freundschafts- und Peerbeziehungen bevorzugt wird, nimmt die Nutzung von Facebook und Co großen Einfluss darauf, wie stark sich Jugendliche mit ihren Freunden verbunden fühlen. Vier Fünftel der Jugendlichen (83 %) geben an, sich durch SNS-vermittelte Informationen aus dem Leben ihrer Freunde stärker mit ihren Freunden vernetzt zu fühlen, 70 Prozent der Jugendlichen bestätigen, sich durch Social-Media-Dienste mehr mit den Gefühlen ihrer Freunde verbunden zu fühlen und fast genauso viele (68 %) berichten davon, über die

139 85 Prozent der Jugendlichen telefonieren mit ihren engsten Freunden (täglich: 19 %). Es zeigt sich allerdings, dass Telefonate eher für die Beziehungspflege mit den besten Freunden genutzt werden als mit neuen Freunden. (Vgl. Lenhart et al. 2015: 11)

Plattformen Kontakt zu Personen zu haben, von denen sie in schweren Zeiten Unterstützung erhalten. (Vgl. Lenhart et al. 2015: 6) Besonders für Jugendliche (23 %) aus niedrigen Einkommensschichten (weniger als \$50 000) spielen SNS eine wichtige Rolle bei der Generierung von Unterstützung (mehr als \$75 000: 14 %) (vgl. Lenhart et al. 2015: 56).¹⁴⁰

Die ohnehin sozial gut integrierten Jugendlichen profitieren laut Döring (2015a: 14) von der Verstärkerfunktion der SNS (Facebook, Instagram und WhatsApp) durch gekonnte mediale Selbstinszenierung und die Pflege ihrer Online- und Offline-Beziehungen am meisten und können auf diese Weise ihre Beliebtheit innerhalb der Peergruppe noch weiter steigern, „wodurch sich automatisch ihr Vorsprung gegenüber den weniger beliebten Jugendlichen und AußenseiterInnen vergrößert“ (Döring 2015a: 14). Die Art und Weise wie Jugendliche über die Smartphonebasierte Kommunikation Anerkennung in ihren Peers generieren ist dabei maßgeblich von den jeweiligen Geschlechterrollen¹⁴¹ und deren Inszenierung (Doing Gender) sowie vom Alter und der Milieuzugehörigkeit abhängig (vgl. Döring 2015a: 15).

Innerhalb von Peers herrschen eigene Werte-, Normen- und Normalitätsvorstellungen vor, die sich mitunter in devianten und delinquenten Verhaltensmustern äußern können (vgl. Ferchhoff 2007: 346 f.). Durch die intensive Kommunikation und dem für Eltern i. d. R. verborgenen engen Austausch via Smartphone kann sich der negative Einfluss von „falschen Freunden“ verstärken (Döring 2015a: 15). Insbesondere die Wir-Sie-Unterscheidung in Gleichaltrigengruppen und die damit einhergehenden Distinktionen erfüllen einen zentralen Beitrag zur Stärkung des Selbstwertgefühls der Gruppenmitglieder. Diese Art der Unterscheidung weist allerdings gleichzeitig einen hohen gruppeninternen Konformitätsdruck auf und kann so zur Exklusion Einzelner und Intoleranz gegenüber anderen Gruppen führen. (Vgl. Scherr 2009: 165 f.) In Kapitel 3.4.3 werden mögliche soziale Risiken der SNS-Nutzung, wie beispielsweise Cybermobbing und Ausgrenzung, ausführlich diskutiert und an dieser Stelle daher nicht weiter vertieft.

Gemeinsame Interessen, Aktionen und die geteilten Werte- und Normvorstellungen in der Binnenstruktur von Peers vermitteln Jugendlichen einen hohen Grad an Sicherheit, Zusam-

140 Smartphone-Besitzer geben ebenfalls häufiger an, von anderen Unterstützung über Social-Media zu erhalten (71 % vs. Nicht im Besitz eines Smartphones: 58 %) (vgl. Lenhart et al. 2015: 56).

141 Mädchen nutzen zu einem größeren Anteil regelmäßig WhatsApp (92 %, Jungen: 88 %) und Snapchat (38 %, Jungen: 25 %), Jungen präferieren hingegen Communities (57 %, Mädchen: 55 %) und Facebook (52 %, Mädchen: 50 %), außerdem nutzen sie deutlich häufiger die Möglichkeit sich in Multi-User-Spielen zu unterhalten (35 %, Mädchen: 5 %) (vgl. MPFS 2015: 32). Mädchen nutzen Apps und SNS im Rahmen ihrer peerbezogenen Kommunikation „intensiver und auch emotional expressiver“ (Döring 2015a: 15) z. B. durch gemeinsame Fotos mit der besten Freundin und liebevollem Nachrichtenaustausch, während Jungen einen eher knappen, sexualisierten schriftbasierten Austausch mit Kraftausdrücken anwenden (vgl. Döring 2015a: 15).

mengehörigkeit und Solidarität (vgl. Ferchhoff 2007: 347). Auch diese positiven Effekte werden durch die intensive Kommunikationskultur im Freundeskreis über mobile Medien gesteigert (vgl. Döring 2015a: 15; Lenhart et al. 2015). Es konnte aufgezeigt werden, dass in der peer- und freundschaftsbezogenen Kommunikation via Apps und SNS Chancen und Risiken nahe beieinander liegen und positive wie negative Medieneffekte im Sinne des Matthäus-Effekts „Wer hat dem wird gegeben“ (Zillien 2009; van Dijk 2005) zuungunsten der ohnehin benachteiligten Jugendlichen verstärkt werden.

3.3.4 Mediatisierte Liebesbeziehungen

Die Aufnahme von Paarbeziehungen und die ersten Erfahrungen mit Sexualität können als zentrale Entwicklungsaufgaben im Jugendalter angesehen werden (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013). Jugendliche knüpfen nach wie vor überwiegend im Offline-Kontext Kontakte zu potenziellen Partnern, beispielsweise in der Schule, im Jugendverein oder im Sportclub (vgl. Döring 2013: 465 f.). Die Gleichaltrigengruppen (vgl. Kapitel 3.3.3) stellen einen wichtigen Experimentierraum hinsichtlich der ersten sinnlichen, sexuellen und partnerschaftlichen Erfahrungen sowie einen intimen und geschützten Rahmen bereit, in dem sich Jugendliche über ihre Gefühle und Gedanken austauschen können (vgl. Harring et al. 2010: 12). In Peers bieten sich Jugendlichen vielfältige soziale Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten und damit verbunden auch Gelegenheiten neue Freundschaften und Liebesbeziehungen aufzunehmen (vgl. Scherr 2010: 78 f.). Für das Zusammenfinden von jungen Paaren stellen Freundschaftsgruppen und Peers sogar den relevantesten sozialen Kontext bereit (vgl. Döring 2013: 466). Die generell zu beobachtende Tendenz in modernen Gesellschaften, die eigene Partnerwahl an den Prinzipien der sozialen Ähnlichkeit (Bildung, Schicht, Beruf) auszurichten, lässt sich mit dem Begriff der Homogamie beschreiben (vgl. Hradil/Masson 2008: 206 f.). Die bildungs- und schichthomogenen Selektionsmechanismen in Partnerschaften führen zu einer Verstärkung von sozialen Herkunftseffekten und somit zur Reproduktion sozialer Ungleichheitsstrukturen (vgl. Hradil/Masson 2008: 207; Wirth 1996: 372).¹⁴² Wie im vorangegangenen Kapitel (3.3.3) aufgezeigt werden konnte, herrscht in Gleichaltrigengruppen i. d. R. ein gemeinsamer sozialer Hintergrund (Milieu, Status und Bildung) der Mitglieder vor

142 Mit der Angleichung der Bildungschancen von Frauen und Männern haben sich auch die Voraussetzungen für Eheschließungen und Familiengründung nachhaltig verändert (vgl. Wirth 1996: 371). Wirth (1996: 371) betont unter Bezugnahme auf Max Webers Ausführungen, dass die Heiratshomogenität- und Heterogenität sozialer Gruppen als ein wesentliches Kriterium der Offenheit von Gesellschaften betrachtet werden kann. Dies erklärt sich auch durch die langfristigen Effekte von schichthomogenen Eheschließungen auf die jeweiligen Sozialisationsbedingungen der Folgegeneration (vgl. Wirth 1996: 372).

(vgl. hierzu auch Döring 2013: 466). Die Auswahl potenzieller Partner, sofern sie auf Kontakte in Schule, Peers und dem sozialem Milieu rekurriert, erfolgt entsprechend unter höchst selektiven sozialen Bedingungen.

Reine „*Offline-Beziehungen* [kursiv im Org.]“ (Döring 2013: 463), die sich ausschließlich auf Face-to-Face-Kommunikation gründen, sind in jugendlichen Partnerschaften, laut der Sozialpsychologin Nicola Döring, heute kaum mehr zu beobachten. Ebenfalls äußerst selten führen Jugendliche Partnerschaften im Rahmen von exklusiven „*Online-Beziehungen* [kursiv im Org.]“ die via Chatrooms oder anderen Internetplattformen (z. B. Dating-Apps)¹⁴³ aufgebaut und auch dauerhaft online gepflegt werden (vgl. Döring 2013: 463). Wenn Jugendliche sich über SNS oder andere Plattformen kennenlernen, werden die Beziehungen im weiteren Verlauf i. d. R. über verschiedene Medien (Facebook, Telefon, WhatsApp etc.) kommunikativ weiter intensiviert und früher oder später dann in die Offline-Welt überführt (vgl. Döring 2013: 468).

In einer aktuellen Studie des Pew Research Instituts (Lenhart/Smith/Anderson 2015) zur Bedeutung von digitalen Technologien in jugendlichen Liebesbeziehungen, gab die Mehrheit der befragten Jugendlichen (76 %) im Alter von 13 bis 17 Jahren an, bisher ausschließlich Dates mit Personen gehabt zu haben, die sie Offline kennengelernt haben. Ein Viertel der Jugendlichen (24 %) mit Dating-Erfahrung und lediglich 8 Prozent aller Jugendlichen haben schon mal eine Person, die sie online kennengelernt haben, gedatet oder sind auf diesem Wege eine Beziehung eingegangen.¹⁴⁴ Die Mehrheit von diesen hat ihren Partner über SNS und dabei vorwiegend über Facebook kennengelernt. (Vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 3)

Döring (2013: 465) unterteilt den Ablauf von jugendlichen Liebesbeziehungen in insgesamt vier aufeinanderfolgende Phasen: Anbahnungs-, Bestands-, Krisen- und Auflösungsphase. Für jede dieser vier Phasen kann Döring die hohe Bedeutung von SNS (am Beispiel von Facebook) und mobilen Kommunikationsmedien (Handy/Smartphone) im Jugendalter feststellen. In diesem Sinne lässt sich eine umfassende Mediatisierung jugendlicher Paarbeziehungen konstatieren (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2012: 233) die im Folgenden anhand der vier Phasen näher erläutert wird.

143 Für Jugendliche in Deutschland spielen Flirt- und Partnerbörsen im Internet in der täglichen Nutzung (1 %) keine nennenswerte Rolle (vgl. MPFS 2015: 34).

144 Für Jugendliche, die sich zum gleichen Geschlecht hingezogen fühlen, können onlinegeknapfte Beziehungen aufgrund realweltlicher Einschränkungen (fehlende Szenetreffpunkte, geringe Mobilität, konservatives Milieu etc.) durchaus eine Alternative darstellen um einen geeigneten Partner zu finden (vgl. Döring 2013: 468).

Hinsichtlich der virtuell gestützten *Anbahnung* von Liebesbeziehungen gibt es neben dem offensichtlichen „Befreunden“ (adden) auf SNS – die Hälfte der Jugendlichen bahnt dadurch Kontakt an – noch weitere teils wesentlich subtilere, teils offensivere Möglichkeiten, wie Jugendliche ihr romantisches Interesse zum Ausdruck bringen. Die drei Nachfolgenden sind besonders verbreitet: Knapp die Hälfte der Jugendlichen (47 %) nutzt plattforminterne Interaktionsmöglichkeiten wie bspw. liken oder kommentieren oder teilt spannende/lustige Inhalte (46 %). Ein Drittel (31 %) der Jugendlichen flirtet über persönliche Nachrichten.¹⁴⁵ Bei den unterschiedlichen Annäherungsversuchen spielt vordergründig die eigene Dating-Erfahrung mit hinein: Je erfahrener die Jugendlichen sind, desto offensiver fallen i. d. R. auch die Flirt-Methoden aus. (Vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 3 f.)

Soziale Netzwerkplattformen übernehmen nach Döring (2013: 466) auch eine wichtige Funktion als soziale Informationsquelle. Diese Informationen sind erst durch das Eingehen einer Facebook-Freundschaft, dem gegenseitigen *adden*, zugänglich. Persönliche Interessen, Fotos, Beziehungsstatus, Statusupdates und die Freundesliste gelten in diesem Zusammenhang als relevante Profilinformatoren und vermitteln Aufschluss darüber, ob jemand noch Single ist und die persönlichen Angaben als attraktiv befunden werden (bspw. durch Gemeinsamkeiten). Döring (2013: 466) greift hierzu die Formulierung ihrer jungen Interviewpartner auf: In dem Stadium der Annäherung *stalken* Jugendliche einander, womit das „*neugierige Beobachten und Analysieren einer Person über ihr Facebook-Profil und ihre sichtbaren Online-Aktivitäten*“ (Döring 2013: 466, kursiv im Org.) gemeint ist. Der Vorteil von Facebook liegt dabei auf der Hand, denn das gegenseitige *Stalking* verläuft im Geheimen, d. h. Besuche der Profelseiten können nicht von anderen Mitgliedern eingesehen werden. Für das gegenseitige Interesse zur Anbahnung von Liebesbeziehungen spielen Optik, Beliebtheit und Sympathie des anderen eine wichtige Rolle. Die Ausgestaltung des SNS-Profiles entscheidet in der frühen Anbahnungsphase maßgeblich mit, wie attraktiv eine Person bewertet wird.¹⁴⁶ Dabei sind ansprechende Fotos, coole Freunde, lustige Kommentare und eine generelle Aktivität auf der Plattform vorteilhaft, während eine übertriebene oder auch zurückhaltende Selbstdarstellung

145 Weniger verbreitet sind die Anbahnungstaktiken des Erstellens von Musikplaylists für den anderen (11 %) und das Versenden von persönlichen „sexy“ Bildern oder Videos (10 %) (vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 3).

146 Auch über Instagram können sympathierelevante Informationen über die Profelseite vermittelt werden. Diese sind wie bereits in Kapitel 2.4.2 dargelegt wurde, überwiegend Bild- und Videobasiert. WhatsApp gibt in Anbetracht der spärlichen Profilinformatoren (Profilbild und Status) jedoch kaum Aufschluss über die Interessen und Persönlichkeit des anderen. Wird eine Person bei Snapchat geaddet, können die aktuellen Storys angesehen oder private Nachrichten, Bilder und Videos versendet werden, um Einblicke in die private Lebenswelt des Schwarms zu erhalten.

schnell negativ bewertet werden kann. Vor allem Jugendliche, die ohnehin gute Chancen auf einen Partner haben, können diese online noch maximieren.¹⁴⁷ (Vgl. Döring 2013: 466)

Das weitere Vorgehen in der Kontaktabbahnung beschreibt Döring (2013: 467) wie folgt: Die Profil- und Onlineinformationen werden nicht bedingungslos für wahr genommen, sondern vielmehr kritisch hinterfragt, wie in Kapitel (2.4.1) bereits gezeigt werden konnte. Um sich der Authentizität der Angaben zu vergewissern, werden alle Eindrücke zusammengetragen und im Freundeskreis entsprechende Rücksprachen über die als interessant empfundene Person gehalten. Gilt der potenzielle Partner weiterhin als attraktiv, finden erste Anbahnungen über den schriftlichen Onlinekontakt statt. Diese Form der Kommunikation hat einige Vorteile: körperlich sichtbare Merkmale wie Nervosität oder Schüchternheit werden auf diese Weise nicht mit kommuniziert, es bleibt genug Zeit zum Überdenken und Formulieren von Antworten, Sympathiebekundungen und sexuelle Anspielungen fallen daher oftmals leichter. Bei einem weiterhin positiven Verlauf der Kontaktabbahnung wird die Kommunikation dann auf WhatsApp (oder SMS) verlagert und damit in eine intimere Sphäre überführt. Hier gelten unausgesprochene Regeln unter den Jugendlichen, wie nicht nervig oder aufdringlich erscheinen zu wollen. Das Spiel von Nähe und Distanz kann beginnen und mündet möglicherweise in der Verabredung zu einem ersten Date. (Vgl. Döring 2013: 467)

Eine neue oder vielleicht sogar die erste Partnerschaft fungiert insbesondere für jüngere Jugendliche als Statussymbol und wird stolz zum Beispiel durch Pärchen-Porträtbilder (Relfies = relationship selfies) auf den eigenen Social-Media-Kanälen zur Schau gestellt und damit *offiziell* gemacht. Ältere Jugendliche distanzieren sich eher von diesem offensiven Verhalten und gehen diskreter vor. (Vgl. Döring 2015: 16) Auch in der *Bestandsphase* wird die eigene Partnerschaft von einigen Jugendlichen beispielsweise via SNS anhand von geposteten Einträgen (z. B. gegenseitige Liebesbekundungen), Fotos (gemeinsamer Unternehmungen) oder Videos nach außen hin demonstriert und kann so von der eigenen Peergruppe mitverfolgt werden (vgl. Döring 2013: 469). Im Rahmen der DIVSI U25-Studie kennzeichnen die befragten Jugendlichen ihre Paarbeziehungen überwiegend als sensible Informationen und verorten sie damit in eine private Kategorie (vgl. DIVSI 2014: 114).

Die Mehrheit der Jugendlichen (69 %) mit Dating erfahrung aus der Studie von Lenhart, Smith und Anderson (2015: 6) stimmen der Aussage zu, dass durch digitale Medien zu viele andere mitbekommen, was in ihrer Beziehung abläuft. Mehr als ein Drittel (37 %) der Jugendlichen

147 Jugendlichen, die offline vielleicht weniger auffällig sind, bietet die Onlinepräsentation die Gelegenheit sich besser zu positionieren, beispielsweise durch eigene Medienproduktionen (YouTube-Videos, Musik etc.) (vgl. Döring 2013: 466).

gibt allerdings an, dass sie ihrem Partner schon mal auf der Plattform ihre Zuneigung bekundet haben. Fast die Hälfte aller Jugendlichen in einer festen Beziehung bezeichnet Social-Media-Plattformen als einen Raum, in dem sie zeigen können, was sie für ihren Partner empfinden. (Vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 5 f.) Es zeigt sich bei näherem Blick ein Unterschied im expressiven Ausdruck von partnerschaftlicher Zuneigung hinsichtlich des sozioökonomischen Status: Jugendliche aus niedrigen Einkommensschichten drücken ihre Zuneigung für den Partner häufiger auf Social-Media-Plattformen aus, als Jugendliche aus höheren Einkommensschichten (47 % vs. 33 %) (vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 45). An diesen Ergebnissen zeigt sich außerdem die Ambivalenz der (teil-)öffentlichen Bekundung von Partnerschaft: Einerseits dient sie der Beziehungspflege und kann darüber hinaus als Statussymbol fungieren, andererseits geschieht dies meist auf Kosten der partnerschaftlichen Intimität. In der *Bestandsphase* von Liebesbeziehungen greifen Jugendliche auch weiterhin auf SNS- und handybasierte Kommunikationsformen zurück. Das Profil des Partners wird beispielsweise regelmäßig besucht, dabei interessieren neue Einträge besonders. Telefongespräche, die zuvor eher aufgrund erwarteter Peinlichkeiten gemieden wurden, kommen ergänzend hinzu und das Schreiben von WhatsApp-Nachrichten, als unkomplizierte Möglichkeit des in Kontakt-Bleibens, begleitet die Partner durch ihren Alltag.¹⁴⁸ Außerdem entwickeln sich eigene „mediale Kommunikations-Rituale“ (Döring 2013: 468) im Rahmen der Beziehung (z. B. Gute-Nacht-Botschaften). (Vgl. Döring 2013: 468) Die Nutzung von Social-Media-Plattformen in Liebesbeziehungen kann auf der einen Seite dazu beitragen, dass Jugendliche sich stärker mit ihrem Partner verbunden fühlen, auf der anderen Seite können aber auch Eifersuchs- und Unsicherheitsgefühle geschürt werden (vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 5). Beispielsweise können mediale Vernachlässigung, wie zu lange Wartezeiten auf Antworten von Nachrichten, Krisen begünstigen und Unsicherheitsgefühle auslösen. Eifersucht oder vom Partner gepostete Fotos attraktiver Unbekannter beinhalten ebenfalls Konfliktpotenzial (vgl. Döring 2013: 470; Döring 2015a: 16). Jugendliche aus niedrigen Einkommensschichten berichten insgesamt deutlich häufiger davon, dass ihr Partner online etwas getan hat was sie traurig oder ärgerlich gemacht hat, als Jugendliche aus höheren Einkommensschichten (43 % vs. 28 %) (vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 40). Auch geben Erstere fast doppelt so häufig

148 Ähnlich wie bei der Kommunikation mit engen Freunden (vgl. Kapitel 3.3.3) ist auch in der partnerschaftlichen Kommunikation die Kommunikation via Textnachrichten für beinahe alle Jugendlichen das zentrale Kommunikationstool. In den mediatisierten Paarbeziehungen werden jedoch auch häufiger alle anderen Kommunikationskanäle genannt (Telefongespräche: 87 %; persönliche Treffen: 86 %; Social Media: 70 %; Instant oder Online Messenger: 69 %; Video-Chat: 55 %; Messenging Apps: 49 %; Email: 37 %; Gespräche während Onlinegaming: 31 %) (vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 7).

an, über digitale Medien von ihren Partnern hinsichtlich ungewollter sexueller Praktiken unter Druck gesetzt worden zu sein (21 % vs. 12 %) (vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 64).

Die Form der schriftbasierten Kommunikation via WhatsApp oder anderen Plattformen dient Jugendlichen aber in erster Linie zur „emotionalen Rückversicherung“ (Döring 2013: 469) und übernimmt damit eine wichtige Aufgabe in der mediatisierten Beziehungsgestaltung. Diese sollte von beiden Partnern gemeinsam gestaltet und ausgehandelt werden, damit es nicht zu Grenzüberschreitungen z. B. in Form von Überwachung oder Kontrollverhalten kommt.¹⁴⁹ (Vgl. Döring 2013: 469) Die absolute Mehrheit der Jugendlichen (85 %) erwartet eine tägliche digitalbasierte Kommunikation (oder öfters) mit ihren Partnern (stündlich: 11 %, alle paar Stunden: 35 %, einmal am Tag: 38 %). In der Regel stimmen die Vorstellungen der Partner hierbei überein. (Vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 6 f.) Jugendliche aus niedrigeren Einkommensschichten kommunizieren bedeutend häufiger via Social Media und Online- oder Instant Messengern mit ihren Partnern als Jugendliche aus höheren Einkommensschichten (tägliche Kommunikation mit dem Partner via Social Media 30 % vs. 17 %; via Messenger: 39 % vs. 25 %) (vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 34).

Es geht allerdings bei der kommunikationsbasierten SNS- und Smartphone-Nutzung von Paaren nicht nur um die emotionale Ebene, sondern auch um die instrumentelle Funktion in Form von Absprachen, Organisation von Treffen, etc. (vgl. Döring 2013: 469). Das alltägliche Handeln sowie die Abläufe von Tagesstrukturen werden mittels Mediennutzung (Handy oder internetbezogene Medien) in der Paarbeziehung aufeinander abgestimmt und koordiniert, gemeinsame Aktivitäten wie bspw. Fernsehabe werden ebenfalls über die Medienkommunikation geplant (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2012: 233).

Ein Charakteristikum von jugendlichen Paarbeziehungen ist die teilweise kurze Dauer weniger Wochen. *Krisen* z. B. durch Fremdgehen ausgelöst, können dann schnell zur *Auflösung* der Beziehung führen (vgl. Döring 2013: 469). In dieser Phase der Beziehungen kommt der Peergruppe meist entweder eine unterstützende und wohlmeinende oder aber in manchen Fällen auch eine konfliktverstärkende Position zu (vgl. Döring 2013: 470). Die schriftbasierte Kommunikation fixiert Streitgespräche und Auseinandersetzungen in der Partnerschaft, was von der Peergruppe als Anlass für Einmischungen genommen werden kann (vgl. Döring 2013: 470). Die gegenseitige Unterstützung in Beziehungsfragen über SNS ist für einen Groß-

149 Beinahe ein Drittel (31 %) der Jugendlichen hat bereits die Erfahrung gemacht, dass sie durch einen Partner mehrmals pro Tag via Internet und Mobiltelefon kontrolliert wurden und gefragt worden seien, wo sie sich gerade mit wem aufhalten und was sie machen würden. Ein Fünftel (21 %) berichtet ihr Partner habe schon mal ohne Erlaubnis ihre Textnachrichten gelesen. (Vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 10)

teil der Jugendlichen gängige Praxis: Mehr als die Hälfte der Jugendlichen mit Dating-Erfahrungen (63 %) und speziell Mädchen (71 %, Jungs: 57 %) nutzen dafür Likes und Kommentare (vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 6). Besonders die Jugendlichen aus niedrigeren Einkommensschichten tendieren dazu sich online gegenseitig bei Beziehungsfragen zu unterstützen (73 % vs. 59 %) (vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 46).

Das Beenden einer Beziehung, die sogenannte *Auflösungsphase* folgt auf eine nicht bewältigte Krisenphase. Via Textnachricht eine Beziehung zu beenden gilt unter den meisten Jugendlichen allerdings als „schlechter Stil“ (Döring 2013: 470) besonders bei länger andauernden Partnerschaften (vgl. Döring 2013: 470). Dennoch berichten 27 Prozent der Jugendlichen mit Beziehungserfahrung davon, dass sie bereits auf diese Weise eine Beziehung beendet haben und 31 Prozent geben an, dass mit ihnen per Textnachricht Schluss gemacht wurde. Über soziale Netzwerkplattformen hat knapp ein Fünftel der Jugendlichen (18 %) schon mal eine Beziehung beendet. (Vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 9) Jugendliche aus niedrigeren Einkommensschichten tendieren im Vergleich zu Jugendlichen aus höheren Einkommensschichten häufiger dazu, SNS- und smartphonebasierte Kommunikation zur Auflösung von Beziehungen zu nutzen, wie der nachfolgende Vergleich zeigt: Beziehung via Textnachricht beendet (39 % vs. 22 %), Beziehungsstatus geändert (15 % vs. 5 %) oder via Social Media Nachricht Schluss gemacht (13 % vs. 3 %) (vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 52).

Nach der Trennung, die i. d. R. also von den meisten Jugendlichen im persönlichen Gespräch vollzogen wird, wird der Beziehungsstatus wieder auf „Single“ gesetzt. Derjenige der verlässt löst oftmals auch die virtuellen Freundschaftsverbindungen auf und vermeidet den Kontakt zum Ex-Partner. Der oder die Verlassene nutzt hingegen häufig noch die Möglichkeit über bestehende SNS-Verbindungen Informationen über den Ex-Partner bspw. hinsichtlich neuer Partner zu erhalten. Auch Mobbing oder die Verbreitung von Gerüchten auf der Plattform kann nach Trennungen ein Thema für Jugendliche sein. (Vgl. Döring 2013: 470 f.) Jugendliche aus niedrigen Einkommensschichten berichten häufiger über digital geäußerte Drohungen von Ex-Partnern (17 % vs. 9 %) und darüber während oder nach dem Beenden einer Partnerschaft verbal (online und Telefongespräch) von diesem fertig gemacht worden zu sein (30 % vs. 18 %) (vgl. Lenhart/Smith/Anderson 2015: 65 f.).

Dieses Kapitel konnte aufzeigen, dass die partnerschaftlichen Beziehungen von Jugendlichen in jeder Beziehungsphase (vgl. Döring 2013) als umfassend mediatisiert zu begreifen sind und SNS und Smartphones einen enormen Einfluss auf das beziehungsbezogene Medienhandeln nehmen. Liebesbeziehungen bilden damit einen bedeutsamen Aspekt der subjektiven mediatisierten Vergemeinschaftungshorizonte von Jugendlichen ab (vgl. Hepp/Berg/Rotisch

2012: 233). Neben der eingangs formulierten Schicht- und Bildungshomogenität in der Partnerwahl als ein Verstärkerkriterium für soziale Ungleichheiten wurden in einer Reihe von Beziehungspraktiken (Partnerkommunikation, Konfliktverhalten, Trennung etc.) schichtspezifische Unterschiede in den Nutzungs- und Aneignungsweisen von digitalisierten Medien deutlich. Jugendliche aus niedrigeren Einkommenschichten tendieren allgemein zu einer intensiveren Nutzung von SNS und Smartphone in der Gestaltung ihrer Liebesbeziehung und häufiger dazu ihr Beziehungsleben (teil-)öffentlich via SNS zu gestalten – dies gilt für alle vier Beziehungsphasen und beinhaltet erhöhte Risikodimensionen hinsichtlich eines konflikthaften partnerschaftlichen Umgangs sowie der Wahrung von Datenschutz- und Persönlichkeitsrechten auf beiden Seiten.

3.4 Ressourcen und Risiken von relationalen Merkmalen in der Nutzung onlinebasierter Netzwerke

Das vorliegende Kapitel widmet sich unter Beachtung der bisher gewonnenen Erkenntnisse den potenziellen Ressourcen und Risiken der relationalen Merkmale von jugendlichen SNS-Nutzern. Soziale Netzwerkplattformen tragen, wie am Beispiel der Peergruppen, Freundschafts- und Liebesbeziehungen (vgl. Kapitel 3.3.3, 3.3.4) aufgezeigt werden konnte, zur emotionalen Rückversicherung und der Generierung von Unterstützung und Hilfestellung bei (verbindendes Sozialkapital). Auch das subjektive Gefühl von Verbundenheit mit Freunden und Partnern erfährt durch die mediatisierte Alltagskommunikation Bestärkung. In die familiäre Kommunikation halten SNS ebenfalls zunehmend Einzug, indem alltägliche Absprachen und die Organisation von Tagesabläufen über soziale Plattformen koordiniert werden. Hinsichtlich der starken Bindungen von Jugendlichen bieten SNS neben der ausführlich diskutierten Homogenisierungstendenz folglich eine Vielzahl an sozialen Ressourcen.

Döring (2003: 410) unterteilt soziale Netzwerke hinsichtlich der für das Forschungsvorhaben relevanten Beziehungsstärken in drei Bereiche: 1. Engerer Kernbereich (starke Bindungen), 2. Weitere Zone (schwache Bindungen) und 3. Peripherie (indirekte lockere Bindungen z. B. Freundesfreunde) (vgl. Döring 2003: 410). Der Peripherie kommt dabei eine doppelte Funktion zu, denn sie begründet sich aus allen Personen die Ego kennt und formiert somit „eine persönliche Öffentlichkeit, in der Egos Handlungsgeschichte beobachtet und bewertet wird und die somit identitätskritisch ist (Verhaltenskonto)“ (Döring 2003: 410; Kapitel 2.4.1). Das Gesamt aller Sozialkontakte innerhalb des sozialen Netzwerks hält gleichzeitig „potenziell Ressourcen bereit: Ego kann von diesen Personen Wertschätzung, Liebe, Fürsorge, Anerkennung

sowie die unterschiedlichsten Formen von Hilfeleistungen bekommen (*soziales Kapital*)“ (Döring 2003: 410).

Anhand der Granovetterschen These von der Stärke schwacher Beziehungen wird in Kapitel 3.4.1 aufgezeigt, dass die schwachen sozialen Beziehungen von Jugendlichen auf SNS, die bisher nur am Rande thematisiert wurden, durch überbrückendes Sozialkapital den Zugang zu wertvollen Ressourcen (z. B. neuwertigen Informationen) ermöglichen können. Das daran anschließende Kapitel (3.4.2) widmet sich dem bisherigen Forschungsstand zur Generierung von SNS-basierten Sozialkapitalressourcen und vergleicht unterschiedliche empirische Ergebnisse mit dem Ziel, mögliche Einflussfaktoren und konkrete Handlungsmöglichkeiten zu identifizieren. In Kapitel (3.4.3) werden die sozialen Risikodimensionen auf SNS näher beleuchtet. Dabei geht es u. a. um Ausgrenzung, Missverständnisse, Konflikte, Cybermobbing und das derzeit viel diskutierte Phänomen des Sexting. Eng verbunden mit den sozialen Risikodimensionen ist das Privatsphäre- und Datenschutzverständnis der jungen SNS-Nutzer. Es wird sich zeigen, dass Jugendliche hierzu eine ganz eigene Auffassung besitzen, die zuweilen von der Einschätzung Erwachsener abweicht. Das letzte Kapitel (3.4.4) zieht auf Basis der behandelten Risiken und Ressourcen Rückschlüsse auf notwendige Kompetenzen jugendlicher SNS-Nutzer. „Klassische“ Definitionen zur Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen aus der Medienpädagogik zielen in erster Linie auf die Befähigung zu einem souveränen Umgang mit Medien ab: Was ist konkret unter einem souveränen Umgang mit den neuen Kanälen zu verstehen und welche Konsequenzen lassen sich daraus für die Medienbildung ableiten?

3.4.1 Die Stärke schwacher Beziehungen nach Mark Granovetter

Der amerikanische Soziologe Mark Granovetter (1973) liefert eine Definition von sozialen Beziehungen, die eine Unterscheidung zwischen starken (strong ties) und schwachen Beziehungen (weak ties) ermöglicht:

„The strength of a tie is a (probably linear) combination of the amount of time, the emotional intensity, the intimacy (mutual confiding), and the reciprocal services which characterize the tie. Each of these is somewhat independent of the other, though the set is obviously highly intracorellated.“ (Granovetter 1973: 1361)

Während sich starke Beziehungen innerhalb von sozialen Beziehungsnetzwerken also durch einen vergleichsweise hohen Zeitaufwand, emotionale Intensität, gegenseitiges Vertrauen und Verständnis sowie einen hohen Grad an Reziprozität auszeichnen, weisen schwache soziale Beziehungen diese vier Kriterien nicht auf. Ein hoher Multiplexitätsgrad verweist auf eine

starke Eingebundenheit Egos in sein Netzwerk (vgl. Jansen 2006: 104). Soziale Unterstützungsleistungen können laut Jansen in Ego-Netzwerken anhand folgender Maßzahlen beschrieben werden: „Dichte Netzwerke mit vielen Alteri, die einander aus mehreren Kontexten kennen, Netzwerke mit hoher Multiplexität und homogenen Akteuren“ (Jansen 2006: 108). Neben den zahlreichen Vorteilen von starken Beziehungen (Unterstützung, Anerkennung, Hilfestellung, Fürsorge etc.), resultieren aus den homogenen Netzwerkstrukturen negative Effekte die Schenk damit kennzeichnet, dass sie „an den gesellschaftlichen Spannungslinien brechen und somit die grenzüberschreitende Kommunikation behindern“ (Schenk 1995: 18). Je stärker eine Beziehung zwischen zwei Personen ist, desto mehr Ähnlichkeiten bestehen zwischen ihnen (vgl. Kapitel 3.2.2) und desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit an nichtredundante Informationen zu gelangen (vgl. Granovetter 1973: 1362). Soziale Netzwerke übernehmen somit die Funktionen einer „zentralen Vermittlungsinstanz von Ungleichheit“ (Fuhse 2010: 80).

Schwache soziale Beziehungen sind hingegen uniplex, d.h. sie basieren auf weniger gemeinsamen Interessen oder geteilten Aktivitäten (vgl. Döring 2003: 407). Charakteristisch für schwache Beziehungen ist außerdem, dass sich die Menschen einander üblicherweise nur in Teilfacetten ihrer Identität darstellen (z. B. als Arbeitskollege, Vereinsmitglied, Nachbar, etc.) (vgl. Döring 2003: 407). Im Rahmen seiner Netzwerkstudie „Getting a Job“ (1974) untersuchte Granovetter den Einfluss sozialer Beziehungen auf die Suche nach einer neuen beruflichen Anstellung. Die schwachen Beziehungen der Stellensuchenden vermittelten weniger redundante und daher breitflächigere Informationen und führten eher zum Erfolg (einem neuen Job) als die starken Beziehungen.¹⁵⁰ Granovetter konnte in seiner Dissertation also die Stärke von schwachen Beziehungen nachweisen, indem sie die Diffusion von Informationen mit Neuigkeitswerten für Akteure begünstigten.

Coleman (1988: 104) verweist auf die aufwendige Recherche von Informationen und deren besondere Stellung als Grundlage für soziale Handlungen. Schwache soziale Beziehungen sind wertvoll in Bezug auf ihr Informationspotenzial zu charakterisieren, da sie einen zeitsparenden Zugang zu Informationen bereitstellen (vgl. Coleman 1990). Aufbauend auf Granovetters These von der Stärke schwacher Beziehungen entwickelte der amerikanische Soziologe Ronald S. Burt (1992) das Konzept der strukturellen Löcher:

150 Stegbauer (2010: 110) kritisiert hierzu, dass starke Beziehungen überaus vielfältig sind und damit je unterschiedliche Beziehungseigenschaften aufweisen können, die in Granovetters Unterscheidung nicht vollständig bedacht werden.

„A structural hole is a relationship of nonredundancy between two contacts. The hole is a buffer, like an insulator in an electric circuit. As a result of the hole between them, the two contacts provide network benefits that are in some degree additive rather than overlapping.” (Burt 1992: 18)

Zwischen strukturell gleichwertigen und durch eine starke Beziehung verbundenen Akteuren ist die Redundanz von Information demnach am wahrscheinlichsten (vgl. Burt 1992: 19). Strukturelle Löcher verbinden nichtredundante Kontakte miteinander, diese profitieren dann von zusätzlichen neuwertigen Informationen. Nach Burts Lesart ist ein Netz an nichtredundanten Kontakten folglich auch reich an strukturellen Löchern (vgl. Burt 1992: 47). Granovetter schreibt ausschließlich den schwachen Beziehungen eine Brückenfunktion zu (1973: 1364) und hebt den Vorteil von weak ties gegenüber den strong ties hervor: „Weak ties are more likely to link members of different small groups than are strong ones, which tend to be more concentrated within particular groups“ (Granovetter 1973: 1376). Burt hingegen kommt zu dem Schluss, dass sowohl schwache als auch starke Beziehungen – sofern sie Brücken in sozialen Netzwerken darstellen – zu einem Informationsgewinn führen können (vgl. Burt 1992: 28). Um ein effizientes und wirksames soziales Netzwerk aufzubauen sei es, so Burt, von entscheidender Bedeutung die Brückenbeziehungen durch Beziehungspflege aufrechtzuerhalten, da sie ansonsten in ihren natürlichen Zustand der schwachen Beziehungen zurückfallen würden (vgl. Burt 1992: 30). Schwache Beziehungen stellen in vielfältiger Weise Sozialkapitalressourcen für Ego bereit, wie z. B. „Informationen, Arbeitsleistung, Freizeitbeschäftigung, Kommunikation, bürgerschaftliches Engagement und Vergnügen“ (Castells 2005: 141). Nach Coleman wird das soziale Kapital durch Beziehungen zwischen Personen figuriert. Soziales Kapital ist der Wert aus diesen Beziehungen in Form von Ressourcen, die der Akteur zur Verwirklichung seiner Interessen nutzen kann (vgl. Coleman 1990: 304).¹⁵¹ Es muss allerdings konsequent erneuert werden, da es ansonsten droht an Wert zu verlieren (vgl. Coleman 1990: 321). Auf die potenzielle Reichweite des persönlichen Kontaktnetzwerkes und damit auf das hier diskutierte Sozialkapital durch schwache soziale Beziehungen nimmt neben der Netzwerkgröße vor allem der Grad an Heterogenität der Kontaktpartner maßgeblichen

151 Die Popularität des Sozialkapitalbegriffs in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen geht mit einer Vielfältigkeit an Definitionen einher. Franzen und Freitag betonen dabei mindestens vier zu differenzierende Dimensionen des Sozialkapitals: Ressourcen, Netzwerke, Normen und Vertrauen (vgl. Franzen/Freitag 2007: 10). Je nach Forschungstradition und Forschungsfrage rücken demnach unterschiedliche Aspekte des Sozialkapitals in den Fokus. Der Begriff wirkt in Folge schwammig, dabei sollte er „hinreichend allgemein sein, damit er in möglichst vielen Bereichen angewendet werden kann, und er muss gleichzeitig so präzise sein, dass ausreichend klar ist, was damit gemeint ist“ (Franzen/Pointner 2007: 67). Auch Diekmann (2007) kritisiert die bisher nicht ausformulierte Theorie sowie den fehlenden Konsens in der Definition und Messung des Sozialkapitalansatzes. Sein Verweis geht auf eine Vielzahl interessanter Studien, welche unterschiedliche Facetten sozialer Kooperation unter einem „begrifflichen Dach“, dem des Sozialkapitals, vereinen. Damit besitzt der Begriff, so Diekmann, überwiegend heuristischen Wert (vgl. Diekmann 2007: 48).

Einfluss (Lin 2001; Burt 1992; Kapitel 3.2.2). Dies gilt insbesondere für die Höhe des überbrückenden Sozialkapitals. Die Unterscheidung zwischen bindendem (bonding) und überbrückendem (bridging) Sozialkapital geht auf den amerikanischen Soziologen und Politikwissenschaftler Robert D. Putnam (2000) zurück. Als Grundlage für die Klassifizierung dieser Sozialkapitalformen diente ihm ebenfalls Granovetters Unterscheidung zwischen starken und schwachen Beziehungen. Überbrückendes Sozialkapital eröffnet den Zugang zu neuwertigen Informationen und Empfehlungen durch schwache soziale Beziehungen. Verbindendes Sozialkapital ermöglicht hingegen die Generierung von emotionaler Unterstützung und Hilfestellungen über starke soziale Beziehungen (vgl. Putnam 2000).

Den Großteil der menschlichen Beziehungen machen schwache soziale Beziehungen aus (vgl. Castells 2005: 141). Da diese weitgehend losgelöst von räumlichen Bezügen bestehen können, ist zur Aufrechterhaltung schwacher sozialer Beziehungen die Verwendung von Kommunikationsmedien notwendig (vgl. Castells 2005: 141). Das Internet übt heute einen erheblichen Einfluss auf die Zusammensetzung von sozialen Gruppen und die Bildung von sozialen Netzwerkstrukturen aus, da es die Transaktionskosten für die Aufrechterhaltung und den Aufbau von sozialen Beziehungen senkt (vgl. Münch/Schmidt 2005: 213). Castells (2005: 142) bezeichnet das Internet als „ein effektives Mittel zur Aufrechterhaltung schwacher Bindungen“, da diese andernfalls aufgrund des persönlichen Aufwandes (persönliche Interaktion, Telefonate) im Verhältnis zum eingeschätzten Nutzen „verloren gingen“. Zusätzlich hebt Castells das Potenzial des Internets für den Aufbau neuer schwacher Beziehungen hervor, die bspw. auf Interessengemeinschaften beruhen können (vgl. Castells 2005: 142). Mediale Strukturen festigen also nicht nur bestehende soziale Beziehungen innerhalb der Sozialräume, sondern begünstigen tendenziell auch die Aufnahme neuer Kontakte (vgl. Wagner et al. 2012a: 324). Onlinevermittelte Beziehungspflege via SNS wirkt sich, wie im Nachfolgenden genauer aufzuzeigen wird, vor allem positiv auf schwache soziale Beziehungen aus (vgl. Kneidinger 2012: 97; Ellison/Steinfeld/Lampe 2007: 1163; Burke et al. 2011). Mittels SNS lassen sich schwache Beziehungen im Vergleich zur zeitintensiveren Offlinepflege über vielfältige Kommunikationsfunktionen bequem aufrechterhalten. Für Beziehungen mit höherer Bindungskraft fungiert onlinevermittelte Beziehungspflege via SNS hingegen als „beliebte Ergänzung bestehender Interaktionsformen“ (Kneidinger 2012: 79) und keinesfalls, wie anhand der mediatisierten Freundschafts-, Peer- und Liebesbeziehungen von Jugendlichen aufgezeigt werden konnte, als Ersatz für Face-to-Face-Interaktion (vgl. Kapitel 3.3.3, 3.3.4).

3.4.2 Soziale Kapitalressourcen

Seit mittlerweile über zehn Jahren beschäftigen sich Forscherinnen und Forscher aus unterschiedlichen fachlichen Disziplinen mit der Frage, ob und inwiefern sich die Nutzung von SNS und die daraus resultierenden medienvermittelten Kontakte auf die Generierung von Sozialkapital auswirken (u. a. Donath/boyd 2004; Ellison/Steinfeld/Lampe 2007; Steinfield/Ellison/Lampe 2008). Die frühen Forschungsunternehmungen stammen dabei vorwiegend aus dem angloamerikanischen Raum und widmeten sich verstärkt der Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Nutzung von Facebook durch amerikanische Studenten und der Generierung von Sozialkapital (vgl. Ellison et al. 2014: 4). Die beiden US-amerikanischen Wissenschaftlerinnen Donath und boyd (2004) gehören zu den ersten, die sich im Rahmen ihrer Forschung konkret der möglichen Generierung sozialer Kapitalressourcen via SNS widmeten. Sie stellten die These auf, dass SNS dazu beitragen könnten, das überbrückende Sozialkapital der Nutzer (Studenten) durch die Aufrechterhaltung und Erweiterung verschiedenartiger sozialer Beziehungsnetzwerke zu steigern.

Es folgten weitere relevante Erkenntnisse, wie etwa von Ellison, Steinfield und Lampe (2007), die in ihrer Studie – ebenfalls mit amerikanischen Studenten – die Bedeutung von SNS für das Aufrechterhalten von Kontakten im Sinne des überbrückenden Sozialkapitals am Beispiel von Facebook bestätigten konnten. SNS sind demnach dazu geeignet, überbrückendes Sozialkapital zu fördern, da sie günstig und einfach dazu beitragen können schwache soziale Beziehungen zu pflegen (vgl. Ellison/Steinfeld/Lampe 2007: 1162). Allein die Größe eines Kontaktnetzwerkes auf SNS weist laut Ellison und Kollegen (2007) jedoch noch keinen Zusammenhang mit dem Sozialkapital einer Person auf. Maßgeblichen Einfluss nimmt auch hier die Heterogenität, denn mit ihr steigt die Reichweite (vgl. Kapitel 3.4.1).

SNS begünstigen nach aktuellen Erkenntnissen insgesamt eher die Entstehung von schwachen als starken Beziehungen und damit in erster Linie die mögliche Generierung von überbrückendem Sozialkapital (vgl. Ellison/Steinfeld/Lampe 2007: 1163; siehe auch Burke et al. 2011). Beziehungen die im Internet aufgebaut werden bezeichnet Döring (2003: 465) grundsätzlich als schwache Bindungen, die hinsichtlich verschiedener Foki dahingehend unterschieden werden: „ob sie einen eher sachbezogenen, formalen Fokus (a) oder einen eher emotionalen, persönlichen Fokus haben (b). Vor allem im zweitgenannten Fall werden (unter bestimmten Bedingungen) die schwachen Bindungen zu starken Bindungen ausgebaut (c)“. Für mehr als die Hälfte (54 %) der im Rahmen der DIVSI U25-Studie (2014) befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit formal niedriger Bildung ist das persönliche Kennenlernen einer Person eine Voraussetzung dafür, eine Kontaktanfrage in onlinebasierten Netzwerk-

diensten anzunehmen (formal mittlere Bildung: 68 %; formal hohe Bildung: 71 %) (vgl. DIVSI 2014: 114). 76 Prozent der befragten Jugendlichen mit niedrigem Bildungshintergrund erachten in einer Studie von Schorb und Kollegen (2010) die Möglichkeit via SNS (hier: Schüler VZ) neue Leute kennenzulernen als besonders wichtig, im Vergleich dazu gaben dies nur 61 Prozent der formal höher gebildeten Jugendlichen an (vgl. Schorb et al. 2010: 37). Folgt man diesen beiden Ergebnissen sind bildungsbenachteiligte Jugendliche tendenziell offener eingestellt, was das Kennenlernen neuer Leute via SNS betrifft. Dies gilt es im Rahmen der eigenen qualitativen Befragungen zu überprüfen (vgl. Kapitel 5.3.4).

Zusätzlich lässt sich noch die Kategorie des bewahrten (maintained) Sozialkapitals aufführen. Damit sind Beziehungen gemeint, die aufgrund bestimmter Lebensphasen (Umzug, Schulabschluss etc.) hinweg bestehen und über SNS mit vergleichsweise geringem Aufwand gepflegt werden können (Ellison/Steinfeld/Lampe 2007). Die Möglichkeit Kontakte mit alten Schulkameraden oder flüchtigen Bekannten via SNS zu reaktivieren oder aufrechtzuerhalten, beurteilt die Hälfte der Jugendlichen im Rahmen des Medienkonvergenz Monitoring Forschungsprojektes von Schorb et al. (2010) als sehr wichtigen Aspekt bei der Nutzung. Fast 90 Prozent bewerten dies zumindest als wichtig. (Vgl. Schorb et al. 2010: 27) 77 Prozent der in der DIVSI U25-Studie befragten Kinder, Jugendlichen jungen Erwachsenen gaben an, es würde ihnen durch SNS sogar leichter fallen den Kontakt mit Leuten aufrecht zu halten (vgl. DIVSI 2014: 111).

Papacharissi und Mendelson (2011) konnten einen positiven Zusammenhang zwischen dem überbrückendem Sozialkapital eines Nutzers und seiner Selbstdarstellung auf SNS mittels geteilter Informationen feststellen. Auch das Motiv einer insgesamt unterhaltungsorientierten Nutzung begünstige laut den Forschern/-innen die Generierung von überbrückendem Sozialkapital.¹⁵² In einer kritischen Reflektion ihrer eigenen SNS-bezogenen Sozialkapital-Studie verweisen Leiner, Hohlfeld und Quiring (2010) auf die von ihnen vernachlässigte Dimension der subjektiven Nutzungsmotivationen, welche laut den Forschern eine bedeutsame Erklärungsvariable des Sozialkapitals darstellen könne (vgl. Leiner/Hohlfeld/Quiring 2010: 13). Da die Motive und Interessen der jungen Nutzer maßgeblich ihr Nutzungsverhalten beeinflussen und darüber hinaus auch die Entstehung neuer sozialer Beziehungen begünstigen können, stellen sie folglich relevante Einflussgrößen hinsichtlich der möglichen Generierung von Sozialkapitalressourcen auf SNS dar. Als weitere relevante Einflussvariable auf die Generierung von überbrückendem Sozialkapital lässt sich laut Leiner, Hohlfeld und Quiring (2010) die

152 In der zitierten Studie stellen Papacharissi und Mendelson (2011) ebenfalls eine hohe Korrelation von einer unterhaltungsorientierten Nutzung mit dem bindenden und bewahrenden Sozialkapital der Nutzer fest.

Investition von Vorschussvertrauen und Nutzungszeit nennen.

Aktuell konzentrieren sich zudem einige Arbeiten auf die Untersuchung von aktiven Unterstützungsanfragen hinsichtlich der Generierung von Sozialkapital über Facebook (Ellison et al. 2014; Jung et al. 2013; Panovich/Miller/Karger 2012). In einer Untersuchung von Ellison et al. (2014) stehen dabei beispielsweise Broadcast-Nachrichten via Facebook im Vordergrund, welche die formulierte Bitte um Unterstützung enthalten. Das Forscherteam untersucht dabei, ob sich im Vergleich zu anderen Nachrichtenfunktionen Unterschiede feststellen lassen und ob die Hilfesuche über diesen Kanal in einem positiven Zusammenhang mit der Generierung von Sozialkapital stehen (vgl. Ellison et al. 2014: 4). In ihren Ergebnissen konstatieren die amerikanischen Forscherinnen und Forscher einen positiven Einfluss von Broadcast-Unterstützungsanfragen, sowohl auf das verbindende, als auch auf das überbrückende Sozialkapital. Außerdem konnten sie feststellen, dass Facebook-Nutzer, die aktiv Unterstützungsanfragen über die Status-Update-Funktion posteten, die Seite insgesamt als eine bessere Quelle für Information, Koordination und vernetzte Kommunikation bewerteten. Facebook ermöglicht folglich die Ressourcen aus dem eigenen sozialen Kommunikations- und Beziehungsnetz zu aktivieren und Barrieren zum Senden von Unterstützungsanfragen zu senken (Vgl. Ellison et al. 2014: 2f.). Auch Gray et al. (2013) konnten einen positiven Effekt auf das überbrückende Sozialkapital hinsichtlich des aktiven Fragestellens (Broadcasting-Funktion via Statusupdate) auf Facebook feststellen. Die nützlicheren Antworten auf die bei Facebook geposteten Fragen seien dabei vorwiegend von den *weak ties* gekommen (vgl. Gray et al. 2013).

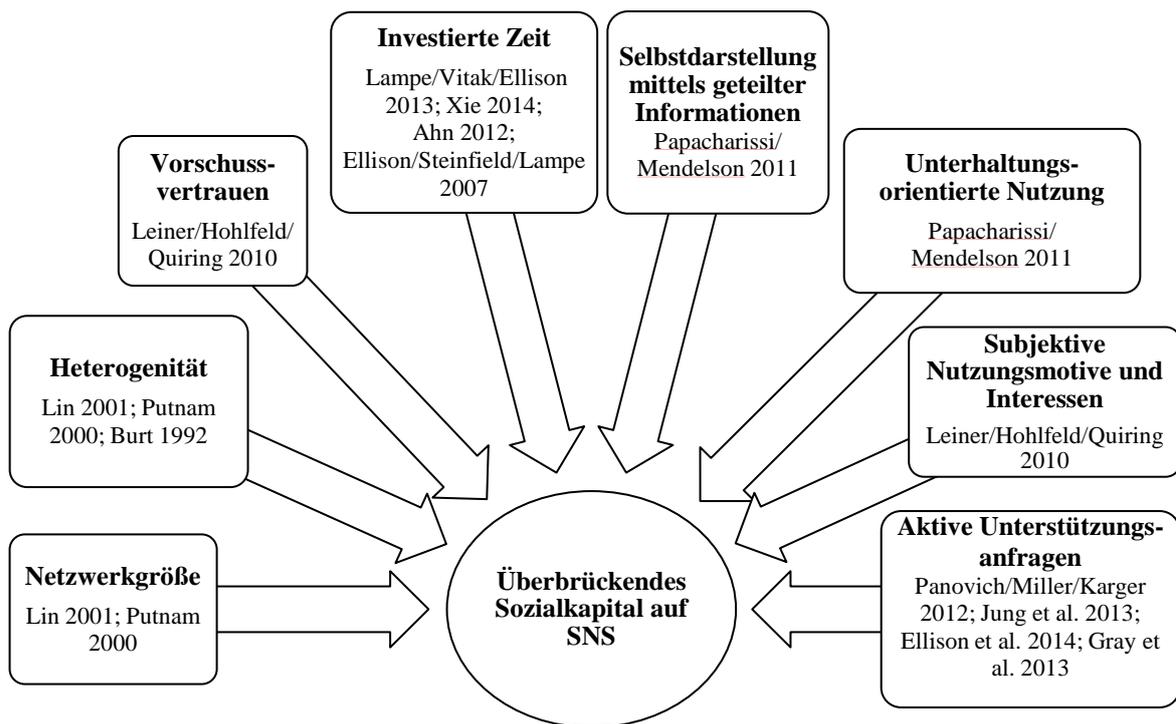
Jüngere Nutzer berichten in der Studie von Ellison et al. (2014) häufiger von höherem verbindendem Sozialkapital, was die Forscherinnen und Forscher darauf zurückführen, dass der Großteil ihres sozialen Umfelds in der Regel ebenfalls auf der Seite vertreten sei und jüngere Nutzer zudem verschiedenste Kanäle zur Kommunikation mit ihren Freunden nutzen würden. Dies führe wiederum zu insgesamt mehr Austausch und damit auch zu der subjektiven Wahrnehmung von mehr sozialer Unterstützung. Auf die höhere Bedeutung von verbindendem Sozialkapital (Peergruppe, Familie etc.) für Jugendliche auf SNS verweist auch Leiner (2012). In der Lebensphase Jugend spiele überbrückendes Sozialkapital mit beispielsweise beruflich interessanten oder geografisch entfernten Beziehungen noch nicht so eine gewichtige Rolle. SNS könnten laut dem Medienforscher lediglich soziales Handeln unterstützen und führen nicht automatisch zu sozialer Einbindung. (Vgl. Leiner 2012: 121 f.) Ahn (2012) kommt zu einem anderen Ergebnis hinsichtlich der Sozialkapitalformen von Jugendlichen auf SNS. Jugendliche Facebook-Nutzer verfügen ihrer Ansicht nach über ein höheres überbrückendes Sozialkapital und fühlen sich mehr *mit der weiten Welt* des Internets verbunden als jugendli-

che Nicht-Nutzer. Außerdem stellt Ahn eine größere Verschiedenheit der Online-Bezugsgruppen von Facebook-Nutzern im Vergleich zu den Nutzern von MySpace fest. Letztere seien überwiegend mit ihren High-School-Gruppen online vernetzt. (Vgl. Ahn 2012: 106) Dass die direkte Kommunikation auf SNS (z. B. das Kommentieren eines Fotos von einem Freund) das Netzwerkkapital von Jugendlichen steigern kann, stellte Xie (2014) fest. Der Vergleich zwischen Nutzern und Nicht-Nutzern von Facebook zeigte außerdem, dass Erstere über ein höheres soziales Kapital verfügen (vgl. Xie 2014: 232). Tufekci (2008) konnte herausfinden, dass SNS-Nutzer im Vergleich zu den Nichtnutzern mit mehr Personen in der Woche in Kontakt stünden.

Die bisherigen Erkenntnisse bestätigen Lampe, Vitak und Ellison (2013), indem sie feststellen, dass Intensiv-Nutzer von Facebook über mehr selbst wahrgenommenes verbindendes und überbrückendes Sozialkapital berichten als Nicht-Nutzer oder Gelegenheits-Nutzer (vgl. hierzu auch Xie 2014). Die investierte Zeit in die SNS-Nutzung hat einen Steigerungseffekt auf das überbrückende, aber nicht auf das verbindende Sozialkapital (vgl. Ahn 2012; Leiner/Hohlfeld/Quiring 2010; Ellison/Steinfeld/Lampe 2007). Ahn stellt die Vermutung auf, dass Jugendliche die insgesamt mehr Zeit auf SNS verbringen, möglicherweise auch einen erleichterten Zugang zu schwachen sozialen Beziehungen und den damit verbundenen Vorteilen hätten (vgl. Ahn 2012: 106). In einer aktuellen Untersuchung zur WhatsApp-Nutzung von iranischen Studenten konnte Aharony (2015) den Einfluss der Wohlbehagensvariablen (Selbstachtung und Einsamkeit) sowie der Einstellung und Nutzungsintention auf eine Steigerung des Sozialkapitals während der Nutzung von WhatsApp nachweisen.

In der derzeitigen Forschung zur möglichen Generierung von Sozialkapitalressourcen auf SNS sind, wie gezeigt werden konnte, die amerikanischen Forscherinnen und Forscher besonders aktiv. Insgesamt dominiert allerdings ein empirischer Fokus auf höher gebildete und erwachsene Nutzer. Jüngere und niedrig gebildete Nutzer sowie schichtspezifische Unterschiede werden in der aktuellen Studienlandschaft bislang nicht hinreichend bedacht. Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass SNS zur Generierung von bindendem, überbrückendem und bewahrtem Sozialkapital beitragen können. Im Sinne der Zielsetzung vorliegender Forschungsarbeit und der leitenden Forschungsfrage steht allerdings das überbrückende Sozialkapital im Vordergrund, da schwache Beziehungen durch ihre Brückenfunktion einen Zugang in statusentfernte Gruppen und damit den Zugang zu neuwertigen Informationen für sozialbenachteiligte Jugendliche ermöglichen können. Aufbauend auf den hier zusammengetragenen Erkenntnissen wurden in Abbildung 4 mögliche Einflussfaktoren auf das überbrückende Sozialkapital von jugendlichen SNS-Nutzern visualisiert:

Abbildung 4: Mögliche Einflussfaktoren auf das überbrückende Sozialkapital



Quelle: Eigene Darstellung

Auf die Höhe des überbrückenden Sozialkapital nehmen dementsprechend folgende Faktoren einen positiven Einfluss: Netzwerkgröße, Heterogenitätsgrad, investiertes Vorschussvertrauen, intensive Nutzung, Selbstdarstellung mittels geteilter Informationen, Unterhaltungsorientierung, subjektive Nutzungsmotive und Interessen sowie aktive Unterstützungsanfragen. In der eigenen empirischen Untersuchung im Rahmen vorliegender Arbeit werden diese Faktoren verankert (vgl. Kapitel 4, 5). Zunächst richtet sich der Blick jedoch auf die sozialen Risikodimensionen, die mit der Nutzung von SNS verbunden sind. Es wird sich zeigen, dass der Vielzahl an sozialen Kapitalressourcen eine nicht minder große Anzahl an sozialen Risiken gegenübersteht.

3.4.3 Soziale Risikodimensionen

Neben den potenziellen Risiken wie z. B. die Datennutzung für Werbezwecke, unerwünschte Weitergabe persönlicher Daten an Dritte oder Betrug (vgl. DIVSI 2014: 126) werden von Jugendlichen (14 – 17 Jahre), laut DIVSI U25-Studie, die *sozialen Risiken* in Form von Mobbing, Beleidigung und Stalking als größte Risikodimension im Internet auf SNS wahrgenom-

men (vgl. DIVSI 2014: 149).¹⁵³ Niemann und Schenk (2012a: 46) unterscheiden hierzu passend in ihrer Studie zum Thema Privatsphäre und Datenschutz von Jugendlichen auf SNS zwischen der *sozialen* und der *institutionellen* Privatsphäre. Letztere bezieht sich auf die Verwendung und Weiterverarbeitung von persönlichen Daten seitens der Anbieter oder externer Unternehmen (vgl. Niemann/Schenk 2012a: 47). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass sich Jugendliche der Risiken in Bezug auf die Gefährdung ihrer institutionellen Privatsphäre durchaus im Klaren seien, diese aber bewusst in Kauf nehmen würden, um von der Nutzung der Plattformen profitieren zu können (vgl. Niemann/Schenk 2012b: 238).

Ein bildungsspezifischer Unterschied, den die DIVSI U25-Studie konstatieren konnte, zeigt sich durch das höhere Vertrauen der Niedriggebildeten in kommerzielle Anbieter sowie ein geringeres Vertrauen in institutionelle Behörden (vgl. DIVSI 2014: 103). Die Sicherheit ihrer Daten schätzen Jugendliche innerhalb ihrer wichtigsten Plattform gespalten ein: Während sich die eine Hälfte (47 %) sehr sicher oder sicher fühlt, gibt die andere Hälfte (52 %) an, sich weniger oder gar nicht sicher zu fühlen. Haupt- und Realschüler fühlen sich allerdings generell etwas sicherer als Gymnasiasten (vgl. MPFS 2015: 41).¹⁵⁴ Mit dem Alter und der Erfahrung steigt das Misstrauen gegenüber den Plattformen ebenfalls an (vgl. MPFS 2015: 40).¹⁵⁵ Jugendliche mit höherem formalen Bildungsgrad seien laut Paus-Hasebrink, Wijnen und Brüssel insgesamt sensibilisierter für potenzielle Chancen und Risiken im Social Web (vgl. Paus-Hasebrink/Wijnen/Brüssel 2011: 136).

Wenn potenzielle Risiken von anderen Nutzern ausgehen, sprechen Niemann und Schenk von der *sozialen Privatsphäre* und verweisen darauf, dass die eigene Selbstoffenbarung durch Peers oder Dritte gefährdet werden kann (vgl. Niemann/Schenk 2012a: 46): „Je nachdem, wie die Inhalte durch die Privatsphäre-Optionen geschützt werden, können das potenzielle und das tatsächliche Publikum erheblich vom intendierten Publikum abweichen.“ Aufgrund der permanenten Beobachtung und dem Einwirken von „Teilöffentlichkeiten“ (Schmidt 2009: 88) ist das persönliche Beziehungsmanagement von Jugendlichen auf SNS keine intime Privatange-

153 Im jungen Erwachsenenalter (von 18 bis 24 Jahren) dominieren in der Risikowahrnehmung eher ökonomische Risikofaktoren (Online-Betrug bei Bankgeschäften oder Einkäufen, Datenspionage etc.) (vgl. DIVSI 2014: 149). Kinder verfügen hingegen noch über eine recht undifferenzierte Risikowahrnehmung, die sich vordergründig um Gefahren rund um die eigene Privatsphäre und die unkontrollierbar erscheinende Verbreitung von Daten dreht (vgl. DIVSI 2014: 144).

154 13 Prozent der Haupt- und Realschüler fühlen sich in Bezug auf ihre Daten in ihren Communities sehr sicher (Gymnasiasten: 10 %), 38 Prozent fühlen sich sicher (Gymnasiasten: 35 %), 35 Prozent fühlen sich weniger sicher (Gymnasiasten: 40 %) und 14 Prozent fühlen sich gar nicht sicher (Gymnasiasten: 15 %) (vgl. MPFS 2015: 41)

155 Das Vertrauensdefizit wirkt sich allerdings weder auf das Nutzungsverhalten der Jugendlichen aus, noch wandelt es sich in konkretes Misstrauen mit der Umsetzung entsprechender Konsequenzen um (vgl. DIVSI 2014: 156).

legenheit. Jugendliche nehmen das Internet als geschlossenen Raum wahr, und im Zuge dessen betrachten sie onlinebasierte Netzwerke als Schnittstelle zum restlichen Web. Das Thema Datenschutz wird sehr individuell von Jugendlichen wahrgenommen und umgesetzt.¹⁵⁶ (Vgl. Martin/Rommeley 2012: 121) Besonders bei Jüngeren und Jugendlichen mit niedrigem formalem Bildungsgrad bestehe laut Niemann und Schenk (2012c: 405) ein erhöhter Aufklärungsbedarf hinsichtlich ihres Selbstoffenbarungsverhaltens auf SNS.¹⁵⁷ Diese beiden Gruppen weisen zudem deutliche Defizite im Umgang mit den Privatsphäre-Einstellungen auf den Plattformen auf (vgl. Niemann/Schenk 2012b: 266).

Als Öffentlichkeit nehmen Jugendliche in erster Linie ihre (erweiterten) Peerbeziehungen wahr und in Bezug auf den Schutz ihrer Privatsphäre befürchten sie laut DIVSI U25-Studie weniger das Auslesen formaler Profil-Angaben durch Konzerne¹⁵⁸ oder staatliche Überwachungsstrategien, sondern vielmehr die Weitergabe oder Verbreitung von Inhalten ihrer als privat empfundenen SNS-basierten Peer- und Partnerkommunikationen (vgl. DIVSI 2014: 120; Calmbach et al. 2016: 195; Kapitel 3.3.3, 3.3.4).¹⁵⁹ Die wenigsten Jugendlichen machen jedoch von den erweiterten plattforminternen Privatsphäre-Einstellungen (z. B. Organisation von Freundeslisten und Einteilung der Reichweite von Posts auf Facebook) Gebrauch, um ihre unterschiedlichen virtuellen sozialräumlichen Bezüge und Beziehungen kategorisch voneinander zu trennen und damit den Schutz ihrer Daten und Kommunikationsinhalte zu erhöhen (vgl. DIVSI 2014: 122; Wagner 2014: 291 f.). Dies könnte u. a. in den teils komplizierten Privatsphäre-Einstellungsoptionen und/oder dem als zu hoch geschätzten Aufwand begründet sein. Jugendliche sind sich der Vermischung ihrer sozialen Lebensbereiche auf den Plattformen zwar i. d. R. bewusst, der Umgang mit den Themen Datenschutz, Persönlichkeitsrechte und Privatsphäre orientiert sich dabei allerdings überwiegend an den in der

156 Im Rahmen der hier zitierten Studie wurden 646 Schüler im Alter von 12 bis 19 Jahren an sächsischen Schulen schriftlich zu ihren Einstellungen und ihrem Verhalten zum Thema Privatsphäre und Öffentlichkeit im Netz befragt. Das Ergebnis verdeutlicht die Pluralität der subjektiven Einstellungen, die sich nicht unter eine gemeinsame Richtung subsumieren lassen. Vielmehr ist die Einstufung von Daten zur Privatsphäre für Jugendliche „von unterschiedlicher Brisanz“ (vgl. Martin/Rommeley 2012: 121).

157 Insbesondere im Alter zwischen 16 und 17 Jahren ist die Partizipation und das Selbstoffenbarungsverhalten sehr hoch, was Niemann und Schenk mit der Entwicklungsaufgabe der Identitätssuche erklären (vgl. Niemann/Schenk 2012c: 405 f.).

158 Sogar ganz im Gegenteil: Jugendliche gaben in der qualitativen Befragung im Rahmen der DIVSI U25-Studie (2014: 121) an, sich durchaus über die personalisierten Werbestrategien der Unternehmen auf Basis ihrer persönlichen Daten und Profile bewusst zu sein und sehen überwiegend sogar einen „pragmatischen Nutzen“ (DIVSI 2014: 121) von personalisierten Werbestrategien.

159 In der Studie von Schenk et al. wird das Risiko zur Gefährdung der institutionellen Privatsphäre – im Gegensatz zu den Ergebnissen der DIVSI U25-Studie – von den Jugendlichen als höher eingeschätzt. Bei der Bewertung der sozialen Risiken überwiegt allerdings ebenfalls die wahrgenommene Gefahr durch die Beobachtung von Peers und Dritten (vgl. Niemann/Schenk 2012b: 238 f.).

Peergruppe etablierten Handlungsnormen (Was ist okay? Was nicht?) und kann daher als „soziales Handeln“ verstanden werden (vgl. Wagner/Brüggen/Geber 2010: 58). Jugendliche mit formal höherem Bildungsgrad zeigen grundsätzlich ein größeres Selbstvertrauen im Umgang mit dem Internet als die Jugendlichen mit einem niedrigeren formalen Bildungshintergrund (vgl. DIVSI 2014: 99). Über negative Erfahrungen im Internet berichten im Vergleich dagegen wiederum häufiger die Jugendlichen mit niedrigem Bildungsstand (vgl. Paus-Hasebrink/Wijnen/Brüssel 2011: 123).

Missverständnisse und Konflikte

Gefahren, die mit der Transitivity in sozialen Netzwerkseiten einhergehen (vgl. Kap 2.4.3), beispielsweise die starke Orientierung am eigenen sozialen Umfeld, können zum Herabsinken von Hemmschwellen bezüglich Mobbing und Diskriminierung führen (vgl. Götzenbrucker 2011: 109). Cybermobbing stellt eine der extremsten Formen von sozialen Risiken für Jugendliche auf SNS dar. Bevor auf dieses Thema jedoch näher eingegangen wird, sei zunächst noch auf eine Studie des JFF-Instituts zum Konfliktverhalten von Jugendlichen auf SNS von Wagner et al. (2012b: 54) verwiesen. Jugendliche unterscheiden demnach zwischen alltäglichen Spaß-Streitereien und Meinungsdivergenzen, tatsächlich ernsthaften und eher seltener vorkommenden Konflikten und letztlich Mobbing, welches am seltensten vorkommt und bei dem auch aus Sicht der Jugendlichen klare Grenzüberschreitungen stattfinden (vgl. Wagner et al. 2012b: 55). Die Bewertung von Handlungsoptionen in Konfliktsituationen ist abhängig vom formalen Bildungsgrad (vgl. Wagner et al. 2012b: 55).¹⁶⁰ Höher gebildete Jugendliche beziehen gesellschaftlich akzeptierte Normen (z. B. Ablehnung von Gewalt) oder juristische Folgen (z. B. das Recht am eigenen Bild) in ihre Überlegungen mit ein und favorisieren in Konfliktsituationen daher subtilere Gewaltformen, wie z. B. Ausgrenzung durch Kommentare – die außerhalb der Peergruppe nicht als psychische Gewalt erkennbar sind (Wagner et al. 2012b: 58). Physische Gewalt wird in den Gruppen niedrig gebildeter Jugendlicher als letzte Handlungsoption umstritten diskutiert und dabei von Jungen eher akzeptiert, während sich Mädchen grundsätzlich ablehnend äußern. Juristische Dimensionen, wie das Recht am eigenen Bild, werden von Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen hingegen in der hier zitierten Befragung nicht bedacht. (Vgl. Wagner et al. 2012b: 58.) Dies deutet darauf hin, dass mit dem formalen Bildungsgrad „unterschiedliche Ressourcen und Orientierungsrahmen in

160 Wobei auch in den einzelnen bildungshomogenen Befragungsgruppen der hier zitierten Studie divergierende Positionen vorherrschen und die zuvor genannten Grenzziehungen nicht mehr ganz so eindeutig erscheinen (vgl. Wagner et al. 2012b: 55).

der Verhandlung von Konflikten“ (Wagner et al. 2012b: 58) vorherrschen, auch wenn in beiden Gruppen die Grenzen des Erlaubten ausgelotet werden (vgl. Wagner et al. 2012b: 58). Mediatisierte und damit oftmals (teil-)öffentliche Konflikte stellen für Jugendliche eine Gradwanderung zwischen der Entwicklung von geeigneten Lösungsstrategien und dem Gelingen sozialer Beziehungen dar (vgl. Wagner et al. 2012b: 57). Selbst in akuten Konfliktsituationen nehmen Jugendliche Erwachsene meist nicht als geeignete Ansprechpartner wahr, da diese Online-Konflikte unter Jugendlichen oftmals falsch einschätzen, nicht verstehen oder pauschal als Cybermobbing bezeichnen würden (vgl. Wagner et al. 2012b: 54).

Cybermobbing

Die Geschichte von Amanda Todd, einer 15-jährigen Kanadierin, die im Jahr 2012 den Freitod wählte, ist ein dramatisches Beispiel für die Auswirkungen von sozialer und digitaler Ausgrenzung.¹⁶¹ Amandas Geschichte wurde weltweit bekannt und löste eine breite öffentliche Diskussion zum Thema Cybermobbing (engl. Cyberbullying) aus. Dieser und ähnliche Fälle sollten jedoch keinesfalls als klassische Verlaufsprognosen verstanden werden oder einen verkürzten kausalen Zusammenhang von Cybermobbing und Suizid im Jugendalter herstellen (vgl. hierzu Pieschl/Porsch 2014: 146 f.). Um eine geeignete Definition von Cybermobbing herrscht nach wie vor ein uneiniger Diskurs in der Forschung (vgl. Pieschl/Porsch 2014: 133; boyd 2014: 131). Da gängige Definitionen von Offline-Mobbing häufig lediglich um die Nutzung digitaler Medien ergänzt werden, wird das Phänomen in seiner Breite nicht vollständig erfasst (vgl. Pieschl/Porsch 2014: 133 ff.). An dieser Stelle wird daher eine Definition von Pieschl und Porsch (2014: 137) vorgeschlagen, in der vordergründig an der Wahrnehmung der Jugendlichen selbst angeknüpft wird:

„Cybermobbing sind alle Formen von Schikane, Verunglimpfung, Identitätsklau, Verrat und Ausgrenzung mithilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien, bei denen sich das Opfer hilflos oder ausgeliefert und (emotional) belastet fühlt, oder bei denen es sich voraussichtlich so fühlen würde, falls es von diesen Vorfällen wüsste.“ (Pieschl/Porsch 2014: 137)

161 Amanda Todd hatte kurz vor ihrem Tod ein knapp 9-minütiges Video auf YouTube hochgeladen, in dem sie schweigend anhand von 74 beschrifteten Zetteln ihre Leidensgeschichte zum Thema Cybermobbing erzählt: Ein Foto ihrer nackten Oberweite kursierte, nachdem sie es einem Mann im Chatkontakt hatte zukommen lassen, auf Facebook und kurze Zeit später an Amandas Schule. Daraufhin wurde sie von ihren Mitschülern gemobbt und misshandelt. (Vgl. Kunz 2012)

Diese Definition kommt nah an die Aspekte heran, die Jugendliche auch im Rahmen der DIVSI-Befragung mit Cybermobbing verbinden (vgl. DIVSI 2014: 124).¹⁶² Basierend auf den Ausarbeitungen von Pieschl und Porsch (2014: 144 f.) lassen sich hinsichtlich der persönlichen und relationalen Merkmale von Opfern und Tätern im Vergleich zu Nicht-Betroffenen einige Risikodimensionen von Cybermobbing zusammentragen, die allerdings nicht die gänzliche Breite an auslösenden Faktoren abbilden können. Beide Seiten berichten häufiger von Problemen innerhalb der Familie und in Gleichaltrigengruppen. Täter zeigen häufiger ein gewaltbereites, deviantes und machtorientiertes Verhalten und weisen eher hyperaktive und psychosomatische Symptome auf. Die Opfer haben dagegen häufiger ein geringeres Selbstbewusstsein und zeigen vermehrt depressive und psychosomatische Symptome. Jugendliche werden häufiger zu Opfern von Cybermobbing wenn sie eine Außenseiterposition im Klassenverband einnehmen. Täter verfügen häufiger über eine antischulische Einstellung und sind zudem zahlreicher in Klassenverbänden integriert, in denen eine erhöhte Cliquenbildung zu verzeichnen ist. (Vgl. Pieschl/Porsch 2014: 144 f.)

Cybermobbing ist für viele Kinder und Jugendliche heute ein relevantes Thema in ihrem Alltag (vgl. Pieschl/Porsch 2014: 152), wobei dies vor allem auf jugendliche Schüler zutrifft (vgl. DIVSI 2014: 125). Besonders häufig (22 %) geben Jugendliche im Alter von 16 und 17 Jahren an, dass über sie schon einmal beleidigende oder falsche Inhalte im Netz verbreitet wurden (vgl. MPFS 2014: 40).¹⁶³ Der Anteil der hiervon insgesamt betroffenen Jugendlichen (17 %) ist im Vergleich zum Vorjahr (+ 5 PP) und besonders unter den Jungen (+ 6 PP, Mädchen: + 3 PP) und den Volljährigen angestiegen (+ 9 PP, 12 – 13 Jahre: + 6 PP, 14 – 15 Jahre: -2 PP, 16 – 17 Jahre: + 6 PP) (vgl. MPFS 2014: 40). Auch das unerlaubte Hochladen und Verbreiten von diffamierenden (peinlichen oder beleidigenden) Videos bzw. Fotos im Netz ist eine Dimension des Cybermobbings mit der einige Jugendliche (14 %) und vor allem die Älteren (12 – 13 Jahre: 4 %, 14 – 15 Jahre: 13 %, 16 – 17 Jahre: 18 %, 18 – 19 Jahre: 20 %) bereits konfrontiert wurden. In Bezug auf den eigenen Bekanntenkreis geben 38 Prozent an schon einmal erlebt zu haben, dass jemand via Internet oder Handy fertig gemacht wurde (Mädchen: 44 %, Jungen: 31 %). Von eigenen Erfahrungen dieser Art ist indessen nur ein

162 Hier nannten die Jugendlichen folgende Aspekte: „Bloßstellen durch Veröffentlichung von diffamierendem Bild- oder Textmaterial; Öffentliche Beleidigungen und das Zelebrieren dieser Beleidigungen, d. h. Kultur der Schadenfreude (wichtige Bedingung für Mobbing: Wer quält, muss Spaß dabei empfinden); Andauernde Beleidigungen und Belästigungen, d. h. ‚online fertig machen‘ (einmalige oder kurzfristige Beleidigungen sind aus Sicht der jungen Menschen kein Mobbing); Identitätsdiebstahl (Hacken eines Online-Profiles) und bewusste Beschädigung des Online-Images; Täuschung über ein Fake-Profil“ (DIVSI 2014: 124).

163 In den anderen Altersgruppen gaben dies weniger Jugendliche an: 12–13 Jahre: 15 %, 14–15 Jahre: 14 %, 18–19 Jahre: 17 % (vgl. MPFS 2014: 40).

kleiner Teil der Jugendlichen (7 %) betroffen. Am häufigsten vollziehen sich Mobbingvorfälle in Communities (20 %, Handy: 12 %, Chat: 11 %). (Vgl. MPFS 2014: 40)

Hauptschüler (11 %) sind insgesamt häufiger als Opfer von Cybermobbing betroffen als Gymnasiasten (4 %) und Realschüler (10 %) (vgl. MPFS 2013: 44).¹⁶⁴ Online-Mobbing empfinden Jugendliche im Vergleich zu Offline-Mobbing laut DIVSI U25-Studie (2014: 125) als schlimmer. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Mobbing im Internet sich durch die Hartnäckigkeit der einmal im Netz verbreiteten Inhalte, die öffentliche Sichtbarkeit und das erweiterte Publikum auszeichnet (vgl. boyd 2014: 133). Auch die hohe Bindung an die Plattformen spielt hier mit hinein: Über die Hälfte der Jungen und Mädchen kann sich ein Leben ohne Facebook nicht vorstellen (Mädchen: 57 %, Jungs: 51 %). Kommt es zu Mobbingvorfällen fällt der Schritt die Plattformen zu verlassen, um sich den belastenden Anfeindungen zu entziehen, folglich einigen Jugendlichen sehr schwer oder stellt erst gar keine Alternative dar. (Vgl. DIVSI 2014: 125)

Sexting

Eine weitere soziale Risikodimension die Ausgrenzungen und Cybermobbing begünstigen kann stellt das „Sexting“ unter jugendlichen SNS- und Smartphone-Nutzern dar. Döring (2015b: 16) schlägt hierzu folgende Definition vor: „Unter ‚*Sexting*‘ [kursiv im Org.] (englisches Kofferwort aus ‚Sex‘ und ‚Texting‘) versteht man den einvernehmlichen Austausch selbstproduzierter freizügiger Bilder (meist Fotos, seltener Videos), die mit der Handykamera aufgenommen wurden“.

Sexting ist kein reines Jugendphänomen, sondern wird auch mit steigender Tendenz von Erwachsenen praktiziert (Lenhart/Duggan 2014). Döring verweist hierzu auf eine Metaanalyse 12 empirischer Studien von Klettke, Hallford und Mellor (2014) nach der bereits jeder zweite Erwachsene und nur einer von zehn Jugendlichen schon mal eine Sexting-Botschaft versendet habe (vgl. Döring 2015b: 19). Angesichts dieser Ergebnisse zeigt sich auch, dass der überwiegende Teil der Jugendlichen (90 %) bislang keine persönlichen Erfahrungen mit Sexting gemacht hat (vgl. Döring 2015b: 22). Dies bestätigt auch eine Studie des amerikanischen Pew Research Instituts aus dem Jahr 2009 (vgl. Lenhart 2009: 4 ff.).¹⁶⁵ Für Deutschland existiert

164 Zur inhaltlichen Vertiefung von Cybermobbing im Schulkontext siehe Festl (2015).

165 Nur vier Prozent der jugendlichen Smartphone-Besitzer (zwischen 12 und 17 Jahren) gaben im Rahmen der Befragung an, via Textnachricht schon mal eine Sexting-Nachricht, von sich versendet zu haben (Empfangen: 15 %). Während sich das Geschlecht hierbei nicht auswirkt, stellt das Alter eine signifikante Variable dar: Je älter die Jugendlichen sind, desto häufiger berichten sie darüber Nacktfotos von anderen erhalten zu haben (4 % der 12-Jährigen, 20 % der 16-Jährigen und 30 % der 17-Jährigen). (Vgl. Lenhart 2009: 4 ff.)

bis dato leider keine vergleichbare repräsentative Studie zum Thema Sexting unter Jugendlichen. Allerdings berichtet jeder vierte Jugendliche im Rahmen der aktuellen JIM-Studie, dass in seinem Freundes- und Bekanntenkreis schon mal Sexting-Bilder verschickt wurden.¹⁶⁶ Der formale Bildungshintergrund wirkt sich diesbezüglich kaum aus (vgl. MPFS 2015: 51).

Im Vergleich zu dem damals noch vergleichsweise teuren MMS-Dienst (Multimedia Messaging Service) haben sich mittlerweile die kostengünstigen und einfacher zu bedienenden Alternativen WhatsApp und Snapchat für das Versenden von Sexting-Material durchsetzen können (vgl. Döring 2015b: 16). In der fachlichen Diskussion dominieren laut Döring (2015b: 23 ff.) zwei entgegengesetzte Positionen zum einvernehmlichen Sexting: Die Devianz-Perspektive, überwiegend im angloamerikanischen Raum vertreten, deutet Sexting als risikobehaftetes und normabweichendes Verhalten, während die Normalitäts-Perspektive vermehrt zustimmende Beachtung im wissenschaftlichen Diskurs erfährt. Nach dieser Auffassung wird „einvernehmliches Sexting als eine zeitgenössische Variante normaler Intimkommunikation auffasst, die für Individuen und Paare mit Chancen verbunden ist“ (Döring 2015b: 23).¹⁶⁷ Eine gewichtige Rolle bei der Einschätzung zur Problemdimension von Sexting nimmt folglich die Einvernehmlichkeit ein, denn sofern diese nicht zwischen Sender, Empfänger und der abgebildeten Person gegeben ist, kommt es zu Grenzverletzungen bei dem Versenden, Beschaffen und Weiterverbreiten von Sexting-Material (vgl. Döring 2015b: 29). Mögliche strafrechtliche Konsequenzen können die Folge sein (z. B. Verbreitung Kinder- oder Jugendpornografischen Materials, Verletzung von Persönlichkeitsrechten etc.).

Hinsichtlich der Ausgrenzungsgefährdung lässt sich ein deutlicher geschlechtsspezifischer Unterschied feststellen: Wenn Mädchen sich freizügig auf Bildern darstellen, erfahren sie oftmals Stigmatisierung und Ausgrenzung. Dies sei laut Döring (2015b: 31) auf eine „geschlechtsspezifische soziale und sexuelle Normverletzung“ zurückzuführen und führe dazu, dass sich Mädchen mit Schuldzuweisungen und Verurteilungen aus der (erweiterten) Peergruppe konfrontiert sehen, obwohl sie einer Verbreitung des Materials nicht zugestimmt haben. Jungs werden durch die Verbreitung erotischer Selbstporträts dagegen eher selten verurteilt, da sie den Geschlechtererwartungen nach konform handeln. (Vgl. Döring 2015b: 32) Die

166 Im Rahmen der vergangenen JIM-Studien (2014, 2015) wurden aus forschungsethischen Gründen die minderjährigen Studienteilnehmer nicht nach ihren eigenen Erfahrungen zum Thema befragt.

167 Angesichts der zunehmenden Häufigkeit in der Verbreitung des Phänomens bei älteren Jugendlichen und der damit einhergehenden Aufnahme erster Liebes- und Sexualbeziehungen spricht Döring (2015b: 19) nicht von einem „übersexualisierten Medienverhalten“, sondern vielmehr von einer „mediale[n] Intimkommunikation, die das Erproben und Pflegen intimer Beziehungen bei manchen Jugendlichen begleitet“. Dies wird auch dadurch bestätigt, dass der Großteil (60–80 %) der Jugendlichen, die sich am Sexting beteiligen, ihren festen Partner als Adressaten nennen (vgl. Döring 2015b: 26).

Grenzen zwischen Sexting, Ausgrenzung und Cybermobbing können, wie gezeigt wurde, fließend sein.

Freundes-Freunde oder Freundes-Feinde?

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die „Freundes-Freunde“ in der Nutzung von Facebook und anderen sozialen Netzwerkplattformen häufiger zur Bezugsgruppe für Jugendliche werden als offline. Gleichzeitig stellen sie auch die am häufigsten benannte Personen-Gruppe dar, mit der online Konflikte ausgetragen werden. (Vgl. Wagner et al. 2012b: 23 f.) Die erweiterten Kommunikationsnetzwerke halten zwar durchaus potenzielle soziale Kapitalressourcen für Jugendliche bereit (vgl. Kapitel 3.4.1, 3.4.2), stellen aber zugleich eine Vielzahl sozialer Risikodimensionen, bedingt durch Selbst- und Fremdschädigung dar. Ob es sich dabei um Missverständnisse, Konflikte, Mobbing, Täuschung, Provokationen, Vertrauensbrüche, subtile oder offensive Ausgrenzung sowie die Weiterverbreitung privater Kommunikationsinhalte und erotischer Selbstdarstellungen/Liebesbeweise handelt – die Spannbreite ist groß. Für Jugendliche ergibt sich in Bezug auf das Gesamt ihrer mediatisierten relationalen Merkmale eine Gradwanderung zwischen Vertrauen und Misstrauen, zwischen aktiver Mitwirkung und dezenter Zurückhaltung und damit in den resultierenden Folgen letztlich auch zwischen Inklusion und Exklusion. Zumal jedes Wort, jedes Bild und jedes Video auf den SNS nicht nur dauerhaft dokumentiert, sondern jederzeit vervielfältigt und weitergeleitet werden kann und sich damit der Kontrolle aller Beteiligten entzieht. Welche Kompetenzen sind also im Umgang mit sozialen Netzwerkplattformen für Jugendliche relevant, um sich vor den sozialen Risiken schützen und von den sozialen Kapitalressourcen profitieren zu können?

3.4.4 Neue Kanäle, Konsequenzen und Kompetenzen

Der Begriff der Medienkompetenz entstand Ende der 1960er Anfang der 1970er Jahre und ist damit in eine Zeit zu verordnen in der die pädagogische Auseinandersetzung mit Medien im Begriff war einen grundlegenden Wandel zu erfahren, denn zuvor dominierte laut Baacke (1996: 112) folgende Auffassung:

„Die Medien galten als gefährdende Elemente im Sozialisationsprozeß [sic] besonders von Kindern und Jugendlichen, sodass [sic] eine *bewahrpädagogische* [kursiv im Org.] Grundhaltung angemessen zu sein schien, das Medien-Problem bewältigen zu können.“

Mit der zunehmenden Etablierung des Fernsehens orientierte sich die Medienpädagogik an der Frankfurter Kritischen Theorie und entwickelte sich zu einer „*ideologiekritischen* Pädagogik“ (Baacke 1996: 112) weiter. Der pädagogische Fokus lag erstmals auf dem selbstbe-

stimmten und emanzipierten Mediennutzer, der aktiv an den Medienangeboten partizipieren konnte (vgl. Baacke 1996: 113). Der informelle und außerschulische Bildungsbereich gewann etwa zur gleichen Zeit immer mehr an Bedeutung und mit ihm entwickelte sich eine „*handlungsorientierte Pädagogik*“ (Baacke 1996: 113), die die Annahme vertrat, dass Mediennutzung nicht nur Rezeption, sondern auch das kreative Gestaltungspotenzial und die aktive Produktion von Medieninhalten (z. B. die Videobewegung) mit einzubeziehen hatte (vgl. Baacke 1996: 113): „Unter der Prämisse der Handlungsorientierung war zusätzlich damit eine nicht nur abwehrende, bewahrende, sondern auch akzeptierende Einschätzung der Medien möglich geworden“ (Baacke 1996: 113). An diesem kurzen historischen Abriss wird deutlich, dass die Wahrnehmung von medienbezogenen Potenzialen und Risiken stark von gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt ist und die pädagogischen Leitlinien zur Vermittlung von Medienkompetenz in den letzten Jahrzehnten dementsprechend gravierenden Veränderungen unterlagen.

Medienkompetenz umfasst nach Baacke (1996: 120) insgesamt vier Dimensionen, die aufgrund ihrer nach wie vor bestehenden Relevanz in der Medienpädagogik kurz erläutert werden sollen:

- *Medienkritik* umfasst drei Ebenen: analytisch, reflexiv und ethisch. Es gilt demnach gesellschaftlich relevante Prozesse zunächst zu erfassen, diese analytisch gewonnenen Erkenntnisse auf sich selbst und andere zu übertragen und schließlich soziale Verantwortung auf Basis der beiden anderen Ebenen zu übernehmen.
- *Medienkunde* umfasst einerseits die informative Dimension hinsichtlich des Wissens über Medien. Andererseits ist damit die instrumentell-qualifikatorische Dimension gemeint, welche auch als Bedienkompetenz unterschiedlicher Mediengeräte bezeichnet werden kann.
- *Mediennutzung* meint die rezeptive Nutzung von Medien (Nutzungskompetenz von Programmen) sowie die anbietende (aktive) Nutzungsdimension im Kontext von interaktiven Medien.
- *Mediengestaltung* lässt sich in eine innovative auf Weiterentwicklung und Veränderung ausgerichtete sowie in eine kreative und ästhetisch orientierte Mediengestaltung unterteilen.

Baacke (1996: 119) verweist auf den bedeutsamen Zusammenhang von Kommunikations- und Handlungskompetenz für die Beschreibung von Medienkompetenz. In der heutigen medienpädagogischen Diskussion zur Medienkompetenz finden sich diese Begrifflichkeiten wie-

der. Schorb und Wagner (2013: 18) verweisen beispielsweise darauf, dass Medienkompetenz als ein „integraler Bestandteil“ von kommunikativer Kompetenz und Handlungskompetenz betrachtet werden sollte. Medienkompetenz wird aktuell als Kulturtechnik und Schlüsselkompetenz (vgl. Süß 2010: 127) bezeichnet und dient als unverzichtbare Voraussetzung für eine souveräne Lebensführung (vgl. Theunert 2011b: 28; Schorb/Wagner 2013: 18). Theunert (2011b: 28) schlägt eine Definition von Medienkompetenz vor, die dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, da sie die bisher genannten Aspekte komprimiert zusammenfasst und dabei im Sinne der Zielsetzung vorliegender Arbeit die Verbindung von Lebens- und Medienwelten betont:

„Medienkompetenz bezieht sich auf die Verbindung des alltäglichen Lebens mit der Medienwelt und impliziert die Fähigkeit, die medialen Gegebenheiten, welche die gesellschaftliche Kommunikation tragen, erstens zu begreifen, zweitens sozial und ethisch verantwortlich zu nutzen und drittens selbstbestimmt in Gebrauch zu nehmen.“ (Theunert 2011b: 28)

Die gängigen Definitionen und Erläuterungen zur Medienkompetenz können aufgrund ihres allgemein gehaltenen Charakters jedoch nur bedingt auf die vielfältigen Handlungsmöglichkeiten und -anforderungen und die damit verbundenen notwendigen Nutzungskompetenzen von SNS angewendet werden. Daher ergeben sich folgende Fragen: Was genau macht heute einen souveränen Umgang von Jugendlichen mit sozialen Netzwerkplattformen aus? Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Nutzung der neuen Kanäle und welche Kompetenzen gilt es für Jugendliche zu erwerben, um selbstbestimmt, aktiv und gleichberechtigt in den vernetzten Jugendwelten onlinebasierter Netzwerken mitzuwirken?

Soziale Netzwerkplattformen bieten Jugendlichen zahlreiche Anwendungen, Funktionen und Optionen um sich selbst darzustellen, sozial und kulturell zu verorten sowie an Informationen zu gelangen und diese selber zu verbreiten. Im Verlauf dieser Arbeit wurde immer wieder auf die Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben und die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten in der Nutzung von SNS verwiesen (vgl. Kapitel 2.4). Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen lassen sich drei Kernkompetenzen für jugendliche SNS-Nutzer ableiten, die als Ergänzung zu den „klassischen“ Definitionen (siehe Theunert oben) von Medienkompetenz verstanden werden können: (1) Selbstdarstellungskompetenz, (2) Informationskompetenz und (3) Beziehungskompetenz.

1. Selbstdarstellungskompetenz

Der Grad zwischen dem Schutz der eigenen Privatsphäre und einer auf Akzeptanz und Anerkennung basierenden Selbstdarstellung ist auf sozialen Netzwerkplattformen überaus schmal.

In der DIVSI U25-Studie (2014: 116) resümieren die Autoren hierzu treffend: „Zu wissen, wann welche Information für wen relevant ist, gilt als Kernkompetenz im Online-Verhalten.“ In diesem Zusammenhang sind, wie die DIVSI U25-Studie (2014: 116) weiter aufzeigen konnte, für Jugendliche zwei Aspekte hinsichtlich der Preisgabe von persönlichen Informationen von zentraler Bedeutung:

1. Durch Kenntnisse im Umgang mit den jeweiligen Privatsphäre-Einstellungen „zu wissen, was andere von einem wissen“ (DIVSI 2014: 116).
2. Durch gezielte Verbreitungs- und Veröffentlichungsstrategien über verschiedene Kanäle aktiv mitzubestimmen „was andere von einem wissen sollen“ (DIVSI 2014: 116).

Selbstdarstellungskompetenz beinhaltet also die Fähigkeit die Preisgabe eigener personenbezogener Informationen bewusst und kontrolliert einzusetzen, dies setzt reflektiertes handlungsbezogenes Wissen in Bezug auf die Themen Privatsphäre und Datenschutz („Was ist für mich privat? Was ist für mich öffentlich?“), *Kommunikationskompetenz* („Wem teile ich was auf welche Weise mit?“) aber auch *technische Bedienkompetenz* („Wie kann ich meine als privat empfundenen Daten schützen?“) voraus. Über die Privatsphäre-Einstellungen lässt sich beispielsweise der Kreis an Personen bestimmen, die Zugang zum eigenen Profil und den hochgeladenen Inhalten haben. Jugendliche für die Reichweite ihres eigenen Kontaktnetzwerkes zu sensibilisieren beinhaltet ihnen konkret aufzuzeigen, wie sie ihre privaten oder intimen Informations- und Kommunikationsinhalte schützen können. Besonders die Jüngeren und Jugendliche mit niedrigem formalem Bildungsgrad gilt es für die potenziellen Risiken ihres Selbstoffenbarungsverhaltens auf SNS zu sensibilisieren (vgl. Niemann/Schenk 2012c: 405). In Kapitel 3.3.4 konnte beispielsweise aufgezeigt werden, dass Jugendliche mit niedrigem formalem Bildungsgrad ihre mediatisierten Liebesbeziehungen deutlich intensiver über SNS kommunikativ verhandeln und intime Informationen häufiger (teil-)öffentlich verbreiten. Ihr Umgang mit den Privatsphäre-Einstellungen auf SNS ist überdies im Vergleich mit Höhergebildeten insgesamt als defizitärer zu beschreiben (vgl. Niemann/Schenk 2012b: 266). Zur Selbstdarstellungskompetenz gehört neben den bereits genannten Kompetenzen auch die *kritische Bewertungskompetenz* hinsichtlich der Selbstdarstellungen anderer. Eine kritische Distanz gegenüber den virtuellen Selbstinszenierungen von anderen einzunehmen und die Logik der Profilgestaltung zu durchschauen, betrachtet Döring (2015: 14) als relevante Kompetenzen im Umgang mit SNS – dies gilt insbesondere für Jugendliche mit geringerem Selbstbewusstsein:

„Die attraktiven, sozial- und medienkompetenten Jugendlichen gestalten hier zuweilen Präsenzen auf Facebook oder Instagram, die denen von Medienstars ähneln und den Eindruck eines glamourösen, allzeit glücklichen Lebens mit vielen FreundInnen, spannenden Aktivitäten und stylischem Aussehen vermitteln.“ (Döring 2015: 14)

2. Beziehungskompetenz

Um soziale Einbettung und Anerkennung zu erfahren, müssen Jugendliche heute die Strukturen sozialer Netzwerkplattformen strategisch und kompetent für ihr persönliches Beziehungsmanagement nutzen (vgl. Wagner et al. 2012b: 3). Schulz verweist in diesem Sinne auf die „umfangreiche Beziehungsarbeit“ (Schulz, I. 2011: 44) die Jugendliche leisten „um im Rahmen derzeitiger Gesellschaftsentwicklungen und vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bedürfnisse und Wünsche voranzukommen, akzeptiert zu werden und integriert zu sein“ (Schulz, I 2011: 44). Im vorherigen Kapitel (3.4.3) wurde deutlich, dass Jugendliche die sozialen Risiken wie u. a. Missverständnisse, Beleidigung, Konflikte, Mobbing, Stalking, Ausgrenzung, Bloßstellung oder die Weitergabe intimer Informationen durch Dritte als größtes Gefahrenpotenzial in der Nutzung des Internets im Allgemeinen und von SNS im Besonderen betrachten. Medienkompetenz im Umgang mit SNS bedeutet insofern auch *Konfliktkompetenz*, d.h. die Vermittlung von rechtlichen Grundlagen (z. B. Persönlichkeitsrechte, Datenschutz) und geeigneten (gewaltfreien) Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien. Konfliktkompetenz bedeutet aber auch, zu wissen an wen man sich im Notfall vertrauensvoll wenden kann und Konflikte die auf Missverständnissen in der schriftbasierten Kommunikation beruhen ggf. von vornherein vermeiden kann.

Eine weitere Dimension der Beziehungskompetenz stellt die *Rückzugskompetenz* dar. Jugendliche beurteilen zwar ihre intensive Nutzung, die ständige Erreichbarkeit via Smartphone und die Fülle an eingehenden Nachrichten teilweise selbst als kritisch, gleichzeitig berichten sie aber auch von der Angst etwas verpassen zu können (vgl. MPFS 2014: 53).¹⁶⁸ Für dieses Phänomen konnte sich der Begriff „FOMO – fear of missing out“ etablieren (vgl. Calmbach et al. 2016: 180; Döring 2015: 14). Wer nicht *on* ist, ist *out*. Oder wie Calmbach et al. (2016: 181) es formulieren: „Digitale Teilhabe wird somit zur sozialen Teilhabe.“ In Zeiten ständiger Erreichbarkeit und potenziell permanenter kommunikativer Vernetzung kann es heute als wichtige Kompetenz bezeichnet werden, selbstbestimmt zu entscheiden wann es angebracht ist das

168 64 Prozent der Jugendlichen (Mädchen: 71 %, Jungen: 58 %) geben an, dass sie mit der Nutzung von Apps und Communities teilweise zu viel Zeit verschwenden. Mehr als die Hälfte (58 %) der Jugendlichen fühlt sich zwischenzeitlich genervt von der eingehenden Flut an Nachrichten. Über die Angst etwas zu verpassen, wenn das Handy/Smartphone einmal ausgeschaltet ist, berichtet jeder Vierte. Neue Apps im Freundeskreis, möchte jeder Fünfte so schnell wie möglich ebenfalls installieren. (Vgl. MPFS 2014: 53)

Smartphone Beiseite zu legen und sich zeitweise aus dem Kommunikations- und Informationsstrom ‚auszuklinken‘ (vgl. Döring 2015: 14; Kapitel 2.2.2).

Auf Basis der in Kapitel 3.4.1 und 3.4.2 ermittelten Potenziale von überbrückendem Sozialkapital in den SNS-Kontaktnetzwerken stellt die *Networkingkompetenz* eine überaus relevante Dimension der Beziehungskompetenz dar. Insbesondere weniger privilegierte Jugendliche können von diesen Sozialkapitalressourcen in Form von nützlichen Informationen, Gelegenheiten oder Hilfestellungen profitieren, beispielsweise durch eine aktive Anfrage in der Broadcastfunktion, wenn gerade nach einem Praktikumsplatz gesucht wird. Dies setzt allerdings voraus, dass Eltern und Lehrer in der Vermittlung von SNS-bezogener Medienkompetenz nicht ausschließlich die „stranger danger rhetoric“ (boyd 2014: 173) verfolgen und dabei die potenziellen Gefahren, die von dem Kontakt zu Unbekannten oder reinen Onlinekontakten ausgehen einseitig hervorheben, sondern auch auf die Sozialkapitalressourcen heterogener Netzwerkkontakte hinweisen.

Informationskompetenz

In Kapitel 2.4.2 wurde deutlich, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche sozialen Netzwerkplattformen mehr Informationsqualität in tagespolitischen Berichterstattungen und hinsichtlich ihrer persönlichen Interessen beimessen als Jugendliche mit höherem Bildungsgrad (vgl. Behrens et al. 2014: 201 f.). Informationskompetenz im Umgang mit SNS beinhaltet daher auch *Quellenbewertungskompetenz* und damit verbunden die Glaubwürdigkeit von Informationsanbietern und Informationen kritisch zu hinterfragen und mit anderen Quellen in Vergleich zu setzen. Da auf SNS Meinungen und Informationen nicht nur über professionelle Anbieter, sondern vorwiegend über Privatpersonen aus dem eigenen Bekanntenkreis verbreitet werden, ist es umso entscheidender Jugendliche darauf hinzuweisen, ergänzende und weiterführende Orientierungs- und Informationsangebote in ihre Meinungsbildungsprozesse mit einzubeziehen:

„Es ist schwieriger geworden, den Wahrheitsgehalt eines Angebots zu überprüfen, weil alle Quellen sich gleichermaßen ‚wichtig machen‘. Ihre Qualifizierung erfordert Kenntnisse über die Strukturen der Medienwelt und zugleich Einordnungswissen in Bezug auf die Inhalte und Quellen. Dadurch kann die mit dem Faktor Bildung gekoppelte Informationskluft verstärkt werden, und es besteht die Gefahr, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche neben zweifelhaften massenmedialen Informationsangeboten beliebige Online-Informationen (bis hin zu von Privatpersonen propagierten Meinungen) zur Orientierung heranziehen und daran ihre Welt- und Menschenbilder ausformen.“ (Theunert 2011b: 27)

Da die Plattformanbieter die Homogenität in den Kontaktnetzwerken ihrer Nutzer geradezu forcieren um die Reichweite und Treffsicherheit von Werbebotschaften Dritter zu steigern

(vgl. Kapitel 3.2.2) gehört es auch zur Informationskompetenz auf SNS diese Strategien zu durchschauen und bewusst im eigenen Interesse zu durchbrechen. Jugendlichen sorgen sich zwar weniger um ihre „institutionelle Privatsphäre“ (Niemann/Schenk 2012a: 46) und die potenziellen Risiken, die von den kommerziellen Anbietern und der Verwertung personenbezogener Daten ausgehen (vgl. Kapitel 3.4.3), dies sollte jedoch nicht zu der Annahme führen, dass eine kritisch orientierte Aufklärung und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema Kommerzialisierung auf SNS obsolet sei. Vielmehr zeigte sich im vorangegangenen Kapitel, dass insbesondere Jugendliche mit niedrigem Bildungsgrad kommerziellen Anbietern mehr Vertrauen entgegenbringen als institutionellen Behörden (vgl. DIVSI 2014: 103) und damit offensichtlich besonders bei dieser Zielgruppe die Förderung einer *kritischen Distanz zu kommerziellen Angeboten* notwendig ist.

Vermittler von Medienkompetenz

Im Rahmen ihres Bielefelder Medienkompetenzmodells gehen Treumann et al. (2007: 28 f.) von der Annahme aus, dass die Vermittlung von Medienkompetenz sich heute nicht mehr ausschließlich in der Weitergabe von Wissen und Kompetenzen durch Erwachsene (Eltern, Lehrer) an die jüngere Generation vollziehe, sondern vielmehr weitgehend innerhalb der jugendlichen Peers erfolge. Dies gelte insbesondere für die neuen Medien (vgl. Treumann et al. 2007: 28 f.). Aus der zentralen Bedeutung von Gleichaltrigen für Medienbildungsprozesse abgeleitet, verspricht der Peer-to-Peer Lernansatz in der medienpädagogischen Praxis daher ein hohes Potenzial (vgl. Theunert 2011b: 29). Nach den bisher gewonnenen Erkenntnissen im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann der „generationslogische Prozess“ (Treumann et al. 2007: 28) allerdings nicht gänzlich in Frage gestellt werden, denn insbesondere die elterliche Medienerziehung und die familiäre milieuspezifische Verortung wirken sich, wie gezeigt werden konnte, stark auf die Wahrnehmung von Medienangeboten, die individuellen Nutzungsstrategien sowie auf die Herausbildung von Kenntnissen und Fähigkeiten der jugendlichen Mediennutzer aus (vgl. Kapitel 3.3.1). Die Bildungsinstitution Schule beinhaltet ebenfalls Potenziale für die Medienbildung, auch wenn hier ein erhöhter Handlungsbedarf in der Medienausstattung, der Medienbildung des Lehrpersonals und der didaktischen Konzeption festgestellt werden konnte (vgl. Kapitel 3.3.2). Die Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) greifen das Thema Medienkompetenz ebenfalls auf und richten sich gezielt mit ihren offenen und niedrigschwelligen informellen Bildungs- und Freizeitangeboten an sozial benachteiligte Jugendliche. Pädagogische Jugendfreizeiteinrichtungen werden vor allem von Jungen und Jugendlichen mit niedrigem formalen Bildungsgrad frequentiert (vgl.

Vogelgesang 2001: 84 f.). In einem Auszug aus dem aktuellen Kinder- und Jugendförderplan des Landes NRW (KJFP NRW 2013–2017) heißt es: „Junge Menschen sollen mehr Möglichkeiten erhalten, sich durch kulturelle und medienbezogene Angebote weiterzuentwickeln“ (MFKJKS 2013: 5). Allerdings ist aktuell eine zunehmende Verjüngung der Besucherschaft festzustellen, was es erschwert die Altersgruppe der 15- bis 18-Jährigen durch diese Angebote auch tatsächlich zu erreichen (vgl. LVR 2013).¹⁶⁹

Oftmals dominieren pauschale Vorsichtsermahnungen und Risikosensibilisierungen in Bezug auf SNS den Dialog zwischen den Generationen. Die Thematisierung von Chancen und kreativen Nutzungsanreizen seitens der Eltern und Lehrer kommt dabei, wie u. a. die DIVSI U25-Studie (2014) und die Sinus Jugendstudie u18 (2016) aufzeigen konnten, genauso zu kurz, wie die Vermittlung von rechtlichen Grundlagen (z. B. Legalität von Downloads) und Kontextwissen („wie funktioniert das Internet überhaupt?“). Resümiert werden kann an dieser Stelle: Soziale Netzwerkplattformen stellen „ein Spannungsfeld aus Chancen der Teilhabe und potenziellen Gefahren“ (Niemann/Schenk 2012a: 16) dar, die es im Zuge der Vermittlung von Medienkompetenz an Jugendliche gleichermaßen zu thematisieren gilt.

3.5 Zwischenbilanz

Neben den Ungleichheiten im Zugang fokussiert sich die Digital-Divide-Forschung auch auf die Ungleichheiten in der Nutzung und Wirkung von digitalen Kommunikations- und Informationstechnologien. Digitale Ungleichheiten sind, so kann an dieser Stelle resümiert werden, zunehmend durch subjektorientierte Nutzungsbarrieren und einhergehenden Individualisierungsprozessen bestimmt. Die Individualmerkmale der jungen Nutzer in Form von Interessen, Nutzungsmotiven, Nutzungsweisen und Kompetenzen stehen dabei bisher im Fokus der ungleichheitsbezogenen Jugendmedienforschung sowie in einem nachweislichen Zusammenhang mit dem formalen Bildungsgrad und der sozialen Schichtzugehörigkeit der Jugendlichen. Die Interessen und Motive der jungen Nutzer bilden wiederum den Ausgangspunkt für das Entstehen von medienvermittelten Kommunikationsnetzwerken und können dadurch bedingt homogene Zusammenschlüsse und die Exklusion aus gesellschaftlich relevanten Informationskanälen begünstigen.

Auf diesen Erkenntnissen aufbauend wurde die Relevanz der relationalen Merkmale (soziale Beziehungen und Netzwerkstrukturen) zur Bestimmung digitaler Ungleichheiten herausge-

¹⁶⁹ Um einen tieferen Einblick in die medienpädagogische Arbeit der OKJA zu SNS gewinnen zu können, wurden Mitarbeiter aus diesem Bereich im Rahmen einer Gruppendiskussion befragt (vgl. Kapitel 5).

stellt und die bisher eingeschränkte Forschungsperspektive auf Zugangs- und Nutzungsunterschiede um einen sozialstrukturellen Zugang erweitert. Die SNS-bezogenen Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken der jungen Nutzer sind maßgeblich durch ihre lokal verankerten sozialen Beziehungsstrukturen und die damit verbundenen sozialen und kulturellen Ressourcen geprägt. Am Beispiel der relationalen Lebensweltbezüge Familie und Milieu sowie den mediatisierten Freundschaften, Peer- und Liebesbeziehungen konnte aufgezeigt werden, dass diese nicht nur Einfluss auf die Nutzungspräferenzen, das Nutzungsverhalten und die mediatisierten Kommunikationsstrategien der Jugendlichen ausüben, sondern auch maßgeblich die Herausbildung von Kompetenzen im Umgang mit SNS mitbestimmen. In diesem Zusammenhang wurde außerdem deutlich, dass sich digitale Ungleichheiten durch familiäre und milieubedingte Strukturen reproduzieren und die Bildungsinstitution Schule ihrer diesbezüglich notwendigen Korrektivfunktion in der Medienbildung derzeit aufgrund von personellen und strukturellen Mängeln nicht gerecht wird. Die relationalen Merkmale und Lebensweltbezüge erweisen sich daher als potenzielle Verstärker sozialer und digitaler Ungleichheiten.

Soziale Netzwerkplattformen tragen neben der Tendenz zur Homogenisierung in den medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerken von Jugendlichen allerdings auch zur emotionalen Rückversicherung und der Generierung sozialer Unterstützungsleistungen bei. Das verbindende Sozialkapital erweist sich daher als besonders relevant für jugendliche Nutzer von SNS. Ferner konnte herausgearbeitet werden, dass insbesondere die schwachen medienvermittelten Beziehungen der Jugendlichen ein großes Potenzial hinsichtlich der Generierung von überbrückenden Sozialkapitalressourcen bieten. Denn durch die vergleichsweise niedrigen Transaktionskosten können schwache soziale Beziehungen über SNS aufgebaut und gepflegt werden und so den Zugang zu sozialen Ressourcen in Form von neuwertigen Informationen und Unterstützungsleistungen ermöglichen. Allerdings sind mit der Nutzung von SNS und den relationalen Merkmalen der jungen Nutzer auch zahlreiche Risikodimensionen verbunden. Ausgrenzung, Konflikte, Täuschung, Vertrauensbrüche und Mobbing werden auch von den Jugendlichen selbst als größtes Gefährdungspotenzial wahrgenommen, dabei sorgen sie sich vornehmlich um ihre soziale Privatsphäre auf den Plattformen. Ein souveräner Umgang mit SNS setzt neue Fertigkeiten und Fähigkeiten voraus, die in klassische Definitionen von Medienkompetenz nicht hinreichend aufgegriffen werden. Es hat sich gezeigt, dass neben der Förderung von Handlungs- und Kommunikationskompetenz für einen souveränen Umgang mit SNS weitere Fähigkeiten von zentraler Bedeutung sind, die an den Nutzungspraktiken der Jugendlichen anschließen. Dazu gehören u. a. die Selbstdarstellungs-, Informa-

tions- und Beziehungskompetenz.

Verantwortlich für die Vermittlung dieser Kompetenzen sind neben den Eltern Akteure der formellen und informellen Bildungseinrichtungen, allerdings hat sich gezeigt, dass insbesondere die informellen und von Erwachsenen weitgehend unabhängigen Bildungsprozesse in jugendlichen Peers zur Etablierung von SNS-bezogenen Handlungsnormen und der Herausbildung von Kompetenzen beitragen. Andersrum können sie aber auch zu einer Reproduktion bereits vorhandener Ungleichheitsstrukturen beitragen und Selbst- sowie Fremdschädigung begünstigen. Um das SNS-bezogene Medienhandeln und die alltags- und lebensweltbezogenen Nutzungspraktiken von Jugendlichen nachvollziehend verstehen und digitale Ungleichheitsprozesse in den relationalen Merkmalen identifizieren zu können, ist es folglich notwendig, die juvenilen mediatisierten Kommunikations- und Vergemeinschaftungspraktiken von Jugendlichen zum Ausgangspunkt der nachfolgend zu erläuternden eigenen empirischen Untersuchung zu machen (vgl. Kapitel 4).

4 Methodische Vorgehensweise

Bereits im Einleitungskapitel wurde auf den Anspruch der vorliegenden Arbeit hingewiesen: Angestrebt wird die ausführliche qualitative Vorbereitung einer noch erforderlichen quantitativen Absicherung der erzielten Ergebnisse und der darauf getroffenen Annahmen. In den nachfolgenden Kapiteln zum empirischen Teil dieser Arbeit werden zu diesem Zwecke und aufbauend auf der kritischen Würdigung eigener methodischer Schwachstellen und Stärken weiterführende methodische Hinweise und Anregungen für die künftige ungleichheitsbezogene Jugendmedienforschung gegeben. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist, grundlegende Erkenntnisse über das vergleichsweise neue soziale Phänomen der relational bedingten Ungleichheiten unter Jugendlichen in onlinebasierten Netzwerken zu erzielen und dabei die in- und exkludierenden Auswirkungen bildungsabhängiger Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken empirisch zu identifizieren und näher zu untersuchen. Im Fokus der Deskription und Analyse stehen konkret neben den individuellen Merkmalen (Interessen, Kompetenzen, Informations- und unterhaltungsorientierte Nutzungsweisen, Selbstdarstellungspraktiken etc.) vor allem die ungleichheitsrelevanten relationalen Merkmale (mediatisierten Kommunikations- und Vergemeinschaftungspraktiken, Strukturmerkmale der Kontaktnetzwerke, SNS-bezogener Beziehungsaufbau, Sozialkapitalressourcen etc.) der jungen Nutzer.¹⁷⁰ Mit der in der vorliegenden empirischen Untersuchung eingenommenen relational-lebensweltlichen Forschungsperspektive wird eine Verbindung zwischen Mikro- und Makroebene hergestellt, indem die Auswirkungen gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse von sozialen bzw. digitalen Ungleichheiten anhand des sozio-medialen Habitus und den subjektiven Vergemeinschaftungshorizonten der jungen SNS-Nutzer deutend nachvollzogen werden.

Zugunsten der hier angestrebten grundlagenorientierten Forschung bietet sich ein qualitativer und explorativer Zugang zum Feld an. Lamnek (2010: 30) verdeutlicht mit der nachfolgenden Aussage eine zentrale Grundannahme der qualitativen Sozialforschung: „Für die qualitative Sozialforschung ist der Mensch nicht nur ein Untersuchungsobjekt, sondern ein erkennendes Subjekt“. In der qualitativen Sozialforschung geht es demnach nicht darum, eine Objektivität im naturwissenschaftlichen Sinne zu erzeugen, sondern sie verfolgt vielmehr das Forschungsziel „die Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften

170 Zudem werden aufbauend auf den geäußerten Relevanzsetzungen und Erfahrungshorizonten der Jugendlichen die Risikodimensionen im Zusammenhang mit der SNS-Nutzung eingehend untersucht und um konkrete Handlungsbedarfe und Forderungen aus Sicht der professionellen Akteure für Medienkompetenzvermittlung ergänzt. Dieses Vorgehen dient dem Theorie-Praxis-Transfer für die Medienpädagogik.

Strukturierung hergestellt wird“ (Lamnek 2010: 30). Das in diesem Kapitel ausführlich dargelegte qualitative Forschungsdesign¹⁷¹ ermöglicht einen lebensweltorientierten Zugang zu den alltäglichen Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken der jugendlichen SNS-Nutzer im Rahmen eines konsequenten bildungsspezifischen Vergleichs. Als Expertinnen und Experten ihres eigenen Handlungsfeldes verstanden (vgl. Nohl 2009: 20), gewähren die Jugendlichen in den einzelnen Befragungen tiefergehende Einblicke in ihre vielfältigen Nutzungsweisen und Erfahrungen im Umgang mit SNS und beschreiben ihre „kleinen mediatisierten Welten“ (Hepp/Berg/Roitsch 2012: 228) dabei so lebensnah und detailliert, dass ein komplexes Zusammenspiel aus den technischen SNS-bezogenen Rahmenbedingungen (Innovationsprozesse, medienbezogene Konvergenz, funktionale Diversität, Ausdifferenzierung) und den damit korrespondierenden neuen Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken der jugendlichen Nutzer (Vorlieben, Ausdrucksformen, kommunikative Regeln und Sanktionen, Kontaktherstellung, interessen- und themenbezogene Vergemeinschaftung etc.) sichtbar wird.

Um die im Theorieteil bereits erfolgte inhaltliche und theoretische Ausarbeitung des Forschungsgegenstandes auch empirisch sichtbar zu machen, lag es aufgrund der bereits skizzierten derzeitigen Forschungslage (vgl. Kapitel 3.1, 3.2.1, 3.2.2) nahe, eine Primärerhebung vorzunehmen. Die gesamte Phase der Datenerhebung ist als Querschnittsstudie konzipiert. Damit handelt es sich – dies sei an dieser Stelle ausdrücklich betont – um eine Momentaufnahme. In Anbetracht der enormen Dynamik des Forschungsfeldes sind die empirischen Erkenntnisse über einzelne populäre SNS, ihre Funktionen und die damit verbundenen ungleichheitsrelevanten Nutzungs- und Aneignungsstrategien von Jugendlichen hinsichtlich ihrer Aktualität einer vergleichsweise kurzen Gültigkeit unterworfen.¹⁷² Da zudem lediglich eine geringe Fallzahl (n=30) untersucht wurde, ist sich die Forscherin der Grenzen hinsichtlich der Generalisierungsfähigkeit ihrer Ergebnisse bewusst.

Mit den obigen Ausführungen sind bereits zwei zentrale Grenzen der vorliegenden Untersuchung benannt worden: das Querschnittsdesign und die geringe untersuchte Fallzahl. Dennoch konnten mit der hier gewählten Vorgehensweise, wie sich im Verlauf der nachfolgenden Ka-

171 Lamnek (2010: 30 f.) verweist auf die notwendige Beachtung der nachstehenden Merkmale von qualitativer Sozialforschung, diese sollte interpretativ, naturalistisch, kommunikativ, reflexiv und qualitativ ausgerichtet sein.

172 Dies kann beispielhaft daran illustriert werden, dass sich die ersten Überlegungen zur vorliegenden Arbeit noch an der mittlerweile geschlossenen Plattform SchülerVZ ausrichteten. Nachdem Facebook eine gewisse Zeit den Markt und auch die Nutzungspräferenzen der Jugendlichen dominierte, sind mittlerweile zahlreiche Dienste wie WhatsApp, Snapchat und Instagram hinzugekommen und haben nicht nur das Angebot erweitert, sondern auch die Aneignungs- und Nutzungsstrategien sowie die Gelegenheiten zur onlinebasierten Vergemeinschaftung von Jugendlichen erneut nachhaltig verändert (vgl. Kapitel 2.2.1, 2.2.2).

pitel zeigen wird, eine Reihe von wichtigen Erkenntnissen zu den Zugangsbarrieren und Nutzungsdifferenzen von jugendlichen SNS-Nutzern herausgearbeitet werden, die ihre Aussagekraft und Relevanz in diesem Forschungsbereich unter Beweis stellen dürften. Denn die hier erfolgte qualitative Exploration, Deskription und Analyse relational bedingter sozio-medialer Ungleichheiten liefert nicht nur relevante Erkenntnisse über ungleichheitsrelevante Bedingungsfaktoren und deren komplexe Wechselwirkungen, sondern gewährt darüber hinaus einen systematischen empirischen Zugang zu den vielfältigen SNS-Präferenzen und Aneignungsweisen unterschiedlicher Zielgruppen. Die gewonnenen Erkenntnisse bieten wiederum interessante Anknüpfungspunkte für Folgestudien, indem diese quantitativ näher überprüft und in ihrer Größenordnung genauer bestimmt werden. Wünschenswert sind beispielsweise ganz konkret an diese Arbeit anschließende Längsschnittstudien, denn sie ermöglichen den Vergleich der mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke und der SNS-bezogenen Nutzungsweisen von Jugendlichen über bestimmte juvenile Entwicklungsphasen und technische Trends hinweg. Besonders erkenntnisreich dürften vor allem solche Langzeitstudien sein, die sich der Untersuchung von Ungleichheit begünstigenden individuellen und relationalen Merkmalen in Medien- und Kommunikationsräumen widmen und dabei um familiäre, peerbezogene und schulische Einflussfaktoren ergänzt werden.

Der Zugang zum Feld basiert auf der Durchführung und Auswertung von sechs problemzentrierten Einzelinterviews (vgl. Witzel 1985, 2000) und drei problemzentrierten Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 1989; Loos/Schäffer 2001; Lamnek 2005, 2010; Kühn/Koschel 2011) mit Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren sowie einer Gruppendiskussion mit pädagogischen Fachkräften. Ergänzt wird dieses Vorgehen durch die Orientierung am Forschungsstil der Grounded Theory.¹⁷³ Dabei handelt es sich konkret um die Anwendung der folgenden Methoden: theoretisches Sampling und Verfassen von Memos, enge Verzahnung von Theorie und Empirie, Zirkularität im Forschungsprozess und permanenter kontrastierender Vergleich (vgl. Glaser/Strauss 2005, 2010). Die vorliegende Arbeit bedient sich zwar gezielt dieser methodischen Instrumentarien u. a. zum Gewinn induktiver Erkenntnisse, ist aber keinesfalls als Adaption der Grounded Theory zu verstehen. Besonders in Anbetracht zweier grundlegender Prämissen der Grounded Theory ist das hier gewählte Vorgehen nachfolgend deutlich von der Zielsetzung und den epistemologischen Anforderungen dieser Methodologie

173 Mitte der 1960er Jahre legten die amerikanischen Forscher Barney Glaser und Anselm Strauss der Forschungsgemeinde ihr Werk „The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research“ vor und beeinflussten mit der Begründung dieses Verfahrens die qualitative Sozialforschung nachhaltig. Heute – rund 50 Jahre später – gehört die Grounded Theory zu den Verfahren mit der größten Verbreitung innerhalb der qualitativ-interpretativen Sozialforschung. (Vgl. Strübing 2014: 1; Mey/Mruck 2011: 11 f.)

abzugrenzen: (1) In dem für die Grounded Theory üblichen Anspruch an eine Theoriegenese sowie (2) in dem Umgang mit theoretischem Vorwissen.

(1) Anspruch an Theoriegenese

Mey und Mruck (2011:11) fassen den Kern der Grounded Theory Methodologie wie folgt zusammen: Es geht um „die regelgeleitete, kontrollierte und prüfbare ‚Entdeckung‘ von Theorie aus Daten/Empirie.“ Zudem ermöglicht die Grounded Theory laut Strübing einen „systematisch-experimentellen“ (Strübing 2014: 2) Zugang zur Wirklichkeit und die Entwicklung einer darauf begründeten Theorie nur unter der Beachtung einer „klaren, wissenschaftstheoretisch orientierten Entdeckungs- und Falsifikationslogik“ (Strübing 2014: 2). Die vorliegende Arbeit zielt jedoch nicht darauf ab, eine in den Daten begründete umfassende Theoriebildung hervorzubringen (vgl. hierzu Strübing 2014: 9 f.), sondern forciert vielmehr durch die ausführliche Deskription und Analyse eines noch nicht hinreichend erforschten und im Vorfeld klar identifizierten sozialen Phänomens vertiefende daten- und theoriebasierte Erkenntnisse zu liefern und nachfolgende Forschungsaktivitäten anzuregen.

(2) Umgang mit theoretischem Vorwissen

Die Grounded Theory gilt als induktivistisches Verfahren, dem entspricht eine offene, induktive und hypothesengenerierende Haltung und Vorgehensweise im gesamten Forschungsprozess. Ihre Begründer, Barney Glaser und Anselm Strauss, argumentieren bereits in ihrer ersten Fassung von „The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research“ (1967) Theorien und Hypothesen würden gewissermaßen aus dem empirischen Material von selbst emergieren (vgl. Strübing 2014: 52, 58; Glaser/Strauss 2005).¹⁷⁴

Während sich die Wege der beiden Begründer aufgrund von Diskrepanzen in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit schon bald darauf trennen, erkennt Strauss in seiner späteren Zusammenarbeit und Weiterentwicklung der Grounded Theory gemeinsam mit Juliet Corbin das Potenzial von theoretischem Vorwissen, praktischen Erfahrungen sowie Literatur- und Theoriestudien für die Theoriegenese an. Glaser hingegen bleibt konsequent bei der Auffassung, diese Quellen könnten den Prozess und das Ergebnis im Sinne der eigenen erwünschten Vorstellungen verfälschen, und ermahnt daher vehement zur Vorsicht im Umgang mit bereits bestehenden theoretischen Konzepten in seiner Fassung der Grounded Theory. Beide Rich-

174 In der gängigen Forschungsliteratur zur Grounded Theory taucht allerdings häufig in diesem Zusammenhang der Begriff des „induktivistischen Selbstmissverständnisses“ auf, womit die als zu strikt gekennzeichnete Induktionslogik des Verfahrens besonders in Bezug auf die ersten Veröffentlichungen von Glaser und Strauss kritisiert wird (vgl. hierzu ausführlich Strübing 2014: 52 ff.).

tungen erkennen zwar grundsätzlich die Bedeutung der theoretischen Sensibilität im Forschungsprozess an, unterscheiden sich allerdings im Wesentlichen darin, wann der richtige Zeitpunkt für die Integration von theoretischem Vorwissen gekommen ist. Ein der Empirie vorhergehender intensiver Theoriediskurs, wie er beispielsweise in der vorliegenden Arbeit erfolgt, wird lediglich von Strauss und Corbin im Sinne einer von ihnen legitimierten vorgängigen Literatursicht in der Reflexion sensibilisierender Konzepte mit einbezogen.¹⁷⁵ (Vgl. Mey/Mruck 2011: 31 f.; siehe auch Strübing 2014: 58 ff.)

Wie in den vorangegangenen Theoriekapiteln (vgl. Kapitel 2, 3) bereits verdeutlicht werden konnte, bieten sich der vorliegenden empirischen Untersuchung eine enorme Bandbreite und damit verbundene Komplexität an relevanten theoretischen Anknüpfungspunkten: Kommunikations-, Mediatisierungs- und Netzwerktheorien, Erkenntnisse der Wissenskluft- und Medienwirkungsforschung (digitale Ungleichheitsforschung), Theorien sozialer Ungleichheiten, die Bourdieusche Habitus- und Kapitaltheorie sowie jugend- und entwicklungssoziologische Theoreme. Mit der Bezugnahme auf bereits vorhandenes Vorwissen wurde in der vorliegenden Arbeit in erster Linie ein zielorientiertes Vorgehen in der Erhebung und Auswertung der Daten und damit die Effizienz des gesamten Forschungsprozesses angestrebt (vgl. hierzu Hopf 2016: 155). Zu Beginn eines qualitativen Forschungsprozesses bedingt theoriegeleitet vorzugehen trägt außerdem zur Kumulation von empirischem Wissen bei, indem eine Anknüpfung an bereits vorhandene theoretische und empirische Bezugspunkte erfolgt, die ihrerseits in Teilen schon „grounded“ sind (vgl. Hopf 2016: 164; siehe hierzu auch Meinefeld 1997: 31). Der mit dieser Arbeit angestrebte Vergleich zwischen jugendlichen SNS-Nutzern unterschiedlicher sozialer Schichtzugehörigkeit und die damit verbundene kontrastierende Fallauswahl im Sinne des theoretischen Samplings schließen zudem ganz konkret an theoretische Vorüberlegungen an (vgl. Meinefeld 1997: 30; Hopf 2016: 156).

Durch das problemzentrierte Vorgehen in den Einzelinterviews und Gruppendiskussionen und die Offenheit gegenüber induktiv-gewonnenen Erkenntnissen zielt die vorliegende Arbeit auf eine „lebendige Beziehung von Theorie und Praxis“ (Alheit 1999: 2) ab und zeichnet sich durch ein prozesshaftes „induktiv-deduktives Wechselverhältnis“ (Witzel 2000, Absatz: 3) aus:

Das unvermeidbare und damit offenzulegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten.

175 An dieser Stelle kann nicht näher auf die Weiterentwicklung der Grounded Theory und die Diskrepanzen von Glaser und Strauss eingegangen werden, zur weiteren Vertiefung sei daher exemplarisch auf folgende Literatur verwiesen: Strauss/Corbin 1994, Mey/Mruck 2011 und Strübing 2014.

Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden. (Witzel 2000, Absatz: 3)

Beide problemzentrierte Erhebungsverfahren bieten den Befragten im Rahmen einer Gesprächssituation die Gelegenheit ihre eigenen Relevanzsetzungen, Deutungen und Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen (vgl. Kühn/Koschel 2011: 62; Witzel 2000 Absatz: 3). Seitens der Forscherin galt es daher im gesamten Forschungsprozess neuen Erkenntnissen im Hinblick auf ein bereits „im Vorfeld identifiziertes Themengebiet“ (vgl. Kühn/Koschel 2011: 100 f.) gegenüber sensibel und offen zu sein, sowie eigene Vorannahmen und Zwischenergebnisse stetig am empirischen Material zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Bevor in diesem Kapitel das konkrete methodische Vorgehen auch im Hinblick auf das Wechselverhältnis von Deduktion und Induktion im Forschungsprozess schrittweise dargelegt und dabei kritisch reflektiert wird, sei an dieser Stelle noch einmal auf die leitende Forschungsfrage und die Leitthese verwiesen, an denen sich die Planung, Durchführung und Auswertung in der gesamten Erhebung orientiert hat:

– Leitende Forschungsfrage:

Welchen Einfluss hat die soziale Schichtzugehörigkeit auf die Kommunikations- und Vergemeinschaftungspraktiken von Jugendlichen in onlinebasierten Netzwerken im Hinblick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten?

– Leitthese:

Die Nutzungs- und Aneignungspraktiken onlinebasierter Netzwerke und die damit verbundene Strukturbildung in den mediatisierten Kommunikations- und Beziehung Netzwerken von Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten führen zu einer Verstärkung bereits vorhandener Ungleichheitsstrukturen in der Gesellschaft. Für Jugendliche aus höheren sozialen Schichten lässt sich hingegen ein deutlich positiver Verstärkungsprozess feststellen.

Das Forschungsdesign

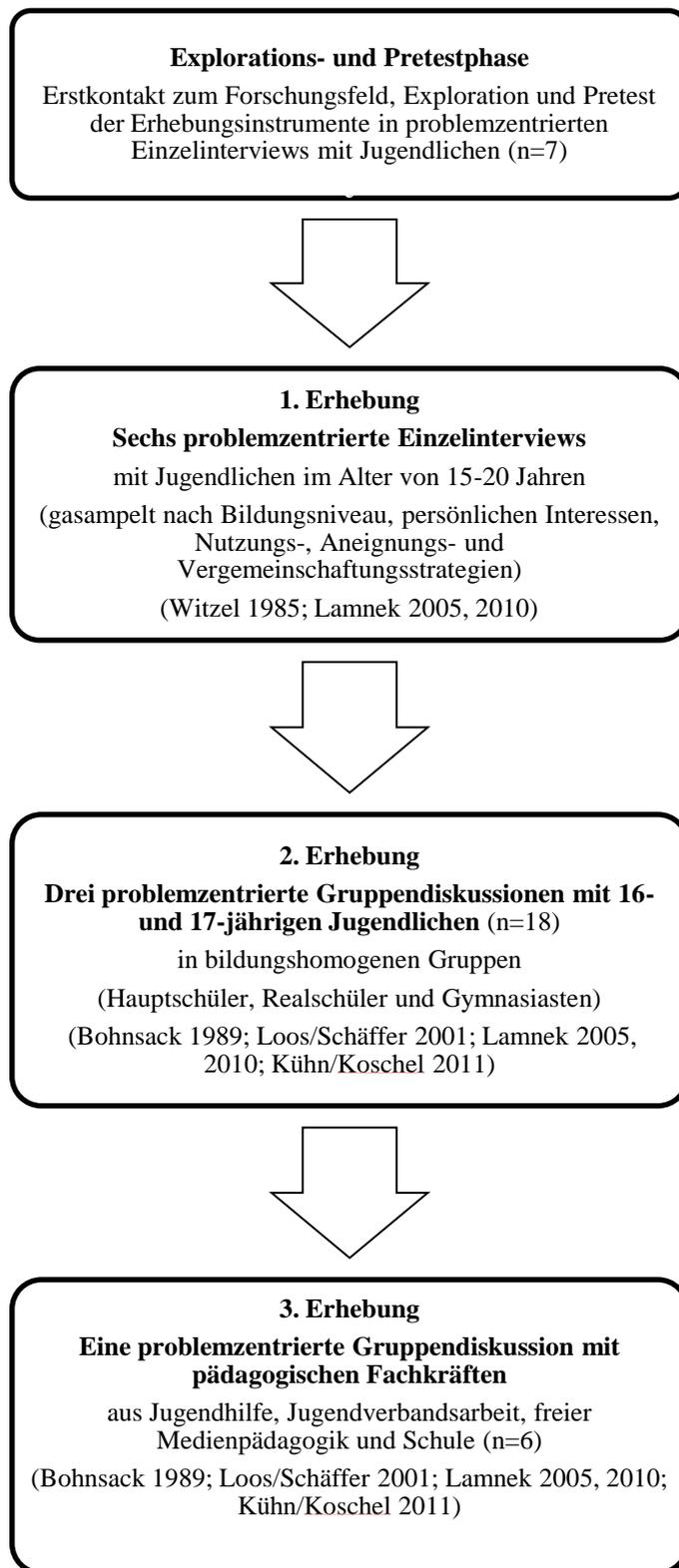
Das gesamte Forschungsdesign gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Erhebungsphasen, denen eine Explorations- und Pretestphase vorangestellt wurde. Von zentraler Bedeutung für die vorliegende Forschungsarbeit ist also „die enge Wechselbeziehung zwischen theoretischem Vorverständnis und empirischem Material und das Verfahren einer sich schrittweise vortastenden Klärung und Revision von Begriffen, Interpretationen und theoretischen Annahmen“ (Hopf 1984: 29). In der Konzeption des Untersuchungsdesigns wurde ein schrittweise vortastendes Verfahren in der Entwicklung der Erhebungsinstrumente und in der Analyse

des empirischen Materials bedacht. An die einzelnen Erhebungsphasen schloss jeweils eine längere Feldpause an (vgl. Glaser/Strauss 1984: 92), die zur Analyse des Materials und für den Rückbezug zur Theorie genutzt wurde.

Noch vor der ersten Erhebung fand eine ausführliche Explorations- und Pretestphase (2012 und 2013) statt. In dieser wurden die zunächst lediglich auf theoretischen Annahmen basierenden Erstentwürfe der Erhebungsinstrumente im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses stetig weiterentwickelt und grundlegend überarbeitet. Durch die sieben Pretest-Interviews (problemzentrierte Einzelinterviews mit Jugendlichen) konnten die Erhebungsinstrumente und primär der Interviewleitfaden auf Eignung, Qualität und Verständlichkeit direkt an der Zielgruppe getestet und in einem mehrstufigen Verfahren modifiziert werden. Auch hinsichtlich der Interviewtechnik der Forscherin hat sich dieses Vorgehen als überaus nützlich erwiesen, denn durch die kritische Tonbandanalyse der durchgeführten Pretest-Interviews konnten anfängliche Mängel in der Befragungstechnik (z. B. zu strikte Einhaltung des Interviewleitfadens, Mangel an offenen und erzählgenerierenden Fragen, verpasste Gelegenheiten für immanentes Nachfragen etc.) identifiziert werden. Um das eigene Befragungsverhalten, die Konstruktion der Fragen und Sinneinheiten im Interviewleitfaden und die Interviewsituationen im Allgemeinen zu verbessern, bedurfte es vor der eigentlichen Datenerhebung zunächst einer erneuten Vertiefung in die entsprechende Forschungsliteratur (u. a. Diekmann 2010; Nohl 2009; Froschauer/Lueger 2003; Gläser/Laudel 2009; Lamnek 2005, 2010). Durch dieses Vorgehen konnte die Konstruktion valider, theoriegeleiteter und am empirischen Material entwickelter und überprüfter Erhebungsinstrumente gewährleistet werden. Außerdem diente die Explorations- und Pretestphase dem Aufbau eines ersten „Feldkontaktes“ und ermöglichte die Wahrnehmung von Nutzungsweisen und Präferenzen der jungen Nutzer jenseits der Rezeption quantitativer Jugendmedienstudien (z. B. JIM-Studie vom MPFS), was sich angesichts des dynamischen Forschungsfeldes als sinnvoll erwiesen hat. In der ersten Erhebungsphase, die es in Kapitel 4.1 näher vorzustellen und kritisch zu reflektieren gilt, wurden insgesamt sechs Jugendliche (gesampelt nach Bildungsniveau, persönlichen Interessen sowie Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungsstrategien) im Rahmen von problemzentrierten und leitfadengestützten Einzelinterviews (nach Witzel 1985) ausführlich in einem persönlichen Gespräch befragt. Die zweite Erhebungsphase (Kapitel 4.2) bestand aus insgesamt drei problemzentrierten Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 1989; Loos/Schäffer 2001; Lamnek 2005, 2010; Kühn/Koschel 2011) mit alters- und bildungshomogenen Gruppen von Jugendlichen (Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten; n=18). Diese wurden aufbauend auf den Erkenntnissen der ersten Erhebungsphase gezielt zu relevant erachteten Themenfeldern be-

fragt und die bisherigen theoretischen und empirisch geleiteten Annahmen überprüft und konkretisiert. Abschließend wurde in der dritten Erhebungsphase (Kapitel 4.3) eine weitere problemzentrierte Gruppendiskussion (vgl. Bohnsack 1989; Loos/Schäffer 2001; Lamnek 2005, 2010; Kühn/Koschel 2011) mit sechs pädagogischen Fachkräften aus den Berufsfeldern der Jugendhilfe, Jugendverbandsarbeit, freien Medienpädagogik und Schule durchgeführt. Auch wenn die Auswahl dieser Untersuchungsgruppe einen vordergründig berufsspezifischen „pädagogischen Blick“ auf den Forschungsgegenstand und die Lebens- und Medienwelt der befragten Jugendlichen mit sich bringt (vgl. Kapitel 4.3), stellen die Erkenntnisse eine inhaltliche Bereicherung für die gesamte Forschungsarbeit und explizit eine praxisorientierte Ergänzung zu den theoretischen Ausarbeitungen in Kapitel 3.3.2 und 3.4.4 dar. In Abbildung 5 wird der prozesshafte Aufbau der einzelnen qualitativen Untersuchungsschritte visualisiert.

Abbildung 5: Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit



Quelle: Eigene Darstellung

Das gesamte so gewonnene Material wurde schrittweise in den unterschiedlichen Forschungsphasen mittels einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016;

Mayring 2010) themenbezogen ausgewertet und einem bildungsspezifischem Vergleich unterzogen, um fallübergreifende Aussagen treffen zu können. Anhand des problemzentrierten Vorgehens, der gezielten Anwendung von Instrumentarien aus der Grounded Theory (Glaser/Strauss 2005) und dem zirkulären Vorgehen in der Datenerhebung und -analyse konnte trotz geringer Fallzahl der größtmögliche Erkenntnisgewinn erzielt werden.

Zugunsten einer ganzheitlichen Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand erfolgt die Ergebnisdarstellung (Kapitel 5) unter Einbeziehung der relevanten empirischen Erkenntnisse und inhaltsanalytischen Ergebnisse auf Basis aller drei Erhebungsphasen. Im Laufe der nachfolgenden Ausführungen zu den einzelnen angewandten Methoden sowie der Planung, Durchführung und Auswertung der jeweiligen aufeinander aufbauenden Erhebungsphasen wird Wert auf eine transparente und kritisch reflektierende Darstellungsweise hinsichtlich der methodischen Schwachstellen gelegt.

4.1 Einzelinterviews mit Jugendlichen

„Im *Interview* kommen in besonderer Weise Komponenten der Alltagskommunikation zur Geltung: Geschichten erzählen, einander zuhören, argumentieren, Standpunkte deutlich machen, von Erlebnissen berichten etc. Daher lassen sich mit diesen Erhebungsverfahren nicht nur die Perspektiven und *Orientierungen*, sondern auch die *Erfahrungen*, aus denen diese Orientierungen hervorgegangen sind, zur Artikulation bringen.“ (Nohl 2009: 7, kursiv im Org.)

Nohl bringt mit dem obigem Zitat zwei wesentliche Aspekte bezogen auf die Zielsetzung der Einzelinterviewstudie zum Ausdruck: Von leitendem Erkenntnisinteresse waren erstens die Perspektiven und Orientierungen der Jugendlichen bezüglich ihrer eigenen Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungsstrategien und zweitens ihre diesbezüglichen subjektiven Erfahrungshorizonte, um herauszufinden „wie sie ihre Welt beobachten und was ihre Lebenswelt charakterisiert“ (Froschauer/Lueger 2003: 16). In diesem Sinne wurden die Jugendlichen im gesamten Forschungsprozess als Expertinnen und Experten ihres eigenen Handlungsfeldes verstanden und nach ihrem Betriebswissen hierzu befragt (vgl. Nohl 2009: 20). Das problemzentrierte Interview ist Teil eines Forschungskonzepts, das als theoriegenerierendes Verfahren von Andreas Witzel (1985) entwickelt wurde und ursprünglich die Kombination unterschiedlicher Erhebungstechniken (Fallanalyse, biografische Methode, Gruppendiskussion etc.) vorsieht. In der ersten Erhebungsphase wurde das problemzentrierte Interview als Einzelmethode verwendet. (Vgl. Lamnek 2010: 332) Methodologisch ist das problemzentrierte Interview der Grounded Theory von Glaser und Strauss (1998, 2005) und dem symbolischen Interaktionismus zuzuordnen (vgl. Witzel 2000). Vom narrativen Interview unterscheidet sich das problemzentrierte Interview durch die theoretischen Vorannahmen, die im

Sinne einer wissenschaftlichen Konzeption durch eine vorhergehende ausführliche theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand in die Untersuchung mit eingeflossen sind (vgl. Lamnek 2010: 333). Zu beachten ist hierbei, dass die theoretische Konzeption offen gegenüber der „Bedeutungsstrukturierung des Befragten“ (Lamnek 2010: 333) bleibt, denn die „Deduktion (theoretisch) und Induktion (empirisch) gehen dabei Hand in Hand“ (Lamnek 2010: 336).

Das problemzentrierte Interview wurde durch einen *Leitfaden* vorstrukturiert (vgl. Lamnek 2005: 363 ff.). Dieser diente in erster Linie als „Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen“ (Lamnek 2010: 335; Witzel 2000 Absatz: 8), außerdem erfüllte er den Zweck einer für die Zielsetzung relevanten Vergleichbarkeit der Aussagen von Jugendlichen mit unterschiedlichem Bildungsniveau. Leitfadengestützte Interviews haben einen narrativen Charakter, da insbesondere die Erzählungen aus den persönlichen Erfahrungshorizonten der Probanden von Interesse sind (vgl. Nohl 2009: 20). In der Einzelinterviewstudie konnte aufgrund der angestrebten Vergleichbarkeit der Aussagen jedoch nur eine bedingte Offenheit im Umgang mit dem Leitfaden umgesetzt werden.

Die Konstruktion der Fragen im Leitfaden (siehe Anhang) basiert auf den Erkenntnissen zur Fragen- und Leitfadenskonstruktion von Nohl (2009) und Gläser und Laudel (2009). Die Kombination von argumentativen Fragen begleitet von immanentem Nachfragen¹⁷⁶ wirkt beispielsweise höchst erzählgenerierend (vgl. Nohl 2009) und ist am biografischen Interview von Fritz Schütze (1983) orientiert. Auch die verankerten hypothetischen Fragen wie: „Stell dir mal vor, ich würde einen typischen Tag in deinem Leben mit dir verbringen. Was würde der Reihe nach passieren?“ regen zum Erzählfluss (vgl. Gläser/Laudel 2009: 124) an und dienen als starker Stimulus für individuelle Assoziationen, Erfahrungen und Meinungen und zielten in der Einzelinterviewstudie darauf ab, einen alltags- und lebensweltbezogenen Zugang zu den Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken der Befragten zu erhalten. Durch die Kombination unterschiedlichster Fragetechniken und Sinnkonstruktionen konnte ein Leitfaden (siehe Anhang) entwickelt werden, der insgesamt sieben forschungsrelevante Themenfelder abdeckt. In der Einzelinterviewstudie stand die Beantwortung der nachstehenden Fragen im Fokus:

176 Um detaillierte und vertiefende Informationen zu erhalten, bietet es sich an, immanent nachzufragen, d.h. mehrere Fragen zu einem angesprochenen Themenkomplex zu stellen (vgl. Nohl 2009: 21 f.). Nohl verweist außerdem auf die notwendige „kategoriale Differenz“ zwischen der Erhebung von Erzählung und Argumentation (vgl. Nohl 2009: 23).

1. *Subjektive Lebenswelt- und Alltagsbezüge*
Welchen Einfluss haben die subjektiven Lebenswelt- und Alltagsbezüge der Jugendlichen im Hinblick auf die (Nicht-)Nutzung von SNS?
2. *Persönliche Interessen und Hobbys*
Für welche Themen oder Dinge interessieren sich die Jugendlichen und mit welchen medialen und nonmedialen Hobbys verbringen sie bevorzugt ihre Freizeit?
3. *Persönliche Nutzungsmotive*
Über welche persönlichen SNS-Nutzungsmotive berichten die Jugendlichen?
4. *Subjektive Nutzungs- und Aneignungsstrategien in onlinebasierten Netzwerken*
Welche subjektiven Nutzungs- und Aneignungsstrategien von SNS wenden die Jugendlichen an und in welchem Zusammenhang stehen diese mit den Interessen und Motiven der Nutzung?
5. *Beziehungsmanagement in onlinebasierten Netzwerken*
Wie kommunizieren die befragten Jugendlichen mit ihren starken und schwachen Beziehungen auf SNS? Wie bauen sie neue medienvermittelte Beziehungen auf und wie pflegen sie bereits bestehende Beziehungen via SNS? Nach welchen subjektiven Kriterien und sozialen Kontexten setzen sich ihre mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke zusammen?
6. *Interessenbezogene Netzwerkherstellung (Szenen, Vereine und andere soziale Gruppen) im Online- und Offlinekontext*
Mit wem und auf welche Weise sind die Jugendlichen hinsichtlich gemeinsamer Interessen und Hobbys via SNS verbunden? Welche spezialisierten Interessengebiete und Gruppenzugehörigkeiten führen zu eher heterogenen bzw. homogenen Netzwerkstrukturen auf SNS?
7. *Interessenbezogenes mediales Informationsmanagement*
Wie informieren sich die Jugendlichen ganz allgemein hinsichtlich ihrer spezialisierten Interessengebiete und anderer Themenbereiche? Welche Rolle spielen SNS dabei und wie aktiv oder passiv sind die jungen Nutzer in der Beschaffung und Verbreitung von Informationen auf den Plattformen?

Samplingstrategie und Rekrutierung der Befragten

Die Auswahl der Befragten erfolgte im Rahmen eines gezielten theoretischen Samplings (vgl. Glaser/Strauss 2010: 61 ff.), um neben einer vertiefenden Einzelfallinterpretation den Fokus auf einen fallübergreifenden Vergleich (vgl. Kuckartz 2016; Kelle/Kluge 2010) hinsichtlich des formalen Bildungsgrades der Jugendlichen legen zu können. Hierzu wurde auf die „komparative Analyse“ aus der Grounded Theory zurückgegriffen. Diese bedient sich des permanenten Vergleichs von „Tatsachen“ (vgl. Glaser/Strauss 2005: 33). Um die theoretische Relevanz der Untersuchung zu gewährleisten, ist es sinnvoll, die Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen zu maximieren und zu minimieren (vgl. Glaser/Strauss 2005: 63) bis eine theoretische Sättigung erreicht wird und die bedeutsame Kategorienbildung (Entwicklung von Kategorien und ihren Eigenschaften) abgeschlossen ist (vgl. Glaser/Strauss 2005: 69). Zur Rekrutierung wurden die Jugendlichen persönlich im offenen Jugendbereich von pädagogischen Jugendfreizeiteinrichtungen im Erhebungsort (Großstadt in NRW) angesprochen. In den Rekrutierungsgesprächen wurden die Jugendlichen von der Forscherin über den Anlass und den Ablauf der Untersuchung in Kenntnis gesetzt, mittels Screeningfragen auf Eignung geprüft und bei Eignung entsprechend um ihre Mitwirkung gebeten.¹⁷⁷ Allerdings wurde den potenziellen Teilnehmern dabei nur das grobe Themenfeld „Du und deine Freundschaften in sozialen Onlinenetzen“ mitgeteilt, um mögliche Beeinflussungen und Suggestionen im Vorhinein zu vermeiden (vgl. Lamnek 2010: 366). Als Motivationsanreiz für eine aktive Teilnahme stellte die Forscherin den Jugendlichen einen Pizzagutschein in Höhe von 15,- € in Aussicht.

Als oberste Zielsetzung der hier dargestellten Untersuchung lässt sich benennen, möglichst tiefgehende Einblicke und Erkenntnisse in das noch weitestgehend unerforschte Forschungsfeld zu gewinnen und erste theoretische Vorannahmen zu überprüfen und zu modifizieren. Außerdem diente die Erhebung dazu relevante Themenbereiche für die anschließenden Gruppendiskussionen zu identifizieren.

Die Interviewtechnik ist bewusst „weich“ ausgefallen, um gezielt Hemmungen der Befragten abzubauen und zum Redefluss im Rahmen einer kooperativen Gesprächssituation anzuregen (vgl. Diekmann 2010: 440). Ein besonders wichtiger forschungsethischer Aspekt war hierbei die deutliche und mehrfache Betonung des wissenschaftlichen Rahmens in dem das Gespräch

177 In den Screening-Fragen ging es darum herauszufinden, welche sozialen Netzwerkplattformen die Jugendlichen nutzen, ihre persönlichen Hobbys und Interessengebiete zu erfragen sowie einige Hintergrundinformationen zu ihrem Alltag und ihren subjektiven Lebensweltbezügen zu erhalten. Abgesehen davon war es für den bildungsspezifischen Vergleich notwendig, den formalen Bildungsgrad und die persönliche Bildungsbiografie zu ermitteln.

stattfind und die damit verbundene Verbindlichkeit hinsichtlich der Einhaltung des Datenschutzes und der Anonymisierung der Aussagen und personenbezogenen Daten seitens der Forscherin.¹⁷⁸ Diese beiden Punkte wurden in verschiedenen Situationen von der ersten Ansprache, den Terminabsprachen, der eigentlichen Erhebungssituation und auch in den Nachgesprächen gegenüber den Befragten betont. Wichtig war es hierbei auch, den Jugendlichen glaubhaft zu vermitteln, dass ihre Aussagen keinerlei Auswirkungen auf den regulären pädagogischen Betrieb der Einrichtungen in Form von möglichen folgenden pädagogischen Interventionen seitens des Personals (z. B. gezielte Überwachung der Internettätigkeiten im offenen Jugendbetrieb o. ä.) haben würden. Aufgrund der langjährigen beruflichen Erfahrungen der Forscherin in der offenen Kinder- und Jugendarbeit erhöhte sich die „Chance des Fremdverstehens“ (Lamnek 2010: 30), welche als zentraler Anspruch qualitativer Forschung zu bezeichnen ist. Als Vorteile für die so erzeugte *vertraute* Interviewsituation können die hohe Kooperationsbereitschaft sowie die „gemeinsame Sprache“ (Diekmann 2010: 441) zwischen Forscherin und den befragten Jugendlichen bezeichnet werden.

Insgesamt wurden im Erhebungszeitraum von Mitte April bis Ende Oktober 2014 drei weibliche und drei männliche Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15 bis 20 Jahren im Rahmen der ausführlichen problemzentrierten Einzelinterviews (Witzel 1985) persönlich befragt. Die Interviewpartner kommen überwiegend aus dem gleichen Stadtteil des Erhebungsortes, jedoch aus recht unterschiedlichen sozialen Milieus und Bildungsschichten. Das Sample wurde hinsichtlich folgender persönlicher und relationaler Merkmale und unter Beachtung der oben geschilderten Kriterien des theoretischen Samplings (vgl. Glaser/Strauss 2010: 61 ff.) zusammengesetzt:

- Persönliche und schulische Biografien der Befragten
- Favorisierte soziale Netzwerkplattformen
- Mediale und nonmediale Interessen
- Szene- und Vereinszugehörigkeit, sonstige Mitgliedschaften und Zuordnungen zu sozialen Gruppen, keinerlei Selbstzuordnungen

178 Selbstverständlich wurden die Jugendlichen und ihre Erziehungsberechtigten ausführlich über die Aufzeichnung des Interviews mittels eines PC-gestützten Aufnahmeprogramms, die Transkription, Auswertung und Veröffentlichung der Analyseergebnisse sowie einzelner wörtlicher Passagen im Rahmen des Promotionsvorhabens aufgeklärt. Die forschungsethische Verpflichtung hinsichtlich der vollständigen Anonymisierung personenbezogener Daten wurde vollständig wahrgenommen und den Probanden/-innen sowohl mündlich als auch schriftlich mitgeteilt und zugesichert.

Im Anhang befindet sich eine tabellarische Fallübersicht der Befragten aus der Einzelinterviewstudie.

Durchführung und Dokumentation

Im Durchschnitt dauerte ein Interview etwa 60 Minuten (zzgl. Vor- und Nachgespräch). Als Durchführungsort wurden die Räumlichkeiten eines Jugendzentrums im Erhebungsort gewählt, welches die Jugendlichen gut zu Fuß oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichen konnten. Mit der jugendaffinen Umgebung konnte dem Anspruch der qualitativen Sozialforschung hinsichtlich der „Natürlichkeit der Erhebungssituation“ (Lamnek 2010: 275) Folge geleistet werden. Das Jugendzentrum diente daher auch für die anschließenden problemzentrierten Gruppendiskussionen als Erhebungsort. Die Befragungen wurden außerhalb der regulären Öffnungszeiten des Jugendbetriebs durchgeführt. So war es möglich, einen ungestörten Interviewablauf zu gewährleisten. Im Anschluss an das Interview wurden die Befragten gebeten, einen sozialstatistischen Fragebogen (siehe Anhang) auszufüllen (Dauer circa 5 Minuten). Während dieser Zeit blieb die Forscherin im Raum, um mögliche Rückfragen beantworten zu können. Ganz am Ende fand ein kurzes Abschlussgespräch statt, in dem den Teilnehmenden ausführlich für ihre Mitwirkung gedankt und der in Aussicht gestellte Pizzagutschein als „Entlohnung“ überreicht wurde.

Nach der Verabschiedung wurden die Tonaufnahmen und ausgefüllten Dokumente gesichert. Um die ersten Eindrücke der Interviewsituation festzuhalten, wurden unmittelbar ein Interviewprotokoll sowie erste Memos angefertigt. Jedes Interview wurde mit einer PC-gestützten Aufnahmesoftware aufgezeichnet und anschließend vollständig wörtlich transkribiert (siehe Anhang: Interviewtranskripte). Da eine themenbezogene Inhaltsanalyse durchgeführt wurde, fand nur eine geringe Glättung des sprachlichen Stils statt.¹⁷⁹

Auswertung

Die transkribierten Interviews wurden im Rahmen des zirkulär gestalteten Forschungsprozesses jeweils direkt im Anschluss mit dem zum jeweiligen Zeitpunkt vorliegenden Kategoriensystem erstmalig inhaltlich systematisiert. In der gesamten ersten Erhebungsphase wurde dementsprechend die Sammlung und Auswertung von Daten eng miteinander verschränkt (vgl. Glaser/Strauss 1984: 92). Im ersten Durchgang der Transkripte fand eine offene Codie-

179 Laute wie „äh“ oder relevante nonverbale Kommunikationsinhalte wie „lachen“ wurden nur dann in die Transkription mit aufgenommen, wenn sie einem besseren Textverständnis dienten. Satzabbrüche oder schwer leserliche Satzkonstruktion wurden ausgelassen bzw. modelliert.

rung statt (vgl. Glaser/Strauss 2005). Mit diesem Vorgehen wurde jeweils ergänzend zu den bereits entwickelten deduktiven Kategorien (Themenfelder im Leitfaden) nach weiteren induktiven Kategorien Ausschau gehalten. Im zweiten Schritt wurden sämtliche Kategorien und Unterkategorien ausdifferenziert und das Material einem erneuten Codiervorgang unterzogen. Die originalen Textausschnitte wurden unter Angabe der Fundstelle den entsprechenden Haupt- und Unterkategorien zugeteilt.¹⁸⁰ Jede im Kategoriensystem (siehe Anhang: Codierungsmatrix) verankerte Kategorie enthält Definitionen, Indikatoren und Ankerbeispiele, welche die Zuweisung des Materials festlegen und der Nachvollziehbarkeit von Codierungsentscheidungen dienen (vgl. Mayring 2010: 106; Kuckartz 2016: 37 ff.).

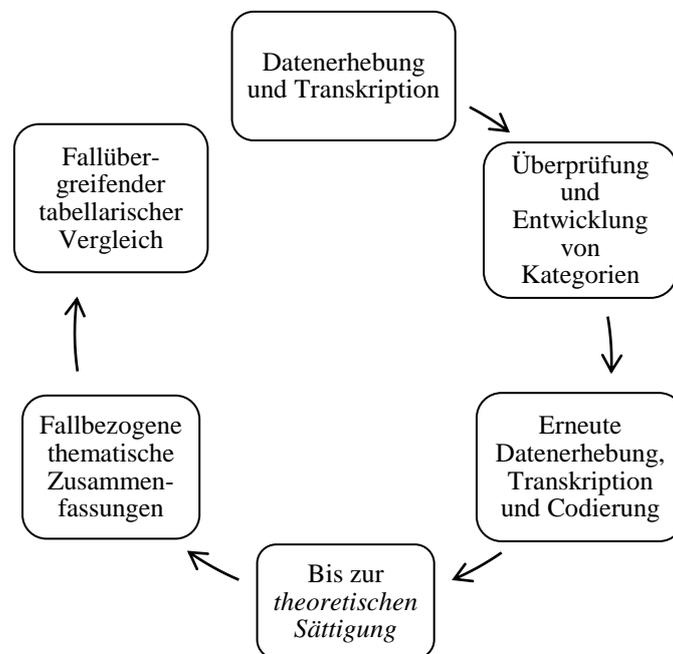
Die Offenheit gegenüber induktiven Erkenntnissen im gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozess ermöglichte die weitere Ausarbeitung und Ausdifferenzierung des Kategoriensystems. Während der Kategorienbildung stand eine theoriegeleitete und gleichzeitig offene Forschungsperspektive im Fokus. Daher war es sinnvoll, die Kategorien schrittweise weiter zu entwickeln. Diese wurden durch das Zusammentreffen des „sensibilisierenden Konzepts“ (Glaser/Strauss 2005) mit den neu erhobenen Daten allmählich herausgearbeitet. Sämtliche neu gewonnenen Erkenntnisse wurden bereits für den darauf folgenden Interviewtermin im Rahmen der Leitfaden- und Analysekonstruktion berücksichtigt, allerdings wurde Wert darauf gelegt, zentrale Themenfelder in allen Interviews gleichermaßen zu erfragen, um die gewünschte Vergleichbarkeit zu gewährleisten.¹⁸¹ Nach Abschluss der Datenerhebung wurde das gesamte Material in einem abschließenden Durchlauf entlang des finalen Kategoriensystems auf Vollständigkeit hin überprüft. Anschließend wurde zu jedem Interview eine fallbezogene thematische Zusammenfassung erstellt (vgl. Kuckartz 2016: 58 ff.). Das wörtlich Gesagte der Befragten wurde dazu im Sinne der Forschungsfrage paraphrasiert und damit gleichzeitig theoriegeleitet und empirisch komprimiert. Die fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen der Einzelfälle wurden in Form einer Themenmatrix zusammengefasst. Durch diesen Komprimierungsschritt wurde die Übersichtlichkeit über das umfangreiche Material sichergestellt (vgl. Kuckartz 2016: 111 ff.). Dieser analytische Zwischenschritt hat sich insbesondere im Hinblick auf die im Anschluss erstellte tabellarische Fallübersicht entlang der Haupt- und Unterkategorien und deren Lesbarkeit als sinnvoll erwiesen. Die Tabelle kann

180 Die Kategorie „Subjektive Lebensweltbezüge“ besteht beispielsweise aus den Unterkategorien: Schule, Ausbildung, Studium oder Beruf (u. a. bereits erreichter oder angestrebter formaler Bildungsgrad, derzeit ausgeübte Tätigkeit; Familien- und Wohnsituation; typischer Tagesablauf; besondere Ereignisse und Erlebnisse im vergangenen Jahr).

181 Zentrale Themenfelder sind u. a. die genutzten SNS; nonmediale und mediale Interessen und Hobbys; SNS-Nutzungsweisen.

horizontal (fallübergreifender Vergleich innerhalb einzelner Kategorien) und vertikal (Einzelfalldarstellung) ausgelesen und entsprechend kategorienbasiert ausgewertet werden (vgl. Kuckartz 2016: 115). Während des gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozesses wurden Erkenntnisse, Fragen und Unklarheiten schriftlich in Memos und Notizen festgehalten (vgl. Kuckartz 2016: 57 f.). Anhand der aufeinander aufbauenden datengenerierenden und inhaltsanalytischen Schritte, ließ sich die vergleichsweise geringe Fallzahl (n=6) umfassend auswerten und miteinander in den Vergleich setzen. Ziel war es, ein Kategoriensystem zu entwickeln, welches die „Varianz und Heterogenität“ aller Fälle widerspiegelt (Kelle/Kluge 2000: 52). In Abbildung 6 ist die Abfolge der einzelnen Erhebungs- und Auswertungsschritte als zirkulärer Prozess dargestellt.

Abbildung 6: Zirkulärer Forschungsprozess in der Einzelinterviewstudie



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016: 45 ff.

Nach der sechsten Befragung konnte eine „theoretische Sättigung“ (Glaser/Strauss 2005) erreicht und die Einzelinterviewphase erfolgreich abgeschlossen werden. Eine abschließende umfangreiche komparative Analyse entlang der sieben gebildeten Hauptkategorien des Codesystems, inkl. Veranschaulichung anhand von wörtlichen Zitaten der Befragten (Kelle/Kluge 2010; Glaser/Strauss 2005; Kuckartz 2016), ermöglichte die Identifizierung von relevanten Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den Befragten unterschiedlichen formalen Bildungsgrades. Die zentralen Ergebnisse aus der einzelfallbezogenen und fallübergreifenden inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016; Mayring 2010) wurden schriftlich

in Memos fixiert.

Die Einzelinterviewstudie zielte u. a. darauf ab, die alltags- und lebensweltbezogenen Kontexte der Jugendlichen als Ausgangspunkt für die verstehende Analyse ihrer Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken auf SNS heranzuziehen. Aus diesem Grund wurden die ausführlichen fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen zu kurzen Fallporträts verdichtet, die zu Beginn des Ergebniskapitels (5.1.1) aufgeführt sind. Die Denk- und Handlungslogiken der jungen SNS-Nutzer konnten nach der ersten Erhebungsphase nicht nur besser nachvollzogen werden, sondern es konnten auch relevante Erkenntnisse für die Planung des zweiten Teils der empirischen Untersuchung (Gruppendiskussionen mit Jugendlichen) gesichert werden. Bevor auf diese jedoch am Ende dieses Kapitels näher eingegangen wird, gilt es zunächst die mit der Untersuchung verbundenen methodischen Einschränkungen zu thematisieren.

Methodische Einschränkungen und Anregungen für die künftige Forschung

Hinsichtlich der Planung, Durchführung und Auswertung der problemzentrierten Einzelinterviews mit den sechs befragten Jugendlichen lassen sich einige methodische Einschränkungen konstatieren, die im Folgenden kurz reflektiert und im Anschluss um konkrete Anregungen und Hinweise für künftige Forschungsunternehmungen ergänzt werden.

Zunächst limitiert die untersuchte Fallzahl in der Einzelinterviewstudie die Aussagekraft und Verallgemeinbarkeit der gewonnenen Ergebnisse, worauf bereits in der Einleitung zum empirischen Teil der vorliegenden Arbeit verwiesen wurde (vgl. Kapitel 4). Die vergleichsweise geringe Untersuchungszahl konnte jedoch mittels des gezielten theoretischen Samplings (vgl. hierzu Glaser/Strauss 2010: 61 ff.), der umfassenden inhaltsanalytischen Auswertung und der komparativen Analyse bereits nach dem sechsten Einzelinterview zu einer vorläufigen theoretischen Sättigung (vgl. hierzu Glaser/Strauss 2005: 69) führen. Trotz intensiver Bemühungen ist es im Rahmen des aufwendigen Rekrutierungsverfahrens nicht gelungen, Jugendliche mit einem geringen Bildungsniveau und gleichzeitiger Szenezugehörigkeit für die Teilnahme an der Erhebung zu gewinnen, was sich letztlich negativ auf die angestrebte Vergleichbarkeit ausgewirkt hat. Seitens der Forscherin wurde besonderen Wert auf die Gestaltung eines sanktionsfreien und vertrauensvollen Gesprächsklimas in den Einzelinterviews gelegt, dennoch kann eine Verzerrung durch sozial erwünschtes Antwortverhalten an einigen Stellen der In-

interviews nicht ausgeschlossen werden.¹⁸² Der Umfang der im Leitfaden verankerten Themen- und Fragekomplexe schränkte aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen und der anvisierten Vergleichbarkeit der Aussagen die Gelegenheit zur inhaltlichen Vertiefung deutlich ein. Dem Offenheitsprinzip gegenüber den eigenen Relevanzsetzungen und Ausführungen seitens der Probanden konnte daher stellenweise nur bedingt Folge geleistet werden.

Außerdem wurde deutlich, dass sich die Jugendlichen in den Befragungssituationen nicht an die komplette Bandbreite ihrer via SNS-vermittelten Kommunikations- und Beziehungspartner erinnern und gezielte Fragen hinsichtlich ihrer weak ties daher teilweise nur recht ungenau beantworten konnten (vgl. Kapitel 5.3.3). Dies ist angesichts der teils beachtlichen Größe der Freundeslisten zwar nachzuvollziehen, allerdings wurden aufgrund derartiger „Erinnerungslücken“ die untersuchungsrelevanten Strukturmerkmale der mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke und insbesondere der Homogenitätsgrad als möglicher Ausgangspunkt für digitale Ungleichheiten nicht zufriedenstellend erfasst.¹⁸³

Als konkrete methodische Empfehlung hierzu lässt sich die *Netzwerkanalyse* der SNS-Profile von Jugendlichen nennen, die gezielt zur Erforschung von relevanten Strukturmerkmalen (Größe, Dichte, Homogenität bzw. Heterogenität etc.) der mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke eingesetzt werden kann (vgl. Kapitel 2.3). Mittlerweile stehen netzwerkinteressierten Forscherinnen und Forschern zudem eine Reihe von externen Softwareanwendungen und Applikationen für den Export, die Visualisierung und die Analyse von egozentrierten Netzwerkdaten aus den Onlineplattformen zur Verfügung (z. B. Gephi, NodeXL, VennMaker etc.). Teilweise sind diese Anwendungen und Dienste gratis oder recht kostengünstig zu erwerben. Um an die dafür notwendigen computerbasierten Beziehungsdaten heranzukommen, empfiehlt sich bereits im Vorfeld der eigentlichen Erhebung das temporäre Befreunden mit den jugendlichen Probanden innerhalb der Plattformen.¹⁸⁴ Dies ermöglicht es, die medienvermittelten Kontaktpartner und Freundeslisten eingehender zu untersuchen, den Grad der Bildungshomogenität so weit wie möglich zu erfassen und eine erste graphenbasierte Visualisierung der egozentrierten Netzwerke zu erstellen.¹⁸⁵ Zur inhaltlichen

182 Dies betrifft vor allem Aussagen zu Risiken und Gefahren der SNS-Nutzung in Zusammenhang mit dem eigenen Nutzungsverhalten der befragten Jugendlichen. In der Analyse und Ergebnisdarstellung wurden derartige Aussagen der Jugendlichen mit dem Hinweis auf sozial erwünschtes Antwortverhalten entsprechend gekennzeichnet.

183 Auch bei den anschließenden Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen lässt sich diese methodische Einschränkung konstatieren (vgl. hierzu Kapitel 4.2).

184 Dieses Vorgehen bietet sich explizit bei der Plattform Facebook an, da dort in der Regel ausführliche Profilinformationen der Alteri (z. B. über die besuchte Schule, Ausbildung, Beruf etc.) zur Verfügung stehen.

185 Hierbei ist selbstverständlich besonders auf forschungsethische Aspekte Rücksicht zu nehmen (Datenschutz, Transparenz des Vorgehens, klare zeitliche Begrenzung der onlinevermittelten Verbindung etc.).

Vertiefung und sukzessiven Weiterentwicklung der vom Forscher entwickelten egozentrierten Netzwerkdarstellungen empfiehlt sich die anschließende Durchführung von problemzentrierten Interviews. Hierbei können konkrete Nachfragen zum Kontext der Beziehungsanbahnung und der Beziehungsstärke von interessanten / relevanten Kontakten gestellt und zusätzliche induktive Kategorien für die Auswertung gewonnen werden.

Zur Erfassung der medienvermittelten *weak ties* und der damit verbundenen Sozialkapitalressourcen von Jugendlichen eignet sich auch die *teilnehmende Beobachtung*. Eine gemeinsam mit den Befragten vorgenommene Durchsicht der virtuellen Freundeslisten am Computer oder Smartphone ermöglicht es beispielsweise, direkte Rückfragen zu den relevanten Merkmalen der medienvermittelten Kontakte (Alter) und dem potenziell vorhandenen Sozialkapital (sozialer Kontext, Kontakthäufigkeit, Beziehungsstärke, Unterstützungsformen, Hilfsangebote etc.) zu stellen. Während der gemeinsamen Durchsicht der Freundeslisten bietet sich zur visuellen Datenerhebung der Einsatz von *Netzwerkbildern und -karten* an: „Bei dieser speziellen Form der Datenerhebung werden die Informationen anhand von Visualisierungen durch die Befragten generiert, indem visuelle Elemente (z. B. Kreise, Linien) in Merkmalsausprägungen transformiert werden“ (Gamper/Kronenwett 2012: 151). Hollstein und Pfeffer verweisen auf die Eigenschaften von Netzwerkkarten als Medium, um mit den Befragten ins Gespräch über ihre Beziehungen zu kommen (Narrationsgenerator) (vgl. Hollstein/Pfeffer 2010: 2). Die Netzwerkkarten fungieren bei der Erforschung komplexer Zusammenhänge ferner als „mediale Unterstützung“ (Hollstein/Pfeffer 2010: 6).

Auch die *virtuelle Ethnografie* bietet für den vorliegenden Forschungsgegenstand interessante Anknüpfungspunkte.¹⁸⁶ Physische Beobachtungen an verschiedenen juvenilen vergemeinschaftungsrelevanten Orten (z. B. Szenevents, Schule, Sportverein, Jugendzentrum etc.) in Kombination mit vor- und nachgängigen virtuellen Beobachtungen in onlinebasierten Netzwerken ermöglichen einen lebensweltorientierten Zugang zu den mediatisierten lokalen, translokalen und hybriden Vergemeinschaftungsformen von Jugendlichen. Dabei könnte u. a. die Beantwortung folgender Fragen im Mittelpunkt stehen: Wie sind bildungshomogene und -heterogene medienvermittelte Kommunikationen und Vergemeinschaftungen via SNS im Offline-Alltag der Jugendlichen verankert und wie werden diese von ihnen gepflegt/organisiert? Wie eng sind on- und offline Vergemeinschaftungen/Beziehungen überhaupt miteinander verknüpft (Hybridität)? Wie gestalten sich interessenbasierte und heterogene virtuelle Kontakthanbahnungen in physischen Begegnungen weiter aus?

186 Für einen Überblick zu den diversen Ansätzen und Einsatzmöglichkeiten der virtuellen Ethnografie sei auf Domínguez et al. 2007 verwiesen.

Erkenntnisgewinn für die nächste Erhebung

Erstaunlich war nach Abschluss der Einzelinterviewstudie zunächst die sichtbare Vielfalt und Multifunktionalität, die mit der Nutzung, Aneignung und Vergemeinschaftung auf den Plattformen durch die jungen SNS-Nutzer einhergehen. Die Plattformen werden von den befragten Jugendlichen höchst eigensinnig im Rahmen ihrer individuellen Erfahrungen, Motive, Interessen sowie in Abhängigkeit von ihren kulturellen und sozialen Ressourcen genutzt. Während beispielsweise für einen der befragten Jugendlichen Facebook nahezu ausschließlich als personalisierte interessenbezogene Informationsplattform dient, ein anderer wiederum Facebook überhaupt nicht mehr nutzt, steht für eines der befragten Mädchen die medienvermittelte Kommunikation und Vernetzung mit den eigenen Freunden primär im Fokus ihrer Facebook-Nutzung. Die individuelle Ausgestaltung des persönlichen Profils, die Nutzung und Nicht-Nutzung einzelner plattforminterner Funktionen (zur Selbstdarstellung, Information und Kommunikation), aber auch der Aktivitäts-, Partizipations- und Kreativitätsgrad in der eigenen Nutzung sind Ausdruck der eigenen Persönlichkeit und der mediatisierten sozialen Beziehungen – Eine Plattform für Millionen wird so zum Unikat.

In der Analyse konnte ferner festgestellt werden, dass sowohl ausgeprägte und / oder vielfältige persönliche Interessengebiete (z. B. Gaming), als auch die Selbstzuordnung der Jugendlichen zu einer jugendkulturellen Form von Vergemeinschaftung (z. B. Manga- und Animeszene) in einem positiven Zusammenhang mit den folgenden drei Kategorien stehen:

- Bereitschaft neue Leute via SNS kennenzulernen und auch offline zu treffen
- Heterogenitätsfaktor der Netzwerkkontakte
- Aktivitätsgrad der Facebook-Nutzung

Besonders die höher gebildeten szenearaffinen Jugendlichen zeigten im direkten Vergleich mit den anderen Befragten eine deutlich stärkere Tendenz zu den folgenden SNS-bezogenen Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken: vermehrt translokale mediatisierte Vergemeinschaftungen, aktive interessenbezogene Kontaktherstellung, kreative Medienproduktion / Selbstverwirklichung (z. B. YouTube-Videos), informationsbezogene SNS-Nutzung und gezielte Generierung von SNS-vermittelter Anerkennung.¹⁸⁷ Der formale Bildungsgrad der Befragten steht nach der komparativen Inhaltsanalyse in einem vermuteten Zusammenhang mit den Strukturmerkmalen „Homogenität“, „regionale Reichweite“ und „Größe“ der

187 Wie bereits in der Diskussion der methodischen Schwachstellen konstatiert wurde, konnten für die Befragung bedauerlicherweise keine niedrig gebildeten Jugendlichen mit Szenezugehörigkeit rekrutiert werden. Eine bildungsvergleichende Analyse ist an dieser Stelle daher nicht möglich.

mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke: Jugendliche mit niedrigem formalen Bildungsgrad verfügten eher über homogene und lokalbezogene mediatisierte Netzwerkkontakte sowie über insgesamt größere Facebook-Freundeslisten.¹⁸⁸ Zudem erwiesen sich die niedrig gebildeten Jugendlichen als insgesamt deutlich zurückhaltender im aktiven Erstellen und Hochladen eigener Beiträge und wesentlich unterhaltungsorientierter in ihrer SNS-Nutzung. Hinsichtlich der nachstehenden Kategorien konnte allerdings bis dato kein Hinweis auf einen empirischen Zusammenhang zwischen dem formalen Bildungsgrad der Jugendlichen und ihren Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken festgestellt werden:

- Bewusstsein über Stärke der eigenen schwachen Beziehungen und aktive Generierung von Sozialkapital
- Regelmäßige Nutzung der Facebook-Funktion „systemische Freundschaftsempfehlung“
- Persönliches Kennen einer Person als Kriterium für die Annahme von Freundschaftsanfragen auf Facebook (eher geschlechtsspezifisch)
- Aktivitätsgrad in Bezug auf das Versenden von Freundschaftsanfragen
- Größe des WhatsApp-Kontaktnetzwerkes

WhatsApp erwies sich im Hinblick auf die mediatisierten sozialen Praktiken der Jugendlichen bereits an dieser Stelle im Forschungsprozess als höchst bedeutsam. Denn es konnte festgestellt werden, dass Jugendliche die themen-, interessen- und lebensweltbezogenen WhatsApp-Gruppen nicht nur zur Kommunikation mit ihnen bereits bekannten Personen nutzen, sondern darüber hinaus auch gänzlich neue Leute in diesen Gruppenchats kennenlernen. Diesen induktiv gewonnenen Befund galt es in den anschließenden problemzentrierten Gruppendiskussionen eingehender zu untersuchen. Zudem wurde im zweiten Teilprojekt das Ziel verfolgt, alle bisherigen und hier nur verkürzt dargestellten Ergebnisse in Bezug auf mögliche bildungsabhängige Zusammenhänge in den Nutzungsweisen und Vergemeinschaftungspraktiken der jungen SNS-Nutzer zu überprüfen, zu modifizieren und ggf. zu verwerfen sowie weitere induktive Erkenntnisse zum Forschungsgegenstand zu gewinnen. Nicht alle vorläufigen deduktiv und induktiv gewonnenen Kategorien aus der Einzelinterviewstudie erwiesen sich nach Abschluss des Auswertungsprozesses im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage

188 Die Ergebnisse aus der Einzelinterviewstudie sind überwiegend auf Facebook bezogen, da die Erhebung im Zeitraum von Mitte April 2014 bis Ende Oktober 2014 durchgeführt wurde und zu dieser Zeit Facebook noch im Nutzungsrepertoire der Jugendlichen dominierte (vgl. Kapitel 2.2.1 und 2.2.2).

als zielführend. Daher wurden diejenigen Kategorien mit dem höchsten Erkenntnisgewinn zu folgenden drei Kernkategorien komprimiert zusammengefasst:

1. Lebensweltbezogene Nutzungs- und Aneignungsstrategien
2. Interessen- und motivbezogenes Informationsmanagement
3. Interessen- und motivbezogene Netzwerkherstellung

4.2 Gruppendiskussionen mit Jugendlichen

Der Leitfaden für die Gruppendiskussionen wurde nach einem erneuten Rückbezug zur Theorie auf der Grundlage von (a) den oben geschilderten Ergebnissen aus der inhaltsanalytischen Auswertung der problemzentrierten Einzelinterviews (Kernkategorien, vermutete Zusammenhänge etc.) sowie (b) einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zur Generierung von Sozialkapitalressourcen auf SNS entwickelt (vgl. Kapitel 3.4.2).¹⁸⁹

Bei der Leitfadenskonstruktion wurden insbesondere die vier gruppendynamischen Phasen einer Gruppendiskussion (vgl. Kühn/Koschel 2011: 104 f.) beachtet: Einführungsphase, Warm-Up-Phase, Hauptteil und kurzer Abschlussteil. Zugunsten der bildungsübergreifenden Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Gruppendiskussionen konnte dem Prinzip der Offenheit in der Handhabung des Leitfadens und der eigenen Themensetzung der Probanden nur sehr eingeschränkt Folge geleistet werden (vgl. Kühn/Koschel 2011: 101). Die damit einhergehende Standardisierung wurde durch den Einsatz möglichst alltags-, lebenswelt- und erfahrungsbezogener Fragen und Themenblöcke abgemildert. Insbesondere in der Warm-Up Phase wurde höchsten Wert darauf gelegt, an die Sinn- und Erfahrungshorizonte der Probanden anzuknüpfen und ein angenehmes sanktionsfreies Gesprächsklima herzustellen. Dies konnte durch projektive und assoziative Fragen zum Einstieg gewährleistet werden:

- „Was fällt euch denn so ganz spontan ein wenn ihr an soziale Onlinenetzwerke denkt? Welche Bilder, Gefühle, Erinnerungen und Situationen kommen euch da gleich in den Sinn?“
- „Jetzt stellt euch mal bitte vor, ein neuer Mitschüler und eine neue Mitschülerin sind nach den Sommerferien in eure Klasse gekommen. Nennen wir sie Max und Jenny.“

189 Auf die Höhe des überbrückenden Sozialkapitals in onlinebasierten Netzwerken nehmen, wie in Kapitel 3.4.2 herausgearbeitet werden konnte, nachfolgende Aspekte einen positiven Einfluss: Netzwerkgröße, Heterogenitätsgrad, Vorschussvertrauen, intensive Nutzung, Selbstdarstellung mittels geteilter Informationen, Unterhaltungsorientierung, subjektive Nutzungsmotive und Interessen sowie aktive Unterstützungsanfragen.

Beide kommen von sehr weit weg und haben bisher tatsächlich noch nie etwas von Facebook und Co gehört. Wie würdet ihr den beiden beschreiben, was soziale Online-netzwerke so ganz allgemein überhaupt sind?“

Auf diesen offenen Einstieg folgten insgesamt vier Themenblöcke, die auf Basis der gebil-deten Kernkategorien aus der ersten Erhebung entwickelt wurden (vgl. Tabelle 2). Zwischen dem zweiten und dritten Themenblock wurde eine Stimuli-Übung eingesetzt. Dieses Vorge-hen erfolgt häufiger in marktforschungsorientierten Gruppendiskussionen (vgl. Kühn/Koschel 2011: 113 ff.). In der vorliegenden Untersuchung diente ein vorgefertigter Interessenbogen (siehe Anhang) mit insgesamt 19 Items sowie einer offene Kategorie dazu, dass sich die Ju-gendlichen ihrer verschiedenen Interessengebiete, Hobbys und Vergemeinschaftungshorizonte bewusst werden und in ihrem Antwortverhalten auf diese Bezug nehmen können.¹⁹⁰ Da im Rekrutierungsverfahren deutlich wurde, dass viele der Jugendlichen im Gespräch ad hoc nicht alle ihre Interessengebiete aufzählen konnten und stattdessen wenig konkrete Angaben mach-ten wie „chillen“, „in die Stadt gehen“, „Konzerte besuchen“, konnte mittels der Selbstausfül-ler zielgerichtet an die Interessen-, Lebens- und Erfahrungshorizonte der Jugendlichen ange-knüpft werden. In dem besonderen sozialen Kontext der Gruppendiskussion erwies sich diese Übung als vorteilhaft: „Selbstaufüller sind außerdem ein geeignetes Mittel, um den Befrag-ten Zeit und Raum für die eigene Meinungsbildung und Reflexion zu eröffnen“ (Kühn/Koschel 2011: 113). Die Selbstausfüller ermöglichten einen lebensweltorientierten Übergang zum dritten Themenblock (interessenbezogenes Informationsmanagement auf SNS) und die Herstellung eines positiven Gesprächsklimas (vgl. Kühn/Koschel 2011: 113).

Tabelle 2: Im Leitfaden verankerte Themenblöcke

Themenblöcke	Inhaltliche Fragen
1. Lebensweltbezogene Nut-zungs- und Aneignungsstrategien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subjektive Alltagsnutzung ▪ Subjektive Einschätzung zum Einfluss von den bevorzugt genutz-ten onlinebasierten Netzwerken auf das persönliche und soziale Leben ▪ Investierte Zeit in die Nutzung von SNS ▪ Favorisierte Dienste und Funktionen auf den einzelnen Plattfor-men
2. Persönliche Nutzungsmotive	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soziale Informationssuche

190 Items des Interessenbogens: Musik, Selber Musik machen, YouTube-Videos anschauen, YouTube- Videos selber machen, Games/Konsolen, Sport/Fitness, Ernährung/Gesundheit, Fotografie (Handy/Kamera), Fil-me/Sendungen/Serien, Politische Themen, Kunst/Theater, Wirtschaft/Finanzen/ Arbeitsmarkt, Glau-be/Religion, Stars/Promis, Technik/Wissenschaft, Geschichte/Vergangenheit, Brauchtum/Tradition (Kar-neval, Schützen etc.), Umwelt/Tiere, Style/Mode/Beauty.

(außer interessenbezogenes Informationsmanagement und Beziehungsmanagement)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstdarstellung mittels geteilter Informationen ▪ Unterhaltungsorientierte Nutzung
Stimuli-Übung („Interessenbogen“) Dauer: circa 10 Minuten	
3. Interessenbezogenes Informationsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nonmediale und mediale Interessen und Hobbys, interessenbasierte Vergemeinschaftungshorizonte ▪ (Interessenbezogenes) mediales Informationsmanagement
4. Interessenbezogene Netzwerkherstellung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Homogenität der Offline-Peergruppe ▪ Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden in homogenen Strukturen ▪ Größe und Zusammensetzung der Freundes- und Kontaktlisten auch in Bezug auf den Faktor Homogenität ▪ Kennenlernen neuer Leute über die Plattformen ▪ Kulturelle und soziale Ähnlichkeit in neuen Beziehungen ▪ Generierung von sozialem Kapital ▪ Einfluss der Betreiber auf das Kommunikations- und Beziehungsnetzwerk (systemische Freundschaftsempfehlungen) ▪ Einfluss der Eltern auf das SNS-Nutzungsverhalten und das mediatisierte Kommunikations- und Beziehungsnetzwerk (Regeln und Aufklärung)

Quelle: Eigene Darstellung

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass während der Gruppendiskussionen keine gezielten Fragen zu den Themen Datenschutz und Privatsphäre gestellt wurden. Dies hatte zum Zweck sozial erwünschtes Antwortverhalten zu vermeiden und auf die eigene Relevanzsetzung der Befragten hinsichtlich für sie bedeutsamer Nutzungsrisiken zu achten und diese entsprechend aufzugreifen und zu vertiefen. Diese Strategie erwies sich als bereichernd, da sehr unterschiedliche Risikodimensionen in den einzelnen Bildungsgruppen von den Jugendlichen selbst thematisiert wurden (vgl. Kapitel 5.4.1).

Samplingstrategie und Rekrutierung der Befragten

„An den Diskussionen der Jugendlichen interessiert also das *Kollektive*. Dies zeigt sich, wie gesagt, dort, wo diejenigen die ein gemeinsames Problem oder allgemeiner: einen *gemeinsamen* Erlebnishintergrund oder existenziellen Hintergrund teilen, in ein darauf gerichtetes oder darauf aufbauendes kommunikatives *Miteinander* eintreten.“ (Bohnsack 1989: 21)

Das obige Zitat verdeutlicht das Vorgehen hinsichtlich der durchgeführten Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen: In alters- und bildungshomogenen Gruppen eingeteilt, kann davon ausgegangen werden, dass die Diskutanten den von Bohnsack formulierten gemeinsamen Hintergrund haben (vgl. hierzu auch Lamnek 2005: 131). An dieser Stelle sei an ein Ergebnis aus der JIM-Studie 2015 (vgl. Kapitel 2.2.1) erinnert: Präferenzen in der Nutzung von SNS haben sich aufgrund der gravierenden altersbezogenen Unterschiede (z. B. Jünger: WhatsApp,

Älter: Facebook) als Altersgruppenphänomen herauskristallisiert. Daher war es notwendig, diesen Faktor in der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen von vornherein durch eine homogene Verteilung zu kontrollieren. Die Altersgruppe der 16- bis 17-Jährigen ist besonders interessant, weil sie nach den Volljährigen derzeit zu den intensivsten SNS-Nutzern zählen (vgl. MPFS 2015: 37). Die bildungshomogene Gruppenzusammensetzung (Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten) begründet sich in der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit (bildungsspezifischer Vergleich) (vgl. Kapitel 1, 4).

Für die Gruppendiskussionen wurden sogenannte „Ad-Hoc-Gruppen“ gebildet. Diese unterscheiden sich von einer „natürlichen Gruppe“ (z. B. eine feste Clique Jugendlicher) dahingehend, dass sie als eine „auf der Basis von Kriterien eigens für die Diskussion rekrutierte Gruppe verstanden [werden], die in dieser Zusammensetzung vorher noch nicht zusammen gekommen ist und auch nach der Diskussion nicht mehr als Gruppe weiter bestehen wird“ (Kühn/Koschel 2011: 76). Die Rekrutierung der Probanden für die Gruppendiskussionen startete bereits fünf Wochen vor der eigentlichen Erhebung. Hierzu wurden ansprechende jugendaffine Flyer gestaltet, die an Gatekeeper aus der Jugendhilfe (überwiegend offene Kinder- und Jugendarbeit), den Jugendverbänden und Schulen im Erhebungsort weitergeleitet wurden. Die Gatekeeper wurden gebeten, die Flyer an Jugendliche im Alter von 16 und 17 Jahren zu verteilen sowie die Flyer an gut sichtbaren Stellen in den Einrichtungen auszuhängen. Außerdem wurden die entsprechenden Einrichtungen und Institutionen gebeten, den Flyer auf ihrer eigenen Facebook-Präsenz hochzuladen, um die Reichweite zu erhöhen. Zusätzlich wurden Jugendliche persönlich (u. a. in Jugendzentren und Schulen) sowie über das Schneeballverfahren (u. a. über Jugendliche, die aufgrund der Screening-Fragen nicht ausgewählt wurden, Jugendliche aus der ersten Erhebungsphase) rekrutiert. Um heterogene Gruppen in Bezug auf die Varianz der vertretenden SNS und den vertretenden Interessen und Nutzungsmotiven zu erhalten, wurden geeignete Teilnehmer mittels eines Screening-Fragebogens (siehe Anhang) bestimmt. Dieser enthielt neben der Erfassung des Alters und der besuchten Schulform Fragen zu den nachstehenden Themenkomplexen, die sich in der ersten Erhebungsphase als relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage erwiesen haben: favorisierte SNS, bevorzugte Freizeitaktivitäten, persönliche Interessengebiete, Vereinsmitgliedschaft (z. B. Sportverein, Jugendzentrumsverein, Schützenverein), Szenezugehörigkeit (z. B. Gamer, Hip Hop, Cosplay etc.) und Fantum (z. B. SängerIn, SportlerIn, YouTuberIn) sowie eine Filterfrage, die es erlaubte, die Nutzungsmotive der Jugendlichen zu bestimmen (mehrere Angaben waren möglich) und damit für eine ausgewogene Verteilung der Motive in der Gruppendiskussion zu sorgen:

Welche Aussage trifft auf dich am ehesten zu? Ich nutze soziale Netzwerke hauptsächlich um ...

- a) mit meinen Freunden in Kontakt zu sein.
- b) andere an meinem Leben teilhaben zu lassen und zu zeigen was ich so mache.
- c) lustige oder spannende Dinge anzusehen.
- d) mich über Themen, die mich interessieren, zu informieren.

Insgesamt fanden rund 50 Screening-Gespräche (persönlich und telefonisch) bis zur finalen Zusammensetzung der Gruppen statt.¹⁹¹ Eine stets erweiterte Probandentabelle stellte die Übersichtlichkeit der bereits vertretenden Merkmalsträger sicher und ermöglichte ein konsequent gezieltes Auswahlverfahren im Sinne des theoretischen Sampling (vgl. Glaser/Strauss 2010 61 ff.). Die Zusammensetzung der Gruppen bildete schließlich folgende Kriterien ab (die ausführlichen Fallübersichten zu den einzelnen Gruppendiskussionen finden sich im Anhang):

- Altershomogenität (zwischen 16 und 17 Jahren)
- Bildungshomogenität (Gymnasium, Realschule, Hauptschule)
- Varianz der genutzten SNS (u. a. WhatsApp, Snapchat, Facebook, Instagram)
- unterschiedliche Nutzungsmotive von SNS (u. a. Kontakt mit Freunden, Selbstdarstellung, Unterhaltung und Information)
- unterschiedliche persönliche Interessen und Freizeitgestaltungen sowie unterschiedliche Gruppenzugehörigkeiten (u. a. Fußball, Theater, linke Szene, Cosplay, Beauty, Ernährung, Onlinegaming, eigene YouTube-Channel, selbst Musik machen (HipHop), Kreatives, Karnevalsverein u.v.m.)¹⁹²

In den Gruppendiskussionen wurde das Ziel verfolgt, typische Muster (vgl. Kühn/Koschel 2011: 77) in den Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungsstrategien innerhalb der einzelnen Bildungsgruppen zu identifizieren und verallgemeinerbare Erkenntnisse zu erzielen.

191 Besonders interessiert an einer Teilnahme waren die Gymnasiasten und Realschüler. Die Hauptschüler waren am schwierigsten für einen verbindlichen Rahmen der Teilnahme zu gewinnen. Dies spiegelt sich auch in der Teilnehmeranzahl der einzelnen Gruppen wider.

192 An dieser Stelle muss kritisch erwähnt werden, dass es trotz gezielter Bemühungen in der Gruppe der Hauptschüler nicht realisiert werden konnte, einen Teilnehmer oder eine Teilnehmerin mit Szenebezug zu rekrutieren. In den beiden anderen Gruppen ist dies gelungen.

Durchführung und Dokumentation

Im Oktober 2015 konnten die drei Gruppendiskussionen mit den Gymnasiasten, Realschülern und Hauptschülern erfolgreich durchgeführt werden. Am 27.10.2015 fand die erste Gruppendiskussion mit den Gymnasiasten statt (vier Mädchen und drei Jungen), am 28.10.2015 folgte die Gruppe der Realschüler (drei Mädchen und drei Jungen) und am Freitag, den 30.10.2015, wurden die Hauptschüler (zwei Mädchen und drei Jungen) befragt. Die Gruppendiskussionen dauerten jeweils zwischen 60 und 110 Minuten und wurden problemzentriert und leitfadengestützt (Kühn/Koschel 2011; Lamnek 2005) durchgeführt, um eine Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen herstellen zu können.

Als Durchführungsort diente erneut das erwähnte Jugendzentrum, welches für den Zeitraum der Gruppendiskussionen (wochentags ab 18.00 Uhr) für die Besucher geschlossen wurde, um eine ungestörte Erhebung zu gewährleisten. Anwesend war während der Diskussionen jeweils ein von der Forscherin geschulter Assistent, welcher Auffälligkeiten, Besonderheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festhielt sowie Notizen zur Gruppendynamik und den einzelnen Teilnehmern anfertigte. Mittels professioneller Aufnahmeggeräte (tragbarer Digitalrekorder Tascam DR-07, HD-Videokamera Panasonic AG-AC90 und Manfrotto Stativ MVH 502) konnte die Aufnahme der Daten gesichert werden. Die Teilnehmer erhielten jeweils eine Aufwandsentschädigung von 20,- € und wurden umfassend über datenschutzrelevante Belange aufgeklärt (siehe Anhang: Merkblatt Datenschutz). Für eine bessere Einschätzung hinsichtlich der sozialen Herkunft der Teilnehmer kam ein sozialstatistischer Fragebogen am Ende der Diskussionen zum Einsatz (siehe Anhang). Im Anschluss an jede Gruppendiskussion erfolgte eine ausführliche Reflexion mit dem Assistenten hinsichtlich gemachter Beobachtungen sowie die Anfertigung eines Postskript-Bogens (siehe Anhang).

Auswertung

In dieser Erhebungsphase wurden die Gruppendiskussionen aus forschungsökonomischen Gründen in dem Zeitraum von einer Woche durchgeführt. Dadurch bedingt fand die inhaltsanalytische Auswertung – anders als in der Einzelinterviewstudie – erst im Anschluss an die Erhebungsphase statt. Die Forscherin fertigte während der gesamten Woche Memos und Notizen in einem Forschungstagebuch an. Nach jeder Gruppendiskussion erfolgte eine erste Tonbandanalyse um wichtige Aussagen und interessante Zusammenhänge zu dokumentieren und induktive Erkenntnisse in die darauffolgende Gruppendiskussion mit aufnehmen zu können. Entlang der wörtlichen Transkripte (siehe Anhang) wurde nach den gleichen inhaltsanalytischen Prinzipien der Kategorienbildung wie in der ersten Erhebungsphase verfahren (vgl.

Kapitel 4.2): offener Codiervorgang entlang des gesamten Materials, Ausdifferenzierung von deduktiven Kategorien (Themen aus dem Leitfaden) und Identifizierung von induktiven Kategorien, Erstellen eines Kategoriensystems mit Definitionen und Ankerbeispielen (siehe Anhang: Codierungsmatrix), abschließend ein erneuter Durchgang des Materials auf Basis des finalen Codierschemas (vgl. Kuckartz 2016: 97). Anschließend wurden stichpunktartige gruppenbezogene thematische Zusammenfassungen entlang des Kategorienschemas erstellt, die durch eine systematische Verdichtung des Materials einen themenbezogenen gruppenübergreifenden Vergleich ermöglichten. Insgesamt wurden drei Hauptkategorien und 21 Unterkategorien identifiziert (deduktiv und induktiv):

1. Hauptkategorie: Lebensweltbezogene Nutzungs- und Aneignungsstrategien

- Unterkategorie 1.1: Spontane Assoziationen und Beschreibungen zu SNS
- Unterkategorie 1.2: Aktuell (nicht) genutzte SNS
- Unterkategorie 1.3: Alltägliche Nutzungsroutinen und Nutzungsintensität
- Unterkategorie 1.4: SNS-Nutzungsverhalten im Beisein von anderen (z. B. Peergroup, Familie etc.)
- Unterkategorie 1.5: Freiwillige und unfreiwillige abstinente Phasen von SNS
- Unterkategorie 1.6: Risiken und Gefahren bei der SNS-Nutzung

2. Hauptkategorie: Interessen und Nutzungsmotive (außer Beziehungsmanagement)

- Unterkategorie 2.1: Selbstdarstellung (mittels geteilter Informationen) und das Erhalten von Anerkennung
- Unterkategorie 2.2: Unterhaltungsorientierte Nutzung
- Unterkategorie 2.3: Langeweile, Zeitvertreib und Stimmungsregulierung
- Unterkategorie 2.4: (Interessenbezogenes) Informationsmanagement auf und außerhalb von SNS

3. Hauptkategorie: Beziehungsmanagement (Aufbau und Pflege medienvermittelter sozialer Beziehungen)

- Unterkategorie 3.1: Homogenität der Offline-Peergruppe (Sicherheit und Wohlbefinden in homogenen Strukturen)
- Unterkategorie 3.2: Größe und Zusammensetzung der Freundes- und Kontaktlisten
- Unterkategorie 3.3: Soziale Informationssuche
- Unterkategorie 3.4: Organisation des sozialen Lebens und Beziehungspflege
- Unterkategorie 3.5: Gruppenzwang, soziale Kontrolle und Konflikte
- Unterkategorie 3.6: Kennenlernen neuer Leute

- Unterkategorie 3.7: Vorschussvertrauen in Freundes-Freunde
- Unterkategorie 3.8: Vorteile eines großen Online-Bekanntenkreises und überbrückendes Sozialkapital (bridging social capital)
- Unterkategorie 3.9: Bewahrendes Sozialkapital (maintained social capital)
- Unterkategorie 3.10: Systemische Freundschaftsempfehlungen
- Unterkategorie 3.11: Medienbildung in der Familie

Methodische Einschränkungen und Anregungen für die künftige Forschung

In den drei problemzentrierten Gruppendiskussionen zeigte sich, ähnlich wie in der Einzelinterviewstudie, dass die Einhaltung der Leitfäden zugunsten der inhaltlichen Vergleichbarkeit und der Orientierung an zeitliche Vorgaben nur bedingt Spielraum für inhaltliche und thematische Vertiefungen jenseits der verankerten Fragen- und Themenkomplexe erlaubten. Außerdem offenbarten sich während der Befragungen einige gruppendynamische Prozesse und *Verzerrungseffekte*, die Einfluss auf die Durchführung und Auswertung der Gruppendiskussionen genommen haben und im Folgenden basierend auf den Ausführungen von Kühn und Koschel (2011: 235-250) näher beschrieben werden:

Die unterschiedlichen in den Gruppen vertretenden *Teilnehmer-Rollen* (Vielredner, Meinungsführer und Schweiger), der „Kampf um Dominanz“ (Kühn/Koschel 2011: 236) und die Passivität Einzelner nahmen zum Teil Einfluss auf die Gewichtung von Redebeiträgen. Eine ausgewogene Beteiligung ist nach Kühn und Koschel (2011: 237) allerdings weder natürlich noch unbedingt erstrebenswert, denn es geht im Rahmen von Gruppendiskussionen nicht um die Erfassung individueller Erfahrungshorizonte einzelner Teilnehmer, sondern vielmehr um die Gruppe als Ganzes. In allen drei Befragungsgruppen konnten zudem die Verzerrungseffekte der *sozialen Erwünschtheit* und *selektiven Authentizität* registriert werden. Einzelne Teilnehmer waren teilweise bestrebt Akzeptanz und Anerkennung innerhalb der Gruppe und / oder seitens der Moderatorin zu generieren. Mit dem Ziel, den Relevanzsetzungen und Erfahrungen der Gruppen gegenüber ein höchstmögliches Maß an Offenheit entgegenzubringen und subjektive Beeinflussungen möglichst zu vermeiden, wurde im Vorfeld beispielsweise darauf verzichtet, das Themenfeld „Risiken und Gefahren in der Nutzung von SNS“ durch Fragen im Leitfaden zu verankern. In jeder Gruppe wurden daraufhin unterschiedliche Risikodimensionen und Gefahrenmomente von den Jugendlichen thematisiert. Meist durch eigene oder die Erfahrungen von Bekannten und Freunden geprägt, beschäftigt die jungen Nutzer in allen Bildungsgruppen wovor sie kommende Generationen warnen und sich selbst heute am

liebsten schützen wollen (vgl. Kapitel 5.4.1). Allerdings zeigte sich hierbei in allen drei Gruppen sozial erwünschtes Antwortverhalten.¹⁹³(Vgl. Kühn/Koschel 2011: 238 ff.)

In der Gruppe der Realschüler kamen gruppenspezifische Anpassungsprozesse im Antwortverhalten der Jugendlichen zum Tragen, indem sich etwas schüchterne Jugendliche den Äußerungen der Meinungsführer in der Gruppe gelegentlich anpassten. Der *Anpassungsdruck* ließ sich bspw. anhand der Dominanz einzelner Teilnehmer beobachten, die auch durch Interventionen der Moderatorin (z. B. gezielte Einbeziehung zurückhaltender Teilnehmer; verringerte Aufmerksamkeit gegenüber dem Vielredner) nicht gänzlich relativiert werden konnten. Das *Konsensstreben* und der *Wunsch nach Konformität* machten sich zwar in allen Gruppen stellenweise bemerkbar, doch in der Gruppe der Realschüler und der Hauptschüler zeigten sich diese Effekte in deutlicherer – wenn auch unterschiedlicher Weise. Die Hauptschüler wiesen im Vergleich überdurchschnittlich häufig Konformitäten und Konsensmeinungen innerhalb der Gruppe auf. Dies kann mitunter auf die harmonische Gesprächsatmosphäre in der Gruppendiskussion zurückzuführen sein, in der relativ schnell ein „Wir-Gefühl“ entstand und viel gemeinsam gelacht und gescherzt wurde. Teilweise redeten alle Teilnehmer durcheinander und brachten sich überwiegend sehr aktiv ein. Bei den Realschülern herrschte ein freundliches Gesprächsklima, allerdings zeigten sich vereinzelt Unsicherheiten einzelner Teilnehmer in Bezug auf mögliche implizite Erwartungshaltungen der Gruppe. Ihr offensichtliches Streben nach Konsens und Konformität drückte sich stellenweise auf Kosten eigener vermutlich nicht geäußerter oder den Vorrednern überangepassten Antworten zu den erhobenen Erfahrungen und Meinungen aus. In der Gruppe der Gymnasiasten herrschte eine durchgängig auf Akzeptanz und Respekt beruhende Gesprächsatmosphäre, in der auch unterschiedliche Standpunkte und Erfahrungen offen und sanktionsfrei von der gesamten Gruppe diskutiert wurden. (Vgl. Kühn/Koschel 2011: 243 ff.)

Die Erfassung des Homogenitätsgrades der mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke ist jedoch auch in diesem Teil der empirischen Untersuchung nicht zufriedenstellend gelungen. Zu den bereits in der Einzelstudie konstatierten „Erinnerungslücken“ der Teilnehmer hinsichtlich der Homogenität und Heterogenität ihrer medienvermittelten Kontaktpartner kamen die zeitlich limitierten Redeanteile der einzelnen Befragten verstärkend hinzu. Einige Aussagen der Jugendlichen beruhten auf gruppenspezifischen Anpassungseffekten sowie ungenauen Spekulationen beispielsweise hinsichtlich der tatsächlichen Größe ihrer Freundeslisten. Als gezielte Anregung zur Durchführung von Gruppendiskussionen mit

193 Auf den Faktor der sozialen Erwünschtheit wird selbstverständlich an den entsprechenden Stellen im Ergebnisteil hingewiesen.

dem Ziel der Erhebung und Auswertung von ungleichheitsrelevanten Strukturmerkmalen, sei auf die am Ende der vorherigen Kapitel vorgestellten zu ergänzenden Methoden (temporäres Befreunden mit den einzelnen Teilnehmern im Vorfeld der Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung in Kombination mit dem Einsatz von Netzwerkkarten und -bildern) verwiesen. Derartige Methodentriangulationen ermöglichen einen höheren Erkenntnisgewinn, bedürfen allerdings auch eines größeren zeitlichen und ggf. personellen Aufwandes. Eine weniger aufwendige Erhebungsmöglichkeit der Sozialkapitalressourcen und netzwerkbasierter Strukturmerkmale stellt der Einsatz von *Netzwerkkarten* (vgl. Kapitel 4.1) als Selbstausfüller im Anschluss an die Gruppendiskussionen dar. Mit diesem Forschungsinstrument wird der Vergleich der Organisations- und Rekrutierungspraktiken von Jugendlichen in Bezug auf ihre onlinevermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke (Netzwerkstruktur, Persönlichkeitsmerkmale der Freunde und Position des Befragten) ermöglicht. Insofern ist es hilfreich strukturierte Netzwerkkarten zu konzipieren. Allerdings kann ein hoher Strukturierungs- und Standardisierungsgrad auch beschränkend auf die Aussagefähigkeit der Daten wirken (vgl. Hollstein/Pfeffer 2010: 4; Hepp 2011: 25), daher sollte auf den von Hollstein und Pfeffer vorgeschlagenen „Mittelweg“ zurückgegriffen werden. Dieser erlaubt einen „teilweisen Vergleich“, ohne die Erlebnishorizonte der zu befragenden Jugendlichen zu sehr einzuschränken. Im Rahmen des hier behandelten Forschungsgegenstandes werden künftigen Forschern entsprechend *strukturierte aber unstandardisierte Netzwerkkarten* nahegelegt. Den Vorteil dieses visuellen Messinstruments stellen die zusätzlichen Stilelemente dar, die der Strukturierung dienen, dabei jedoch in ihrer Anwendung nicht standardisiert sind (vgl. Hollstein/Pfeffer 2010: 5).¹⁹⁴ Mittels ihrer Smartphones können die Teilnehmer auf alle ihre Plattformen und Freundeslisten auch direkt in der Erhebungssituation zugreifen und die vom Forscher vorbereiteten Netzwerkkarten ausfüllen. Besonders interessant ist es hierbei, den sozialen Kontext der ersten Kontaktherstellung sowie die Kontakthäufigkeit gleich mit zu erfassen. Eine teilstandardisierte Netzwerkkarte kann zur Zeitersparnis auch als vorbereitende „Hausaufgabe“ im Vorfeld von den Teilnehmern der Gruppendiskussion ausgefüllt und zu dem Termin mitgebracht werden. In Kombination mit Gruppendiskussionen ist auch der Einsatz ethnografischer Methoden vielversprechend. Zum Beispiel lassen sich im Anschluss an die Gruppendiskussion *ethnografische Einzelinterviews* in den Wohnungen der Teilnehmer oder an den für sie vergemeinschaftungsrelevanten Orten durchführen. Die jugendlichen SNS-Nutzer könnten auch im Vorfeld der Gruppendiskussion gebeten werden, ihre mediatisierten Lebens- und

194 Die Netzwerkkarte könnte beispielsweise als strukturierendes Element konzentrische Kreise um Ego haben, allerdings ohne festgelegte Vorgaben für ihre jeweilige Bedeutung (vgl. hierzu Hollstein/Pfeffer 2010).

Sozialwelten anhand von Fotos oder Screenshots (z. B. von themenrelevanten Chats mit weak ties) zu dokumentieren und dann im Rahmen der Gruppendiskussion kurz zu präsentieren. (Vgl. hierzu Kühn/Koschel 2011: 288 ff.)

Überdies bietet sich die Verwendung von *Namensgeneratoren* und *Namensinterpretatoren* (vgl. hierzu Schenk 2007: 33; Jansen 2006: 74) und *Positionsgeneratoren*¹⁹⁵ (Lin et al. 2001) zur Untersuchung egozentrierter Netzwerke und zur Messung von Alteri-Merkmalen und Sozialkapitalressourcen an. Mit der Verwendung von Namensgeneratoren (vgl. Diekmann 2011: 499), kann eine Messung des sozialen Kapitals in Form von nützlichen Informationen und Unterstützungsleistungen erfolgen. In der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) werden beispielsweise seit 1980 alle zehn Jahre die stärkeren sozialen Beziehungen in den egozentrierten Netzwerken der Befragten mittels eines Namensgenerators erfasst (vgl. Wolf 2009). Die Namens- und Positionsgeneratoren können im Rahmen eines Kurzfragebogens als Selbstausfüller oder als Hausaufgabe in den Gruppendiskussionen zum Einsatz kommen und Aufschluss über die Reichweite und Heterogenität der mediatisierten egozentrierten Netzwerke von Jugendlichen geben. In Form eines zu entwickelnden Fragebogens zum vorliegenden Untersuchungsgegenstand könnte beispielsweise der Namensgenerator, der im Rahmen dieser Bevölkerungsumfrage zum Einsatz kommt, entsprechend umgewandelt werden:

„Wir haben jetzt einige Fragen zu den 5 Personen, mit denen du besonders häufig in deinen Onlinenetzwerken in Kontakt bist. Das können Verwandte, Freunde und Bekannte sein, nur sollten es keine Personen sein mit denen du im selben Haushalt wohnst.“

Zusätzlich kann zu diesen Personen das Geschlecht und Alter aber auch der Verwandtschaftsgrad, Beziehungstypus sowie der formale Bildungsgrad erhoben werden. Wie gut sich die Netzwerkpersonen untereinander kennen, sollte ebenfalls erfragt werden, um die Dichte der egozentrierten Netzwerke berechnen zu können (vgl. Wolf 2009). Positionsgeneratoren ermöglichen es, die weak ties in einem egozentrierten Netzwerk zu ermitteln sowie Aussagen bezüglich der Stärke der Beziehungen und möglicher Brückenfunktionen zu treffen (vgl. Lin et al. 2001: 63). Diese Messinstrumente haben sich besonders in der quantitativen Netzwerkforschung fest etabliert (vgl. hierzu ausführlich Schenk 2007: 33 ff.) und eignen sich bei-

195 Die Vorteile dieser netzwerkanalytischen Erhebungsmethode fassen Lin et al. folgendermaßen zusammen: „From the responses, it becomes possible to construct measures of (1) range of accessibility to different hierarchical positions in the society (e.g., the distance between the highest and lowest accessed positions); (2) extensity or heterogeneity of accessibility to different positions (e.g., number of positions accessed); and (3) upper reachability of accessed social capital (e.g., prestige or status of the highest position accessed). Further relationships (either direct or indirect) between the ego and contact for each position can be identified“ (Lin et al. 2001: 63).

spielsweise für Fragebogenstudien in unterschiedlichen Schulformen. In teilstandardisierten Fragebögen zum vorliegenden Forschungsgegenstand bietet es sich an verschiedene thematische Blöcke (Module) festzulegen. Zu Beginn eines solchen Fragebogens könnten sogenannte „Eisbrecherfragen“ gestellt werden, um die Teilnehmer auf das Thema hinzuführen. Im ersten Modul bietet es sich an, die Popularität und Nutzungsintensität der einzelnen Kommunikationskanäle und das entsprechende Nutzungsverhalten zu erfragen (Welche Netzwerke werden vom wem wofür und wie lange genutzt?). Im zweiten Modul ließen sich Fragen bezüglich der lebensweltlichen Kontexte und der damit verbundenen inhaltlichen Präferenzen und subjektiven Motive der jugendlichen Nutzer anbringen (Hobbys, Interessengebiete, Vereins- und Szenezugehörigkeit etc.). Da die Aufmerksamkeit mit zunehmender Fragedauer abnimmt, sollten wichtige Fragen im zweiten Drittel des Fragebogens angesiedelt werden (vgl. Diekmann 2011: 483 f.). An dieser Stelle würde sich die Verankerung von Namens- und Positionsgeneratoren anbieten, um die Strukturmerkmale der via SNS erreichbaren Kontaktpartner (starke und schwache Bindungen, Homogenität und Heterogenität der Kontakte) zu erfassen. Im vierten thematischen Block sind dann Fragen zu den Rekrutierungs- und Aushandlungspraktiken von Freundschaften innerhalb der Kommunikationskanäle einzusetzen. Erst ganz am Ende sollten die sozialstatistischen Fragen gestellt werden, weil diese für die zu befragenden Jugendlichen am uninteressantesten sind und ihnen nicht sonderlich viel Konzentration abverlangen. Da es sich bei dieser konkreten geschilderten Anregung für die quantitative Forschung um verschiedene Themengebiete in den einzelnen Frageblöcken handelt, sind überleitende Sätze zwischen den einzelnen Blöcken sinnvoll (vgl. Diekmann 2011: 484).

Erkenntnisgewinn für die nächste Erhebung

Die drei problemzentrierten Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen ermöglichten die Überprüfung und Modifizierung vorläufig getroffener Annahmen und Beobachtungen aus der Einzelinterviewstudie. Um dies zu veranschaulichen werden an dieser Stelle exemplarisch vier relevante Ergebnisse aufgeführt, von denen zwei nach der Analyse der Gruppendiskussionen verworfen bzw. modifiziert und zwei bestätigt werden konnten. Die nachstehenden Annahmen wurden beispielsweise nach dem umfangreichen Auswertungsprozess der Gruppendiskussionen grundlegend modifiziert:

- Jugendliche mit niedrigerem Bildungsniveau verfügen über die größten SNS-vermittelten Freundes- und Kontaktlisten.

Modifikation: Die Größe der medienvermittelten Kontaktnetzwerke ist vielmehr abhängig von folgenden Merkmalen: persönliche Interessen und Motive, lebensweltliche Bezügen, offline bestehende Kontakte und Persönlichkeitsmerkmale.

- Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau sind zurückhaltender im Hochladen und Erstellen eigener Beiträge.

Modifikation: Jugendliche mit höherem formalen Bildungsgrad sind zurückhaltender, was die Bereitschaft eigene Inhalte online zu stellen betrifft, und zwar aufgrund eines deutlich ausgeprägten Bewusstseins für Datenschutz auf SNS.

Vorläufig bestätigt werden konnten hingegen die folgenden Ergebnisse:

- Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau nutzen SNS deutlich unterhaltungsorientierter und weniger informationsorientiert als Jugendliche mit hohem Bildungsniveau.
- Jugendliche, die sich einer Jugendszene zuordnen (Gaming-Szene, Cosplay- und Manga-Szene, Hip-Hop) und/oder spezialisierte Interessengebiete verfolgen, zeigen eine höhere Bereitschaft neue Leute auf SNS kennenzulernen und verfügen insgesamt über heterogenere medienvermittelte Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke.

In Kapitel 5 werden alle relevanten Ergebnisse ausführlich beschrieben, analysiert und anhand von Originalzitate veranschaulicht. An dieser Stelle soll nun kurz auf den Erkenntnisgewinn der Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen im Hinblick auf die Vorbereitung des letzten Untersuchungsschrittes eingegangen werden. Die anschließende Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften hatte zum Ziel, eine berufsspezifische pädagogische Perspektive auf den Forschungsgegenstand zu eröffnen sowie Handlungsbedarfe und Herausforderungen in der professionellen Vermittlung von Medienkompetenzen zu identifizieren. Von besonderem Interesse war auch das Bewusstsein der Pädagogen über die Relevanz und Dynamik digitaler Ungleichheiten und ihre konkreten Alltagsbeobachtungen hinsichtlich der bereits im Verlauf des Forschungsprozesses herausgearbeiteten bildungsspezifischen Unterschiede in den Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken der jungen Nutzer. Die Befragung der Fachkräfte zielte zudem darauf ab, an ihren Erfahrungen zur medienbezogenen Elternarbeit anzuknüpfen. In diesem Zusammenhang konnten die Äußerungen der befragten Jugendlichen in Bezug auf die Kompetenzen ihrer Eltern in Mediennutzung und Medienerziehung mit einer erweiterten Perspektive ergänzt werden.

4.3 Gruppendiskussion mit pädagogischen Fachkräften

Die bisher gewonnenen Erkenntnisse aus Sicht der befragten Jugendlichen galt es also in der letzten Erhebungsphase um eine pädagogische Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand zu erweitern. Die unterschiedlichen Berufsfelder der Pädagogen offenbarten zum Thema „erfolgreicher Medienbildung“ einen tiefergehenden Einblick in die ihnen bekannten Strukturen von Schulen, Jugendverbänden und Jugendzentren und damit in relevante Sozialisationsstätten von Jugendlichen. Schulische und außerschulische Bildungsanbieter haben laut der Erkenntnisse aus Kapitel 3.3.2 die gesellschaftliche Aufgabe als Korrektiv für digitale Ungleichheiten zu fungieren. SNS nehmen heute starken Einfluss auf den pädagogischen Berufsalltag und das nicht nur in der zunehmend mediatisierten Kommunikation mit der eigenen Zielgruppe. Die teils räumlichen, personellen und konzeptionellen Missstände treffen in der Gruppendiskussion, wie sich im anschließenden Kapitel zeigen wird, auf konkrete Forderungen und Bedürfnisse seitens der Pädagogen. Die Planung, Durchführung und Auswertung der gesamten Erhebung erfolgte nach ähnlichen Prinzipien wie die Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen und wird hier daher nur komprimiert dargestellt (vgl. Kapitel 4.3).

Samplingstrategie

Die Rekrutierung der Teilnehmer für die Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften startete Ende Oktober 2015 und erfolgte, ebenso wie die anderen Erhebungen, nach den Kriterien des theoretischen Samplings. Potenzielle Teilnehmer wurden in persönlichen Gesprächen, via E-Mail und Telefon kontaktiert, auf Eignung geprüft und um Bereitschaft zur Teilnahme gebeten. Bei der Auswahl der Teilnehmer wurde großen Wert darauf gelegt, verschiedene Altersgruppen (27 bis 53 Jahre) aus unterschiedlichen beruflichen Kontexten (Schule, Schulsozialarbeit, Sozialpädagogik in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit und Medienpädagogik) abzubilden. Außerdem wurde darauf geachtet, Pädagogen auszuwählen, die über unterschiedliche Kenntnisstände und Erfahrungen in der medienpädagogischen Arbeit zu SNS verfügen (von weitestgehend unerfahren bis hin zu professionell). Auch die eigene SNS-Nutzung stellte ein Rekrutierungskriterium dar. Während einige Teilnehmer SNS lediglich sporadisch oder nur beruflich nutzen, sind andere u. a. auf den aktuell unter Jugendlichen sehr beliebten Plattformen, wie Instagram und WhatsApp, aktiv. Diese vier Screening-Kriterien (Alter, Beruf, Berufserfahrung mit SNS, eigene Nutzung) trugen zu einer möglichst heterogenen Zusammensetzung der Gruppe bei (siehe Anhang: Fallüber-

sicht). Der kollektive Zusammenhang und der gemeinsame Sinnhorizont der Gruppe ergibt sich aus der tagtäglichen pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen unterschiedlichen Alters.

Durchführung und Dokumentation

Die etwa 90-minütige Diskussion mit den sechs pädagogischen Fachkräften aus den unterschiedlichen pädagogischen Berufsfeldern fand am 20.01.2016, um 18 Uhr, in den Räumlichkeiten des oben erwähnten Jugendzentrums statt. Die Gruppendiskussion erfolgte ebenso wie die Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen problemzentriert und leitfadengestützt (Kühn/Koschel 2011; Lamnek 2005) (siehe Anhang: Leitfaden) und unter den gleichen organisatorischen und technischen Rahmenbedingungen (technisches Equipment: Aufnahmegerät und Kamera, Nachgespräch mit Protokollantin etc.). Allerdings wurde den Teilnehmern dieses Mal aufgrund begrenzter Forschungsressourcen kein finanzieller Incentive geboten. Als Motivationsanreiz erhielten sie stattdessen neben einem reichhaltigen selbst gemachten Buffet zur Verköstigung, im Anschluss an die Gruppendiskussion – zwecks Vermeidung von Beeinflussung – die Gelegenheit in einem offenen Nachgespräch mit der Forscherin einen vertiefenden Einblick in die bisher gewonnenen Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit zu bekommen sowie über medienpädagogische Projektideen informiert zu werden. Zusätzlich wurde den Teilnehmern kurze Zeit nach der Befragung eine Reihe von pädagogischen Infomaterialien zur SNS-Nutzung von Jugendlichen bereitgestellt, orientiert an den individuellen Informationsbedürfnissen der einzelnen vertretenden Berufsfelder. Die Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften zeichnete sich durch ein positives, offenes und wertschätzendes Gesprächsklima aus. Der Umfang des Leitfadens war der Gesprächszeit angemessen und die Fachkräfte erhielten ausreichend Gelegenheiten, um sich mit ihren eigenen Inhalten zu positionieren und untereinander im Gespräch themenbezogen auszutauschen. Die Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Veranstaltung war sehr groß, wie der Forscherin im Anschluss versichert wurde.

Auswertung

Dank einer thematischen Zuspitzung auf vier zentrale Themenbereiche konnte den Teilnehmern genügend Raum für einen angeregten Austausch im Rahmen der Gruppendiskussionen geboten werden. Da es diesmal nicht um einen gruppenübergreifenden Vergleich ging, war es möglich, den Leitfaden offener zu handhaben. Folgende Themenblöcke sind im Leitfaden verankert:

- *Erster Themenblock:* Einschätzung zu den lebensweltbezogenen Nutzungs- und Aneignungsstrategien von Jugendlichen (Motive, Entwicklungsaufgaben und Handlungsmöglichkeiten)
- *Zweiter Themenblock:* Einschätzung zur Relevanz digitaler Ungleichheiten (persönliche und relationale Merkmale)
- *Dritter Themenblock:* Einschätzung zu Potenzialen und Risiken in der Nutzung von onlinebasierten Netzwerken
- *Vierter Themenblock:* Medienkompetenz im Umgang mit SNS und Zuständigkeiten für Medienerziehung

Diese vier Themenblöcke dienen darüber hinaus der Kategorisierung des transkribierten Materials für die inhaltsanalytische Auswertung (Kuckartz 2016). Hierzu wurde nach dem gleichen Ablauf wie in den Erhebungen zuvor verfahren (siehe Anhang: Codierungsmatrix). In der an dieses Kapitel anschließenden Ergebnisdarstellung werden an geeigneten Stellen Auszüge aus der Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften zur Veranschaulichung und Überprüfbarkeit einfließen.

Methodische Einschränkungen und Anregungen für die künftige Forschung

Aufgrund einer nicht erschienenen Teilnehmerin (Realschullehrerin) kam es zu einer überproportionalen Beteiligung männlicher Teilnehmer (vier Männern und zwei Frauen). Daher wurde während der Diskussion auf eine ausgewogene Mitwirkung beider Geschlechter und auf die Vermeidung einer Benachteiligung der weiblichen Fachkräfte besonders großen Wert gelegt. Dem Transkript (siehe Anhang) kann anhand der Verteilung der Redebeiträge entnommen werden, dass dies gelungen ist.

Die Auswirkungen von gruppendynamischen Prozessen und potenziellen Verzerrungseffekten sind als gering zu kennzeichnen. Kritisch reflektiert werden sollte im Hinblick auf die Ergebnisse der „professionell-pädagogische Blick“ der Fachkräfte auf die Lebens- und Medienwelten der Jugendlichen. Denn in ihren berufsspezifischen pädagogischen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern spiegeln sich weder typische Erfahrungen und Einschätzungen von Erwachsenen zum Forschungsgegenstand wider, noch können ihre Beobachtungen des Medienhandelns und der Beziehungen der Jugendlichen losgelöst von ihrer Profession gewertet werden. Interessant für künftige Forschungsunternehmungen dürften bildungshomogene Gruppendiskussionen mit Eltern über Medienkompetenzvermittlung sein, die in Kombination mit einer (zeitgleichen) Befragung ihrer Kinder im Jugendalter stattfinden. Auch problemzentrierte

Einzelinterviews und Beobachtungen stellen vielversprechende qualitative Erhebungsmethoden dar, um ungleichheitsreproduzierende Medienerziehungseffekte anhand sozialer und kultureller Ressourcen und Risiken im Familienumfeld näher zu untersuchen. Wünschenswert sind auch weiterführende quantitative Befragungen, um allgemeingültige Aussagen zum schichtspezifischen Medienerziehungsverhalten von Eltern treffen und darauf aufbauend medienpädagogische Projekte, Initiativen und Konzepte entwickeln zu können, die die Eltern auch tatsächlich in ihrem Alltag erreichen und mit den erzieherisch notwendigen Kompetenzen ausstatten.

5 Bildungsspezifischer Vergleich der Vergemeinschaftungs-, Nutzungs- und Aneignungspraktiken – Ergebnisdarstellung

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde konstatiert, dass die beiden Metaprozesse Individualisierung und Mediatisierung in erheblichem Maße auf die heutigen Sozialisations- und Lebensbedingungen von Jugendlichen einwirken. Die alltäglichen Lebens- und Sozialwelten der Jugendlichen sind mittlerweile vollkommen von digitalen Kommunikationstechnologien durchdrungen, wodurch sich langfristig nicht nur kulturelle Praxen, sondern auch die Gestaltungs- und Aushandlungsprozesse ihrer persönlichen sozialen Beziehungen verändern. Individuelle Handlungsmöglichkeiten und -grenzen der Jugendlichen auf SNS sind von ihren persönlichen und sozialen Ressourcen abhängig. Diese subjektbezogenen und lebensweltlichen Bedingungen tragen maßgeblich, so wurde im theoretischen Teil argumentiert, zur Entstehung von digitalen Ungleichheiten bei. Neben den subjektiven und vom formalen Bildungsgrad abhängigen Interessen, Nutzungsmotiven, Nutzungsweisen und Kompetenzen der jungen Nutzer, nehmen ihre relationalen Merkmale und die damit verbundenen sozialen Risiken und Ressourcen Einfluss auf das SNS-bezogene Medienhandeln von Jugendlichen. Die relationalen Merkmale bestimmen maßgeblich mit, ob und in welchem Ausmaß SNS zur Verstärkung sozialer Ungleichheitsstrukturen beitragen.

Da soziale Netzwerkplattformen Jugendlichen nicht nur zur Bewältigung klassischer Entwicklungsaufgaben dienen, sondern sich zunehmend als relevante gesamtgesellschaftliche Kommunikationskanäle etabliert haben, übernehmen die eigenen mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke eine zentrale Rolle in Bezug auf den Zugang und die Bewertung von medienvermittelten Informationen (vgl. Kapitel 3.1, 3.2). Es konnte ferner nachgewiesen werden, dass homogene medienvermittelte Netzwerkstrukturen der Jugendlichen Exklusionsprozesse und heterogene Netzwerkstrukturen Inklusionsprozesse begünstigen. Die theoretische Ausarbeitung erfolgte entlang von Kommunikations-, Netzwerk- und Ungleichheitstheorien, jugendsoziologischen Theorien zur Sozialisation und Vergemeinschaftung sowie Erkenntnissen der Wissenskluft- und Medienwirkungsforschung (digitale Ungleichheitsforschung).

Die bisherigen theoretischen Annahmen wurden durch die im vorangegangenen Kapitel erläuterte eigene qualitative Untersuchungsreihe ausführlich empirisch untersucht. Die relationalen Merkmale der jugendlichen Nutzer sowie ihre Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken auf SNS stehen im Mittelpunkt der nachfolgenden Ergebnisdarstellung. In Form einer vergleichenden Analyse werden schicht- bzw. bildungsspezifische

Unterschiede zwischen den befragten Jugendlichen herausgearbeitet, um die leitende Forschungsfrage beantworten zu können, welchen Einfluss die soziale Schichtzugehörigkeit auf die Kommunikations- und Beziehungspraktiken von Jugendlichen in onlinebasierten Netzwerken nimmt und inwiefern dies zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt.

In Kapitel 4 wurde bereits darauf verwiesen, dass die Ergebnisdarstellung auf Basis aller drei qualitativen Untersuchungsschritte vorgenommen wird und somit die Erkenntnisse aus den Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit den befragten Jugendlichen sowie die Ergebnisse aus der Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften mit einbezieht. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, die beiden unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen auf den Untersuchungsgegenstand von Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften lebhaft miteinander zu verbinden, in Ansätzen generationale Unterschiede sichtbar zu machen und die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen durch die Fremdeinschätzung der Fachkräfte zu erweitern, um einen möglichst hohen Erkenntnisgewinn zu erzielen.

Anmerkung zur Darstellungsweise

In der gesamten Erhebungs- und Auswertungsphase lag der Fokus auf einem schicht- bzw. bildungsübergreifenden Vergleich. Daher werden aus Gründen der Nachvollziehbarkeit sämtliche direkten und indirekten Aussagen der Befragten in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung wie folgt gekennzeichnet: Zusätzlich zum Namen der Befragten wird in Klammern das Alter und das Bildungsniveau angegeben.¹⁹⁶ In der Einzeluntersuchung wurden auch Jugendliche befragt, die keinen Schulabschluss haben oder sich zum Erhebungszeitpunkt nicht mehr in der schulischen Ausbildung befinden. Um dennoch eine Übersichtlichkeit zu ermöglichen, wurden die Befragten in Anpassung an die Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen und entsprechend ihres bereits erreichten Schulabschlusses bzw. formalen Bildungsgrades in insgesamt drei Bildungsniveaus eingeteilt: Hohes Bildungsniveau: HB (Gymnasium/Fachhochschulreife), mittleres Bildungsniveau: MB (Realschule) und niedriges Bildungsniveau NB (kein Schulabschluss/Hauptschulabschluss). Um dieses Vorgehen zu veranschaulichen werden nachstehend drei Beispiele genannt: Sinan hat die Fachhochschulreife erreicht und ist 19 Jahre alt. In der Ergebnisdarstellung wird er gekennzeichnet mit Sinan (19, HB). Mara ist 17 Jahre alt und hat ihren Hauptschulabschluss erreicht, sie wird benannt mit Mara (17, NB). Nicolas ist Realschüler und ebenfalls 17 Jahre alt, seine Kennzeichnung lautet Ni-

196 Die Namen aller Befragten wurden anonymisiert und durch fiktive Namen ergänzt. Um dem kulturellen Hintergrund der Befragten gerecht zu werden, wurden Pseudonyme gewählt, die einen entsprechenden Rückschluss ermöglichen. Außerdem wurden alle Ortsangaben, Namen von Institutionen und Personen ebenfalls anonymisiert und durch Platzhalter oder fiktive Namen ersetzt.

colas (17, MB). Die direkten und indirekten Aussagen der pädagogischen Fachkräfte werden mit dem Namen, dem Alter und dem jeweiligen beruflichen Kontext gekennzeichnet (Schulischer Kontext: SCH; Jugendverbandsarbeit: JVA, Jugendfreizeiteinrichtung: JFE, freie Medienpädagogik, FMP). Aussagen der Interviewerin sind mit „I“ gekennzeichnet. Werden wörtliche Zitate aus den Transkripten der problemzentrierten Einzelinterviews und Gruppendiskussionen aufgeführt, erfolgt jeweils am Ende der Passage die Zuordnung zur jeweiligen Untersuchungsreihe (problemzentrierte Einzelinterviews: PZI, Gruppendiskussion mit den Gymnasiasten: GD-GY, Gruppendiskussion mit den Realschüler: GD-RS, Gruppendiskussion mit den Hauptschülern: GD-HS, Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften: GD-PÄD). Allen wörtlichen und sinngemäßen Zitaten aus den Transkripten werden die entsprechenden Zeilennummern nachgestellt (z. B. GD-RS: 1430–1560; PZI: 413–423).

5.1 Alltags- und lebensweltbezogene Nutzungsstrategien

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde Mediatisierung als Metaprozess beschrieben, der sich ganz konkret auf die subjektiven Lebenswelten, das soziale Handeln und den Alltag von Menschen auswirkt (vgl. Hepp 2011a: 46; Göttlich 2010: 23; Krotz 2008; Kapitel 2.1). Daher ist es sinnvoll, auch in der vorliegenden Ergebnisdarstellung am Alltag und den kleinen „mediatisierten Welten“ (Hepp/Berg/Roitsch 2014: 11) der befragten Jugendlichen anzuknüpfen, um von dort aus die SNS-bezogenen Nutzungs-, Kommunikations- und Aneignungspraktiken auf schichtspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin zu analysieren. Von besonderem Interesse sind hierbei die persönlichen Präferenzen, Erfahrungen und Perspektiven der Befragten hinsichtlich ihrer alltagsbezogenen SNS-Nutzung.

Das erste Unterkapitel führt dazu in die mediatisierten Lebenswelten der sechs befragten Jugendlichen aus der Einzelinterviewstudie ein. Die drei Mädchen und Jungen werden dem Leser hierzu anhand von kurzen Fallporträts vorgestellt (vgl. Kapitel 5.5.1). Dazu erfolgt eine Darstellung ihrer subjektiven Lebensweltbezüge, medialen und nonmedialen Hobbys und Interessen sowie den Nutzungs- und Aneignungsweisen von SNS. Die Präsentation erfolgt chronologisch und beginnt mit Sinan (19, HB), dem ersten Interviewpartner dieser Erhebungsphase. Dieses Vorgehen ermöglicht es, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Befragten schrittweise am Forschungsprozess nachzuvollziehen. Im Anschluss findet eine kurze thematische Zusammenfassung aus der Analyse der subjektiven mediatisierten Vergemeinschaftungshorizonte der sechs befragten Jugendlichen statt, in der auf die interessen- und lebensweltbezogenen Unterschiede und die damit verbundenen Auswirkungen auf den

Homogenitätsgrad der mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke eingegangen wird. Anschließend widmet sich Kapitel 5.1.2 den alltäglichen Nutzungspraktiken aus Sicht aller im Rahmen der qualitativen Untersuchung befragten Jugendlichen (n=24). Die Ergebnisse aus den alters- und bildungshomogenen Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen stehen dabei im Mittelpunkt der bildungsvergleichenden Analyse und werden um relevante Ergebnisse aus der inhaltsanalytischen Auswertung der Einzelinterviewstudie und der Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften ergänzt.

Vorbemerkungen

In den Einzelinterviews und in den Gruppendiskussionen wurden die befragten Jugendlichen in der Warm-Up-Phase gebeten, ihre spontanen Assoziationen zu SNS zu nennen und die Plattformen aus ihrer Wahrnehmung heraus völlig frei mit Stichworten zu beschreiben (vgl. Leitfäden im Anhang). Dieses Vorgehen diente als Einstieg in das Thema und trug dazu bei, ein angenehmes und sanktionsfreies Gesprächsklima herzustellen (vgl. Kühn/Koschel 2011: 101). Interessanterweise zeigt sich bereits bei den genannten spontanen Assoziationen und Beschreibungen von SNS ein deutlicher bildungsspezifischer Unterschied. Die Gymnasiasten betonen beispielsweise den praktischen Nutzen, den sie durch SNS in ihrer Alltagsorganisation haben. Auch der erleichterte Zugang zu Informationen wurde von ihnen spontan genannt. Die Realschüler und Hauptschüler assoziieren mit SNS die Möglichkeit immer „up to date“ sein zu können. Die Realschüler sprechen SNS und besonders Facebook in der Nachrichtenberichterstattung eine höhere Glaubwürdigkeit als den „klassischen“ Medien zu. Plattformen wie YouTube und Streamingangebote ersetzen ihrer Meinung nach mittlerweile für Jugendliche das Fernsehen. Auffällig ist, dass besonders die Hauptschüler den Unterhaltungsaspekt von SNS in der spontanen Assoziationsrunde hervorheben (Videos und Bilder anschauen). Außerdem erwähnen die Hauptschüler als einzige Gruppe die Like-Funktion.

In vielen der genannten Punkte lassen sich zwischen den drei Gruppen aber auch grundlegende Gemeinsamkeiten in den Beschreibungen feststellen: SNS ermöglichen es nach Auffassung der Jugendlichen Beziehungen zu pflegen, neue Kontakte aufzubauen, eigene Inhalte zu teilen und sich selbst darzustellen. Außerdem heben alle drei Gruppen – ohne einen vorhergehenden Impuls der Forscherin (vgl. Kapitel 4.2) – den Gefahrenaspekt von SNS hervor. Während die Gymnasiasten allerdings überwiegend die Gefährdung der institutionellen Privatsphäre (vgl. Kapitel 3.4.3) betonen (Auslesen von Daten, Weiterverkauf von Nutzerdaten, leicht zu hacken etc.), verweisen die Realschüler und die Hauptschüler auf die Gefährdung der sozialen Privatsphäre (vgl. Kapitel 3.4.3) durch das Hochladen privater Inhalte und die Weiterverbreitung

durch andere Nutzer.¹⁹⁷ Wie sich im Verlauf der vorliegenden Ergebnisdarstellung zeigen wird, stehen die hier skizzierten freien Assoziationen der Jugendlichen stellvertretend für ihr eigenes Nutzungsverhalten.

5.1.1 „Kleine mediatisierte Welten“ – Fallporträts

Nachfolgend werden die sechs befragten Jugendlichen aus der Einzelinterviewstudie anhand von kurzen Fallporträts vorgestellt. In der chronologischen Darstellung stehen ihre lebensweltlichen Kontexte, ihre persönlichen Nutzungsmotive und Interessen sowie ihre subjektiven Nutzungs- und Aneignungsstrategien von SNS im Vordergrund.¹⁹⁸ Anschließend erfolgt ein Einblick in die SNS-basierten subjektiven mediatisierten Vergemeinschaftungshorizonte der Befragten. Zu Beginn der Fallporträts stehen die spontanen Assoziationen der Jugendlichen zu Facebook.

Sinan (19, HB)

„Chatten, Bilder kommentieren, liken, Seiten die einem gefallen auch liken. Den Newsfeed sozusagen verfolgen. Immer auf dem aktuellen Stand bleiben. Das sind sozusagen die spontanen Dinge, die mir direkt dazu einfallen.“ (PZI: 35–37)

Sinan hat die Fachhochschulreife absolviert und studiert derzeit im ersten Semester Betriebswirtschaft an einer Fachhochschule außerhalb des Erhebungsortes. Grundsätzlich bereitet ihm das Studium Freude, allerdings plant er den Studienort zu wechseln, da ihm der tägliche Anfahrtsweg zu lang ist. Die Eltern von Sinan sind marokkanischer Abstammung, er selbst ist in Deutschland geboren und lebt derzeit gemeinsam mit seinen beiden Brüdern (22 und 24 Jahre alt) und seinen Eltern in einer Wohnung in einem sozialschwachen Stadtteil im Erhebungsort. Sinans Vater ist Rentner und die Mutter Hausfrau. Die Eltern haben beide keinen anerkannten Bildungsabschluss erreicht und sprechen kaum deutsch. Mit seinem mittleren Bruder verbringt er häufig seine Freizeit und teilt mit ihm beispielsweise sein leidenschaftliches Interesse für Konsolenspiele.

- Sinans Tagesablauf ist stark an seinen derzeitigen Karriereambitionen als YouTuber im Genre „Let’s Play“ orientiert. Sein Traum ist es, so berühmt und erfolgreich zu werden wie seine Vorbilder. In dieses Ziel investiert er seine komplette Freizeit und befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews kurz davor in die Produktionsphase zu ge-

197 Auf den Risikoaspekt wird in Kapitel (5.4.2) ausführlich eingegangen.

198 Die chronologische Darstellung beginnt mit dem ersten Interviewpartner (Sinan).

hen. In täglichen Treffen mit seiner „YouTube-Gruppe“ (vier engen Freunden) hat er vor Videomaterial anhand eines mehrstündigen Gameplays zu produzieren, zu bearbeiten und anschließend auf YouTube in den eigenen Channel der Gruppe hochzuladen. Am Abend schaut Sinan vorzugsweise amerikanische Serien (z. B. „Breaking Bad“) im Internet und bezeichnet sich selbst als „Serien-Junkie“.

- Playstationsspiele (Shooter-Genre, Action Adventure, Sportspiele) bezeichnet er als sein Leben und gibt an sie zu „lieben“. Sinan betont im Verlauf des Interviews immer wieder, dass er in seiner Freizeit sehr auf Bewegung achte und distanziert sich von typischen Klischees gegenüber Gamern (abgedunkelte Zimmer, wenig Bewegung, Gewaltbereitschaft etc.). Am liebsten spielt Sinan online mit seinen besten Freunden. Allerdings hat er auch schon neue Freunde aus anderen Städten (bundesweit) beim Online-Gaming kennengelernt.
- Sinan ordnet sich selbst der Gamer- und der YouTuber-Szene zu und nutzt Events wie die Gamescom in Köln um sich mit Gleichgesinnten und Spielerfreunden aus anderen Städten zu treffen.
- Derzeit nutzt er Facebook, WhatsApp und YouTube. Für die Kommunikation mit seinen Freunden bevorzugt er WhatsApp (z. B. Gruppenchat mit seiner YouTube-Truppe).
- Auf Facebook ist er seit vier Jahren angemeldet und nutzt die Plattform überwiegend für sein interessenbezogenes Informationsmanagement. Durch Abos von bekannten Gamern und YouTubern bekommt er regelmäßig News, die ihn interessieren und die er gelegentlich kommentiert und liked. Auch durch Facebook hat Sinan schon mal neue Kontakte im Bereich Gaming, aber auch im „Real Life“ geknüpft. Facebook spielt für ihn eine wichtige Rolle hinsichtlich seiner zukünftigen virtuellen „Selbstvermarktung“ als YouTuber.
- Die meiste Zeit verwendet er jedoch auf Facebook dafür, die Neuigkeiten auf seiner Startseite runterzuscrollen und nach interessanten und neuwertigen Informationen Ausschau zu halten.

Dennis (19, NB)

„Also bei Facebook fällt mir wirklich ein nur Schrott. Ich bin da kaum. Ich benutz es zwar, aber es ist selten, dass ich da mal irgendwie wirklich Stunden vorhänge und weil da wirklich nur Schrott gepostet wird und (...). Nicht so berauschend find ich's.“ (PZI: 40–43)

Dennis kann keinen Schulabschluss vorweisen, da er seinen Hauptschulabschluss auf einem Berufskolleg abgebrochen hat. Derzeit ist er arbeitslos und ausbildungssuchend. Im Interview erzählt Dennis davon, gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz zum Bäckereifachverkäufer zu haben. Dieser anstehende Lebenswandel scheint Dennis stark zu motivieren, sein Leben wieder aktiver und strukturierter zu gestalten. Dennis ist im Erhebungsort geboren und wohnt derzeit in einem sozialschwachen Stadtteil mit einem Bekannten in einer Wohngemeinschaft. Dennis (19, NB) hat zwei Brüder (8 und 16 Jahre), die beide bei seiner Mutter leben. Die Mutter ist Sekretärin und arbeitet in einem Büro. Mit seinem Vater hat er seit Kurzem wieder regelmäßigeren Kontakt. Wesentlicher Lebensmittelpunkt für Dennis ist der offene Jugendbetrieb eines Jugendzentrums in seinem Stadtteil.

- Dennis ist seit seiner frühesten Kindheit im Schützenverein Mitglied. Die Vereinsaktivitäten nehmen viel Zeit in Anspruch und beinahe sein gesamter Online- und Offline-Freundeskreis besteht aus Schützenkameraden. Besonders stark interessiert er sich außerdem für die asiatische Kultur und bezeichnet sich selbst als großen Fan von Animes und Mangas. Einer Szene ordnet er sich jedoch selbst nicht zu. Außerdem ist Dennis ein Fan des Fußballvereins Borussia Dortmund.
- Im Online-Multiplayer-Modus (Playstation) spielt er überwiegend Ego-Shooter und gelegentlich Fußball („FIFA“) mit seinen Freunden. Über das Gaming hat er auch schon mal neue Leute kennengelernt und sich mit diesen privat getroffen, diese Erfahrung hat er in positiver Erinnerung.
- YouTube nutzt er sehr intensiv und schaut sich bevorzugt Let’s Plays und Dokumentationen (z. B. über Asien) an. Sein Musikgeschmack ist eher unspezifisch.
- Dennis nutzt derzeit Facebook, Twitter, Instagram und WhatsApp.
- Facebook nutzt er überwiegend als Plattform für sein interessenbezogenes Informationsmanagement, seine Schützentätigkeiten (Facebook-Gruppe), den Aufbau von neuen Kontakten und folgt bekannten YouTubern wie „LeFloid“ und „PietSmiet“ sowie der Seite „Animefakten“. Fußballnews über seinen ehemaligen Verein interessieren ihn auf seiner Newswall besonders. Als Haupttätigkeit beschreibt er das Scrollen durch seine Newswall. Über sich selbst teilt er wenig auf Facebook mit und plant seinen Account in Zukunft löschen zu wollen. Dennis zeigt sich genervt von den vielen Posts seiner Facebook-Freunde und den ständigen Aufforderungen von diesen, deren Inhalte zu liken. Beiträge anderer teilt er nur gelegentlich.

- Für die Kommunikation mit seiner Peergruppe und seinen Schützenkameraden bevorzugt er WhatsApp. Darüber plant er seinen Alltag und die Treffen mit Freunden und betont, dass er ohne WhatsApp „aufgeschmissen“ wäre.
- Auf Instagram folgt Dennis nur Personen, die er persönlich kennt und postet gelegentlich auch eigene Fotos, die er zuvor mit einer Foto-App oder direkt auf Instagram bearbeitet hat.

Emily (17, MB)

„Also da guck ich mir eigentlich nur die Videos an. Ja das war’s eigentlich.“ (PZI: 27)

Emily hat den Realschulabschluss der 10. Klasse Gymnasium erreicht. Sie hat die Schule vor den Sommerferien auf eigenen Wunsch verlassen und begründet dies damit, dass ihr die „Lern-Atmosphäre“ keine Freude mehr bereitet hat. Derzeit jobbt sie als Kellnerin auf Mini-job-Basis in einem Restaurant im Erhebungsort. Demnächst hat sie vor, eine Ausbildung zur Krankenschwester und damit ihr Fachabitur zu machen. Anschließend möchte sie noch studieren. Emily ist im Erhebungsort geboren und lebt gemeinsam mit ihrer Mutter und ihren zwei Schwestern (9 und 15 Jahre) in einem gut situierten Stadtteil des Erhebungsortes. Beide Eltern arbeiten als Pfleger in einer Klinik. Die Eltern leben erst seit Kurzem in Trennung. Emilys momentaner Tagesablauf dreht sich um die Treffen mit ihren Freunden und ihren Job im Restaurant.

- Ihre Freizeit verbringt Emily am liebsten mit ihrem Hobby einer asiatischen Kampfkunsttechnik. Seit eineinhalb Jahren trainiert sie regelmäßig dreimal die Woche. Ihr Ziel ist es irgendwann an Wettkämpfen teilzunehmen. Täglich besucht sie ihre besten Freunde zu Hause. Im Verlauf des Interviews zeigt sich, dass Emily bis auf ihren Sport, keine weiteren ausgeprägten Interessengebiete hat und sich selbst auch keiner Jugendkultur zuordnet.
- Emily schaut gerne Scripted Reality-Formate und die Castingshow „Germany’s next Topmodel“ im Fernsehen. Auf YouTube ist sie eher selten und rezipiert vorwiegend Thaibox-Videos und Trailer.
- Emily nutzt derzeit WhatsApp, Facebook, Viber und die Flirt App Lovoo. Ein Leben ohne WhatsApp kann sie sich nicht mehr vorstellen. Gruppenchats empfindet sie als nervig und bevorzugt Einzelchats mit ihren guten Freunden. Mit denen hat sie allerdings öfters Streit, weil sie nur sehr unregelmäßig auf Nachrichten antwortet und das Kontakthalten generell als „schwierig“ bezeichnet.

- Sie ist grundsätzlich eher als passive Nutzerin von SNS zu bezeichnen, da sie weder eigene Inhalte auf SNS postet, noch die Beiträge anderer liked oder kommentiert. Sie möchte nicht, dass jeder weiß was sie gerade macht. Ihre Nutzung von Facebook hat sich allerdings im Laufe der Zeit verändert. Früher war es Emily wichtig, ihr Profil „schön ordentlich“ zu pflegen, Sprüche zu posten und Likes von anderen zu erhalten, heute ist ihr das hingegen egal.
- Facebook nutzt sie hauptsächlich, um sich Videos anzuschauen. Außerdem scrollt sie gern durch ihre Newswall, stöbert in den Profilen und Fotos von anderen und verfolgt den Klatsch aus ihrer alten Schule. Ihre Kommunikation hat sie von Facebook auf WhatsApp verlagert.
- Neue Leute hat Emily bisher nicht über Facebook und WhatsApp kennengelernt und steht dem auch sehr kritisch gegenüber.

Anna (15, HB)

„Ähm ja, dass ich voll viele Nachrichten, also Benachrichtigungen, immer bekomme von Leuten, die ich zum Beispiel voll lange nicht mehr gesehen habe oder irgendwie so was. Weil ich hab ja jetzt auch nicht gerade wenig Leute auf Facebook als Freunde. Aber ich bin stolz darauf, dass ich die alle persönlich kenne. Das finde ich toll.“ (PZI: 32–36)

Anna besucht derzeit die 9. Klasse eines Gymnasiums und strebt ihr Abitur an. Danach möchte sie studieren und irgendwann als Erzieherin arbeiten. Anna plant in der 10. Klasse auf ein anderes Gymnasium zu wechseln. Sie ist im Erhebungsort geboren und lebt gemeinsam mit ihrer Mutter und ihrem 16-jährigen Bruder in einem sozialschwachen Stadtteil im Erhebungsort. Die Mutter hat einen Realschulabschluss gemacht und bezieht aus Krankheitsgründen seit einigen Jahren Sozialleistungen. Ihre Eltern sind seit frühester Kindheit getrennt und Anna hat seitdem keinen Kontakt mehr zu ihrem Vater. Mit ihrem Bruder teilt sie viele gemeinsame Interessen und den gleichen Freundeskreis. Ihre Familie beschreibt Anna mit den drei Schlagworten: „lustig, liebevoll und sehr ordentlich“.

- Nach der Schule trifft sich Anna gern mit ihren Freunden für gemeinsame Unternehmungen und entspannt sich zu Hause am liebsten indem sie auf ihrem Bett fernschaut. Außerdem hört sie gern Musik aus den Genres Hard Rock, Heavy Metal und Punk Rock und orientiert sich an dem szenetypischen Kleidungsstil und den Körperinszenierungen (Nieten, Leder, etc.). Anna beschreibt sich selbst nicht als Szenegängerin, sondern als Fan. Zur Cosplay-Szene hat sie einen weitaus stärkeren Bezug und nimmt re-

regelmäßig an Cons (Szenetreffen) im Erhebungsort und in anderen Städten in NRW teil. Ihren Bruder beschreibt sie als „vollkommen drin in der Szene“. Durch ihn hat sie die Cosplay-Szene kennengelernt. Allerdings betont sie mehrfach schon vorher gerne Animes gemocht zu haben. Neben Animes begeistert sich Anna für amerikanische Comedy-Serien wie „The Big Bang Theory“ und „How I met your mother“.

- Aktuell nutzt sie Facebook, Instagram, WhatsApp und YouTube. Auf YouTube lädt sie allerdings nichts hoch sondern rezipiert lediglich. Am liebsten guckt sie sich Mode- und Style-Tutorials (z. B. Fingernagel-Designs zum Nachmachen) sowie die Kanäle populärer YouTuber und Let's Player („Space Frogs“, „Lenny“, „LeFloid“, „IBlali“, „Taddl“ und „Gronkh“) an.
- Anna folgt offiziellen Seiten auf Facebook und Instagram, die etwas mit ihren Interessen (z. B. Klamotten, YouTube und Cosplay) zu tun haben. Facebook bezeichnet sie als das Medium, über das sie sich am häufigsten über ihre Interessen informiert. Auf der Newswall von Facebook interessiert sie sich beim Runterscrollen überwiegend für lustige Comedy-Videos.
- Anna nutzt Facebook auch intensiv als Beziehungsmedium. Ihre Freunde leben teilweise in anderen Städten, durch Facebook fühlt sie sich enger mit ihnen verbunden und kann am Alltag der Freunde teilnehmen und sie wiederum an ihrem teilhaben lassen. Das gegenseitige Posten von Nachrichten und Freundschaftsbekundungen auf dem Profil ihrer Freunde gehört für sie zu ihrer täglichen Nutzungsroutine dazu.
- Auf WhatsApp ist sie in zahlreichen Gruppenchats aktiv und hat über themenbezogene Cosplay-Chats schon viele neue Leute kennengelernt. Manchmal wird ihr die permanente Kommunikation allerdings zu viel, dann legt sie ihr Handy für ein paar Stunden zur Seite.
- Anna wurde über den Zeitraum von zwei Jahren auf Facebook und in der Schule von ihren Klassenkameraden gemobbt. In der Zeit hat sie sich sehr zurückgezogen und eine Essstörung entwickelt. Es fiel ihr zunächst sehr schwer, ihren Facebook-Account zu löschen. Nach ein paar Monaten hat sie sich einen neuen Account zugelegt, um den Kontakt mit ihren neuen Freunden halten zu können. Diese gravierende Erfahrung hat sich stark auf ihr Nutzungsverhalten ausgewirkt. Heute ist sie sehr vorsichtig und zurückhaltend in ihrer virtuellen Selbstdarstellung und beschäftigt sich am intensivsten von allen Jugendlichen der Einzelinterviewstudie mit den Themen Datenschutz und Privatsphäre. Annas Mutter ist ihr eine wertvolle Unterstützung in der Zeit ihrer Cybermobbing-Erfahrungen gewesen.

Mara (17, NB)

„Ja, dass ich mit Freunden in Kontakt bin, welche von früher, von jetzt, auch Bekannte und man findet halt die alten Freunde wieder.“ (PZI: 22–23)

Mara hat den Hauptschulabschluss Klasse 9 absolviert und macht derzeit eine zweijährige Ausbildung zur Sozialassistentin auf einer Berufsschule. Die Ausbildung bereitet ihr viel Freude und sie beschreibt ihre neue Klasse als gut im Vergleich zu ihrer alten Klasse auf der Gesamtschule. Dort gab es Schwierigkeiten mit einigen Mitschülern und es kam zu Mobbing-erfahrungen in der Schule (nur offline). Nach ihrem Berufswunsch gefragt, nennt Mara Erzieherin und Rettungssanitäterin. Mara ist im Erhebungsort geboren und lebt derzeit gemeinsam mit ihrer Mutter und ihrem 14-jährigen Bruder in einem sozial schwachen Stadtteil. Ihr Vater ist Transportfahrer und ihre Mutter übt eine Bürotätigkeit aus. Die Eltern sind seit einigen Jahren getrennt. Mit ihrem Vater, der im selben Stadtteil lebt, hat Anna regelmäßigen Kontakt und ein sehr gutes Verhältnis. Mit ihm teilt sie die Leidenschaft für Fußball (Fußballtraining, Stadionbesuche).

- Nach der Schule lässt Mara den Tag am liebsten entspannt vor dem TV ausklingen, geht aber auch gern im Stadtteil raus, spielt Fußball und trifft draußen ihre Freunde. Ihre Mitgliedschaft im Fußballverein hat sie aufgrund von „Zickereien“ unter den Mädchen in der Mannschaft aufgegeben. Seitdem trainiert ihr Vater sie im Einzel- und Torwandtraining. Mara achtet sehr auf eine gesunde Ernährung und setzt sich mit dem Thema intensiv auseinander.
- Mara nutzt WhatsApp, Facebook und YouTube.
- Ein großes Interessengebiet stellen für sie die erfolgreichen YouTuber dar. Dieses Jahr war sie zum zweiten Mal auf der Gamescom in Köln und hat dort gemeinsam mit ihren Freunden bekannte YouTuber wie „PietSmiet“ getroffen. Zu ihren favorisierten YouTubern gehören z. B. „Dagi Bee“ und „Bibi“ (Beauty-Channel). Im Fernsehen schaut sie bevorzugt den Privatsender RTL und verfolgt regelmäßig Soap-Formate wie „Gute Zeiten, schlechte Zeiten“, „Unter uns“ und „Alles was zählt“.
- Für Mara ist es sehr wichtig, immer aktuell auf dem Laufenden zu sein, was die Lokalberichterstattung betrifft. In einer stadtteilbezogenen Facebook-Gruppe erhält sie immer neue Information. Ansonsten informiert sie sich hinsichtlich tagesaktueller Themen über RTL.de und gelegentlich auch über das Fernsehen.
- Auf Facebook hat sie die Seiten ihrer Lieblings-YouTuber abonniert und scrollt meistens durch ihre Newswall. Die Statusmeldungen von anderen interessieren sie dabei

nur bedingt. Mara liked regelmäßig Beiträge über Sendungen und Videos, die ihr gefallen.

- Für Mara ist es hinsichtlich ihrer Facebook-Nutzung besonders wichtig, mit ihren Freunden in Kontakt zu sein und auch alte Bekannte und Freunde wiederfinden zu können. Die Kommunikation über den Chat von Facebook ist für Mara die Hauptnutzungsaktivität. Der Schutz ihrer Privatsphäre ist ihr bei Facebook sehr wichtig. Auch über WhatsApp schreibt sie täglich mit ihren Freunden in Einzel- und Gruppenchats.

Abdul (20, MB)

„Ist halt ne Plattform wo du Videos hochladen kannst, wo du chatten kannst, wo du Bilder hochladen kannst, wo du kommentieren kannst.“ (PZI: 626–627)

Abdul hat den Realschulabschluss erreicht und die höhere Handelsschule mit kaufmännischem Schwerpunkt abgebrochen. Derzeit ist er arbeitslos und ausbildungsplatzsuchend. Am liebsten würde er eine Ausbildung zum Büro- oder Einzelhandelskaufmann absolvieren. Abdul ist im Erhebungsort geboren. Sein Vater ist gebürtiger Türke und arbeitet als Fabrikarbeiter. Seine Mutter ist Deutsche und arbeitet als Servicekraft in einer Cafeteria. Mit seiner 17-jährigen Schwester hat Abdul ein gutes Verhältnis und berichtet über ein harmonisches Familienleben. Abdul ist schon oft in die Türkei gereist und hat dort seine Verwandten besucht.

- Abdul geht ab und zu mit seinen Freunden raus, trifft sich häufig mit seiner Freundin und verbringt gerne seine Zeit mit der Playstation (Shooter, Rollenspiele, Action Adventure und FIFA). Einmal die Woche spielt er mit seinen Freunden Fußball. Am Abend schaut er bevorzugt Serien (“The Walking Dead”, “Game of Thrones”, “Judge” und “Arrow“) oder Videos im Internet. Auch er träumt von einer Karriere als YouTuber im Let’s Play Genre, betont aber, dass ihm ein „richtiger“ Beruf wichtiger sei. Abdul interessiert sich außerdem für die Themen Mode und Styling. Er ist nach dem muslimischen Glauben erzogen worden und findet das Thema spannend. Im Alter von 13, 14 Jahren hat Abdul viel gezeichnet, hauptsächlich Mangas. Heute spielt das Zeichnen keine so große Rolle mehr in seinem Leben, allerdings schaut er nach wie vor regelmäßig Animes („One piece“ oder „Naruto“). Musik ist ein Thema, was ihn momentan sehr beschäftigt. Als bevorzugte Musikrichtung nennt Abdul Hip Hop, Rap, Dubstep und gelegentlich Pop aus dem Radio.
- Seine Nutzung sozialer Netzwerkplattformen beschränkt sich auf YouTube und WhatsApp. Abdul hat als einziger in seinem Freundeskreis keinen Facebook-Account.

Als Gründe hierfür nennt er, dass er die Plattform langweilig finden würde und auch dass seine Freundin damals sehr eifersüchtig gewesen sei. Daher hat er sich vor zwei (oder drei) Jahren von einem Tag auf den anderen bei Facebook abgemeldet.

- Abdul bezeichnet sich selbst als YouTube-Fan von dem Let's Player „Gronkh“, dem Nachrichtenmacher „PietSmiet“ und dem englischen YouTuber „KSI“. Am meisten interessiert er sich für die Mischung aus Comedy- und Let's-Play-Formaten, die beide zu seinen Lieblingsgenre zählen. YouTube bedeutet ihm sehr viel. Die Videoplattform dient ihm dazu sich über seine Interessengebiete zu informieren. Abdul hat einen eigenen Account auf YouTube und seine favorisierten Kanäle abonniert. Auf YouTube nutzt er jedoch kaum die Gelegenheit, Kontakte zu pflegen oder neu zu knüpfen.
- Über WhatsApp ist Abdul mit seiner Familie und seinen Freunden verbunden, mit denen er gemeinsame Interessen teilt. Von ihnen erhält er auf diesem Wege auch regelmäßig relevante Neuigkeiten, die z. B. auf Facebook gepostet wurden. Er ist in mehreren interessenbezogenen Gruppenchats (Gaming, Anime, Kino etc.) aktiv.
- Auch über seinen Playstation-Account erhält er öfters Informationen bezüglich neuer Spiele und Erweiterungen durch andere Spieler (Personen, die er nicht persönlich kennt).

Subjektive mediatisierte Vergemeinschaftungshorizonte der Befragten

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde unter Rückbezug auf Hepp, Berg und Roitsch (2012) der Begriff des subjektiven Vergemeinschaftungshorizontes eingeführt. Damit ist das komplexe Gefüge von Sinnhorizonten der Vergemeinschaftung gemeint, in denen sich die Jugendlichen individuell und situationsbezogen verorten und welches als umfassend mediatisiert zu kennzeichnen ist (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2012: 232, 59; Kapitel 2.3). Die subjektiven Vergemeinschaftungshorizonte der Jugendlichen konnten anhand der inhaltsanalytischen Auswertung der Einzelinterviewstudie deutend nachvollzogen werden. Die kurzen Fallporträts der sechs befragten Jugendlichen und der Einblick in ihre kleinen „mediatisierten Welten“ verdeutlichen zudem die enorme Vielfalt an juvenilen SNS-basierten Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken. Diese stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Alltag und den subjektiven Lebensweltbezüge der jungen Nutzer. Die lokalen sozialen Beziehungsnetzwerke der befragten Jugendlichen sind auf Basis der erfolgten Analyse als umfassend mediatisiert zu beschreiben (vgl. Kapitel 2.3.1). Hierzu sei an die im Theorieteil erfolgte Unterscheidung zwischen „mediatisierten Gemeinschaften“ und „Mediatisierungsgemeinschaften“ (Hepp/Berg/Roitsch (2014: 56) erinnert. Die lokalen Gemeinschaften der

befragten Jugendlichen (z. B. Familie, Schule etc.) sind zwar, wie in diesem Kapitel verdeutlicht wird, zunehmend von digitalen Kommunikationsmedien durchdrungen, jedoch nicht in ihrer eigentlichen Konstitution von diesen abhängig. Für Mediatisierungsgemeinschaften (translokale Gemeinschaften) hingegen bieten Kommunikationsmedien überhaupt erst die Voraussetzung zur juvenilen Gemeinschaft. (Vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2014: 56; Kapitel 2.3) Am Beispiel von Sinan und Anna, die sich beide einer jugendkulturellen Szene zuordnen, wird der Einfluss transkultureller Vergemeinschaftungen auf das mediatisierte Kommunikations- und Beziehungsverhalten von Jugendlichen deutlich. Beide haben über ihre Interessen und Szenebezüge bereits online neue Kontakte aufgebaut und auf den entsprechenden Events auch schon offline getroffen (Sinan 19, HB, PZI: 122–125, 658–662; Anna 15, HB, PZI: 421–425, 484–490). Die geteilten Interessen und der gemeinsame Sinnhorizont sind nicht nur wesentliche Merkmale ihrer Mediatisierungsgemeinschaften, sie begünstigen darüber hinaus die Erweiterung der mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke der jungen Nutzer und ihre Bereitschaft sich mit bisher unbekanntem Personen online und offline zu vernetzen. Besonders im Fall von Anna (15, HB) wird dies deutlich, denn im Interview zeigt sie sich sehr vorsichtig und reflektiert, was ihr Nutzungsverhalten von SNS angeht. Durch die Erfahrung des Cybermobbings ist sie für potenzielle Gefahren und Risiken auf SNS sensibilisiert (PZI: 90–104). Dennoch lässt sie sich darauf ein, in szeneebezogenen WhatsApp-Gruppen Kontakt zu anderen Szenezugehörigen aufzunehmen, diese näher kennenzulernen und sogar offline zu treffen:

Anna (15, HB): [...] Und da wurden im Grunde so Gruppen aufgemacht und ganz viele Nummern rein und so lernt man sich besser kennen. Also weil, es gibt viele Leute auf WhatsApp, die ich überhaupt gar nicht kenne. Also persönlich, die meine Nummer haben. Und ähm die schreiben mich dann da an „Du bist doch in der und der Gruppe“. Dann sag ich immer „Ja, ich bin die und die“, „Ja, kommst du zur Youcom, oder DoKomi oder (unv.)?“, „Ja“, „Ja, cool dann werden wir uns da ja das erste Mal sehen“ und so. (PZI: 484–490)

Am Beispiel von Anna zeigt sich, dass ihre szenee- und themenbezogenen WhatsApp-Gruppen die im Theorieteil benannten charakteristischen Merkmale von posttraditionalen Gemeinschaften aufweisen: (1) Abgrenzung gegenüber anderen – in die WhatsApp-Gruppen werden nur szeneeinteressierte Personen aufgenommen, für andere bleiben diese Kommunikationsräume unzugänglich; (2) „Zu(sammen)gehörigkeitsgefühl“ der Mitglieder – Vorschussvertrauen in bisher unbekannte Personen und das Gefühl miteinander verbunden zu sein; (3) Gemeinsam geteilte Interessen oder Anliegen der Mitglieder – Mangas und Animes; (4) eigene „Wertsetzungen“ der Mitglieder – Identifikation mit den zentralen Figuren/Helden und dem

szenetypischen Lebensstil sowie (5) zugängliche „Interaktions(zeit)räume“ – neben Offline-events fungieren die themenbezogenen WhatsApp-Gruppen heute als zentrale Kommunikationsräume der Szenemitglieder (vgl. hierzu Hitzler/Honer/Pfadenhauer 2008: 10; Kapitel 2.3.2)

Ähnliches zeigt sich am Beispiel des subjektiven Vergemeinschaftungshorizontes von Sinan. Dieser hat über das gemeinsame Spielen von Ego-Shootern im Multiplayermodus von Playstation ebenfalls neue Leute kennengelernt. Die Spieler sprechen sich via Headset ab und koordinieren gemeinsam das Spielgeschehen. Zunächst ging es dabei darum, welche Waffen gut sind oder welche Map gespielt wird, daraufhin ist er mit ihnen ins Gespräch gekommen und hat mehrmals mit ihnen gespielt und die Personen schließlich seiner Kontaktliste auf Playstation und Facebook hinzugefügt. Sinan bezeichnet sie heute als Freunde:

Sinan (19, HB): Die haben sich mir gegenüber geöffnet, sag ich jetzt mal. Die haben mir alles erzählt, was sie in ihrer Freizeit tun. Keine Ahnung, mit wem sie sozusagen Stress haben sogar. Wie echte Freunde halt im Leben. Und die hat man ja auch irgendwann im Real Life gesehen. Irgendwann wenn die Gamescom dann halt ist, dann sieht man sich auch mal im Real Life. Deswegen sind das für mich auch richtige Freunde. (PZI: 658–662)

Dennis (19, NB) hat auch schon mal über das Online-Gaming im Multiplayer-Modus neue Leute kennengelernt und sich mit diesen offline zum Grillen in einer Nachbarstadt verabredet (PZI: 223–241). Diese Erfahrungen von Sinan, Dennis und Anna spiegeln das wider, was in Kapitel 2.4.3 auf Basis der Studienergebnisse von Lenhart et al. (2015: 2) festgestellt werden konnte: SNS und Online-Games sind die von Jugendlichen bevorzugten virtuellen Räume zum Schließen neuer Freundschaften. Es zeigt sich am Beispiel von Dennis allerdings auch, wie dominant Offline-Vergemeinschaftungen und lokale soziale Beziehungsnetzwerke auf die Strukturmerkmale und Zusammensetzungen der medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke einwirken können. Der engagierte Jungschütze ist via Facebook fast ausschließlich mit seinen Schützenkollegen verbunden. Im Theorieteil konnte die zunehmende Bedeutung von digitalen Kommunikationsmedien für die Entstehung und Aufrechterhaltung von lokalen Gemeinschaften in Anbetracht fortschreitender Mediatisierungsprozesse herausgearbeitet und in der Analyse exemplarisch an Dennis mediatisierter Schützengemeinschaft nachvollzogen werden (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2014: 44; Kapitel 2.3.1). Mediatisierungsprozesse wirken sich auf lokalverankerte Vergemeinschaftungen aus, indem sie „eine zunehmende translokale Erstreckung derselben“ (Hepp/Berg/Roitsch 2012: 252) ermöglichen und sie somit auch translokal erfahrbar machen. Die drei WhatsApp-Gruppen von Dennis basieren beispielsweise ausschließlich auf Kontakten mit Personen aus dem Vereinskontext:

Eine Gruppe vom Schützenverein, eine Jungschützengruppe und eine inoffizielle Jungschützengruppe mit seinen Freunden (PZI: 670–674). Das gemeinsame Interesse am Schützenverein und an den regelmäßigen lokalen Zusammenkünften (Schiestraining, Schützenfest, Jungschützen-Ausflüge) verbindet die unterschiedlichen Männer auch virtuell miteinander. Den Schützenverein beschreibt Dennis von den vertretenen Berufsgruppen unter den Mitgliedern als sehr durchmischt (Anwälte, Fahrlehrer, Speditionskaufmänner etc.) (PZI: 969–977).

Emily (17, MB) hat keine spezialisierten Interessengebiete, die sie mit anderen teilt und ordnet sich selbst auch keiner sozialen Gruppe oder jugendkulturellen Vergemeinschaftungsform zu (PZI: 158–167). Ihre Freundesliste auf Facebook besteht überwiegend aus Schulfreunden und ein paar vereinzelt Kontakten, die sie im Offline-Kontext, z. B. auf Partys, kennengelernt hat (PZI: 727–737). Damit verfügt sie in ihrem subjektiven Vergemeinschaftungshorizont ausschließlich über mediatisierte Gemeinschaften. Dementsprechend ist ihr medienvermitteltes Kommunikations- und Beziehungsnetzwerk überaus bildungshomogen. Neue Freundschaften über Facebook zu schließen, kommt für sie nicht infrage, und auch den Gruppenchats auf WhatsApp steht sie eher abgeneigt gegenüber (PZI: 789–810, 516–524).

Mara (17, NB) ist sozial sehr stark in ihrem Stadtteil und Sozialraum verankert. Sie verbringt viel Zeit draußen an „der frischen Luft“ und in einem Jugendzentrum im Stadtteil. Der Lokalbezug ist ihr auch hinsichtlich ihrer virtuellen Vergemeinschaftungspraktiken wichtig, auf Facebook ist sie in einer Stadtteil-Gruppe und interessiert sich besonders für lokale Neuigkeiten und Berichterstattungen (PZI: 714–730). Ihre Freundesliste auf Facebook basiert überwiegend auf stadtteilbezogenen Kontakten (Nachbarschaft, Freunde aus dem Jugendzentrum) und Schulfreunden, dies gilt auch für die Zusammensetzung ihrer WhatsApp-Gruppenchats (PZI: 997–1007, 1153–1157). Da Mediatisierungsgemeinschaften auch in Maras subjektivem Vergemeinschaftungshorizont keine Rolle spielen, sind ihre lokalbezogenen mediatisierten Vergemeinschaftungen milieubezogen und überwiegend bildungshomogen.

Abdul (20, MB), als einziger Nicht-Nutzer von Facebook, hat insgesamt vier WhatsApp-Gruppenchats: Eine „Zocker-Gruppe“ in der er sich mit seinen Freunden zum gemeinsamen Gamen verabredet oder diesbezüglich Infos austauscht, eine Anime-Gruppe mit Freunden und zwei weitere Gruppen mit Freunden aus dem Jugendzentrum, in dem er regelmäßig Besucher ist (PZI: 843–846). Sein medienvermitteltes Kommunikations- und Beziehungsnetzwerk auf WhatsApp ist damit ebenfalls sozialraumbezogen und auf Offline-Freundschaften begrenzt. Über seinen Playstation-Account lernt er beim Gamen zwar neue Leute aus ganz Deutschland

und darüber hinaus kennen, mit denen er auch teilweise regelmäßig spielt, allerdings baut er zu diesen über das Spielgeschehen hinaus keine persönliche Bindung auf (PZI: 997–1014).

Die subjektiven SNS-basierten mediatisierten Vergemeinschaftungshorizonte der Befragten sind, wie anhand dieses kurzen Einblickes gezeigt werden konnte, abhängig von ihren alltagsbezogenen lokalverankerten sozialen Beziehungen und lebensweltlichen Bezügen (vgl. Kapitel 2.3.1, 2.3.1). Vielfältige und/oder ausgeprägte Interessen und die sozialen und kulturellen Selbstzuordnungen nehmen einen positiven Einfluss auf die Bereitschaft das eigene Kommunikations- und Beziehungsnetzwerk virtuell zu erweitern, sich translokal zu vergemeinschaften sowie auf den Heterogenitätsfaktor der medienvermittelten Kontakte. Diese ersten Annahmen werden im Verlauf der Ergebnisdarstellung und insbesondere in Kapitel 5.3 überprüft und in ihren Zusammenhängen näher erläutert.

5.1.2 Alltägliche Nutzungs- und Aneignungspraktiken

In der theoretischen Ausarbeitung konnte mittels der Rezeption zahlreicher Studien bereits ein vertiefender Einblick in die alltäglichen SNS-basierten Nutzungs- und Aneignungspraktiken von Jugendlichen gewonnen werden. Anhand der permanenten Ausdifferenzierung des Angebotes und der zunehmenden Konvergenz der Medien wurde zudem die besondere Stellung des Smartphones als ständiger Alltagsbegleiter in Kapitel 2.2.2 herausgestellt. Die Zugangswege ins Internet und zu den populären SNS-Anwendungen haben sich in Anbetracht der Diffusion von Smartphones im jugendlichen Medienensemble grundlegend gewandelt. Dieser Umstand wurde mit der Feststellung, dass Jugendliche nicht mehr ins Internet *gehen*, sondern vielmehr im Internet *sind*, auf den Punkt gebracht (vgl. Kapitel 2.2.2). Wie sich dies konkret im Alltag der Jugendlichen und in ihren lebensweltbezogenen Nutzungs- und Aneignungspraktiken darstellt, wird im vorliegenden Kapitel anhand einer detaillierten Untersuchung des jugendlichen Medienalltags verdeutlicht.

Selbstverständlich stand auch hier der bildungsspezifische Vergleich im Fokus der Analyse. Es galt in diesem Sinne verbindende und differenzierende Nutzungsmuster im Medienalltag der jugendlichen Nutzer mit unterschiedlichem Bildungsgrad herauszuarbeiten. Der geschilderte Alltag der befragten Jugendlichen und ihre darin verankerten subjektiven Nutzungsroutinen von SNS unterscheiden sich deutlich in Abhängigkeit vom formalen Bildungsgrad. Vor allem die Nutzungsintensität von SNS kann mit dem Bildungsgrad in Verbindung gebracht werden: Je niedriger der formale Bildungsgrad ist, desto intensiver fällt die Nutzung von SNS im Alltag der Jugendlichen aus. Um einen tieferen Einblick in die *feinen* bildungs- bzw. schichtspezifischen Unterschiede der alltäglichen Nutzungsroutinen und Nutzungsintensitäten

zu gewinnen, findet die nachstehende Ergebnisdarstellung entlang von unterschiedlichen Tageszeiten und sozialen Kontexten statt. Damit leistet die vorliegende Arbeit einen relevanten Betrag dazu, das lebenswelt- und alltagsbezogene Medienhandeln von Jugendlichen deutend nachvollziehen zu können:

- a) Morgens vor der Schule
- b) Während der Schulzeit
- c) Unterwegs- und Nebenbei-Nutzung
- d) WhatsApp-Klassengruppen – 24 Stunden mit den Mitschülern vernetzt
- e) Am Nachmittag: Verabredungen mit Freunden und Alltagsorganisation
- f) SNS-Nutzung im Beisein der Freunde
- g) Am Abend
- h) Freiwillige oder unfreiwillige abstinente Phasen

Ob das Smartphone, so wie Sozialpädagogin Anne (50, JFE) in der Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften beschreibt, tatsächlich immer und überall mit dabei ist, wird sich im Verlauf dieses Kapitels zeigen: „Egal wie, wo, in welcher Lebenssituation, das ist ja ständig nur dabei und muss auch gecheckt werden [...] (GD-PÄD: 169–170).“

a) Morgens vor der Schule

Die befragten Hauptschüler sind sich einig darin, dass es für sie selbstverständlich ist, morgens direkt nach dem Aufwachen und noch vor dem Aufstehen ihr Smartphone zu nutzen und in ihren WhatsApp-Account zu schauen:

I: [...] Wie nutzt ihr eure sozialen Netzwerke an so `nem normalen Tag? Wann geht das los? Wann guckt ihr als Erstes DRAUF und wie ist das dann so über den Tag verteilt?

Emanuel (16, NB): Direkt morgens.

Mahir (16, NB): Direkt nach dem Aufwachen.

Nuredin (16, NB): Direkt wenn der [Überlappung] Wecker klingelt.

Emanuel (16, NB): Direkt wenn man [Überlappung Ende] wach ist.

Mahir (16, NB): WhatsApp.

Nuredin (16, NB): Ja, WhatsApp, absolut.

I: Bei euch ALLEN?

Mahir (16, NB): [allgemeines „Ja“]. Direkt als Allererstes.

Kimberley (16, NB): Ja.

Mahir (16, NB): Man wacht auf, nimmt das Handy. [Überlappung] Und, ja.

Kimberley (16, NB): Ja. [Überlappung Ende]. (GD-HS: 86–97)

Bis auf Nicolas (17, MB), der sein Smartphone insgesamt eher seltener und wenn überhaupt erst nach der Schule nutzt, schauen auch die Realschüler morgens noch vor der Schule auf ihr Smartphone und kommunizieren via WhatsApp mit ihren Freunden, beantworten über Nacht eingegangene Nachrichten oder schauen, ob es etwas Neues in ihren Gruppenchats gibt (GD-RS: 156–157, 168–169, 229–234, 262–266). Im Vergleich zur Gruppe der Gymnasiasten zeigen sich deutliche Unterschiede in den morgendlichen Nutzungsroutinen. Allerdings ist auch innerhalb dieser Gruppe eine Heterogenität im morgendlichen Nutzungsverhalten erkennbar. Während die einen noch vor der Schule ihre SNS nutzen und zum Beispiel absprechen, wer mit wem in der Bahn fährt (Leonie 17, HB, GD-GY: 346–349), geben andere wiederum an, ihre SNS nur manchmal oder sogar in der Regel gar nicht morgens zu nutzen: „[...] Morgens benutze ich es eigentlich nicht, außer wenn ich zu spät bin, weil ich dann in die Stufengruppe schreibe: ‚Sag‘ mal einer Bescheid, ich bin zu spät oder so [...] (Klara 17, HB, GD-GY: 355–357).“

b) Während der Schulzeit

Auch während der Schulzeit und im Unterricht nutzen die Hauptschüler ihr Smartphone und ihre SNS: „[...] Ja[aaa]. WhatsApp ist die ganze Zeit, AUCH im Unterricht. Das ist einfach so. Das geht nicht anders (Mahir 16, NB, GD-HS: 116–117).“ Allerdings schränken sie ein, dass es ganz darauf ankommen würde, bei welchem Lehrer sie gerade Unterricht haben. In der Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften erzählt Lisa (Lehrerin an einer Gesamtschule) von ihren Beobachtungen bezüglich der Smartphone- und SNS-Nutzung ihrer Schüler im Unterrichtsalltag:

Lisa (29, SCH): Und in der Schule zum Beispiel merke ich auch, dass es auch vielen Jugendlichen einfach schwerfällt dem Unterricht zu folgen, weil die in Gedanken bei ihrem Handy sind. Die können nicht gucken, die wollen aber gerne gucken, da sind irgendwelche interessanten oder Informationen, die wollen reagieren und das fällt denen oft sehr, sehr schwer, das eben nicht zu tun und dann, sich auf was anderes zu konzentrieren. [...] (GD-PÄD: 158–163)

In der Assoziationsrunde zu SNS, die auch mit den pädagogischen Fachkräften zum Einstieg in die Gruppendiskussion durchgeführt wurde, wirft Lisa (29, SCH) passend zur obigen Aussage spontan den Begriff „Unterrichtsstörung“ (GD-PÄD: 130) ein. Die Beobachtung von Lisa verdeutlicht den Stellenwert, den das Smartphone und die SNS im Leben ihrer Schüler haben, und dass die Angst was zu verpassen zumindest einige Schüler während der Schulzeit stetig begleitet. Auch zwei der männlichen Realschüler (Hannes 16, MB, GD-RS: 266–267; Yassin 16, MB) nutzen ihr Smartphone und ihre SNS während des Unterrichtes: „[...] Dann

beginnt der Unterricht, dann wird auch manchmal im Unterricht heimlich das Handy gezogen und dann auch wieder aufs Handy geguckt [...] (Yassin 16, MB, GD-RS: 238–240).“ Von dieser Nutzungspraktik grenzt sich Nicolas (17, MB) entschieden ab, er nutzt sein Handy nie im Unterricht und kann auch nicht nachvollziehen, was die anderen daran so interessant finden. Die Mädchen aus der Gruppe der Realschüler nutzen ihre SNS nur während den Pausen (GD-RS: 145–146, 156–157). Während also die Jugendlichen mit niedrigeren Bildungsressourcen auch in der Schule völlig vernetzt sind, zeigt sich bei den Gymnasiasten ein ganz anderes Bild: Sie nutzen ihr Handy überwiegend gar nicht während der Schulzeit:

Klara (17, HB): [...] Und dann meistens in der Schule hab ich mein Handy immer auf Flugmodus, dann benutz‘ ich‘ s dann gar nicht. [...] (GD-GY: 357–358)

Leonie (17, HB): [...] In der Schule dann eigentlich fast gar nicht, weil da ist man ja schon mit den Freunden. [...] (GD-GY: 349–350)

c) *Unterwegs- und Nebenbei-Nutzung*

Ob in der Bahn, auf dem Schulweg oder an der Haltestelle – Das Smartphone ist unterwegs ein ständiger Begleiter für alle befragten Jugendlichen. Die SNS-Nutzung erfolgt, wie in Kapitel 2.2.2 deutlich wurde, heute fast ausschließlich mobil, daher gehört die *Unterwegs-Nutzung* von SNS für die Jugendlichen zu ihren alltäglichen Nutzungspraktiken. In Kapitel 2.2.2 wurde zudem auf den Vorteil der räumlich ungebundenen textbasierten Kommunikation mittels Smartphone verwiesen. Die Jugendlichen können jederzeit Textnachrichten empfangen und versenden (vgl. Döring 2015a: 13). Elena betrachtet ihre regelmäßige Unterwegs-Nutzung als Einzige kritisch, da sie von ihrer Umwelt und der Situation um sich herum dann nichts mehr mitbekommt. Allerdings betont sie gleichermaßen den Vorteil den sie dadurch hat:

Elena (17, HB): Was eigentlich traurig ist, weil man dann nicht so wirklich das so genießt, wenn man so an der frischen Luft ist. Aber oft ist das für mich schon fast wie Zeitverschwendung und ich nutz‘ das DANN, um noch irgendwas zu erledigen, wenn ich mich noch mit irgendjemandem absprechen muss oder so. [...] (GD-GY: 318–321)

An Elenas Aussage konkretisiert sich, was sich bereits in der Einstiegsrunde gezeigt hat: Die Alltagsorganisation ist ein zentrales SNS-Nutzungsmotiv der Jugendlichen mit hohem Bildungsniveau. SNS werden allerdings nicht nur zur Überbrückung von Wartezeiten oder dem Ausfüllen einst medienfreier Zeit genutzt, auch die *Nebenbei-Nutzung* in den unterschiedlichsten Alltagssituationen (z. B. beim Essen, Gaming, Fernsehen, im Bad etc.) ist bildungs-

übergreifend für die Jugendlichen selbstverständlicher Bestandteil ihres Tagesablaufes (vgl. Kapitel 2.2.2).

Elena (17, HB): [...] WhatsApp ist, wie Leonie ja eben schon gesagt hat, einfach spontaner und einfach EINFACHER in dem Sinne, dass man es nebenbei machen kann. Ich kann fernsehgucken oder in der Küche sein oder irgendwas erledigen, oder gerade UNTERWEGS im lautesten Zug überhaupt sein, und das trotzdem abklären. [...] (GD-GY: 613–617)

Dabei richten sich die Nutzungspraktiken und die Verwendung einzelner Kommunikationsfunktionen (Text- oder Sprachnachrichten) auf WhatsApp nach dem jeweiligen situativen Kontext. Die Hauptschüler nutzen beispielsweise die Funktion der Sprachnachrichten vor allem dann, wenn sie gerade entweder keine Lust zu schreiben oder besonders viel mitzuteilen haben. Auch bei Tätigkeiten, die den schriftbasierten Austausch erschweren (z. B. während des Gamens oder Essens), ermöglichen Sprachnachrichten eine schnellere Kommunikation:

Mahir (16, NB): Wenn ich am Zocken bin, dann kann man keine PAUSE drücken, weil's einfach nicht geht. [vereinzelt Lachen] Das versteht meine Mutter heute noch nicht. [vereinzelt Lachen] Und, ja, dann hat man keinen Bock zu schreiben, dann macht man einfach schnell Sprachnachricht und man kann dann direkt weitermachen. (GD-HS: 218–229)

d) WhatsApp-Klassengruppen – 24 Stunden mit den Mitschülern vernetzt

Das Erledigen der Hausaufgaben und/oder diesbezügliche Absprachen finden über alle Bildungsgruppen hinweg in WhatsApp-Klassen-/Stufengruppen statt, was Jugendliche wie Klara (17, HB) als „sinnvoll“ (GD-GY: 789–790) bewerten. Während sich die Jugendlichen teilweise beim Erledigen von Hausaufgaben oder beim Lernen (Elena 17, HB, GD-GY: 321–323; Leonie 17, HB, GD-GY: 350–351) via WhatsApp direkt mit ihren Freunden hierzu austauschen, lassen andere das Handy in dieser Zeit unbenutzt (z. B. Mia 16, MB, GD-RS: 158–159; Daniela 16, MB, GD-RS: 170–171). Nathalie (17, MB) macht ihre Hausaufgaben beispielsweise mit einer Schulfreundin, die in einer anderen Stadt lebt und auf dieselbe Schule geht, regelmäßig gemeinsam über WhatsApp: „[...] da müssen wir beide nicht diesen Aufwand betreiben zu FAHREN, und schaffen die Hausaufgaben BEIDE bei uns so alleine (GD-RS: 345–347).“ Die Hausaufgaben werden häufig – und das bildungsübergreifend – von nur wenigen Schülern erstellt, abfotografiert und den Mitschülern in der WhatsApp-Klassengruppe zur Verfügung gestellt: „[...] Dann braucht man nur das Foto anklicken und abschreiben [...] (Hannes 16, MB, GD-RS: 362–363).“ Dies wird in der Gruppe der Realschüler allerdings von denjenigen, die die Hausaufgaben eigenständig anfertigen, negativ beurteilt (Mia 16, MB; Daniela 16, MB, GD-RS: 368–382). Es kommt auch vor, dass die Jugendlichen

gleich mehrere Klassengruppen haben z. B. eine mit und eine ohne Lehrer (GD-RS: 369–371). Lisa, sieht in den WhatsApp-Klassengruppen ein großes Potenzial für ihre Unterrichtsgestaltung:

Lisa (29, SCH): Das find' ich nämlich auch total cool, also das muss man ja mal positiv sehen. Das erleichtert ja auch die Kommunikation und gerade auch was Schule betrifft. Also, weiß ich nicht, wenn ich mit meinem Unterricht jetzt einfach nicht richtig fertig werde, es klingelt, ja, und die Tafel ist voll, dann kann ich sagen: „Macht euch ein Foto“. Einer macht ein Foto, die sind ja alle vernetzt. Schickt euch das rum. Wenn jemand das Arbeitsblatt verloren hat, wenn jemand krank war, Hausaufgaben weiterleiten. [...] (GD-PÄD: 1002–1007).

Die junge Lehrerin nutzt selbst regelmäßig Facebook, Instagram und WhatsApp und regt die Schüler bewusst zur Kommunikation und gegenseitigen Unterstützung in den WhatsApp-Klassengruppen an. Im Verlauf der Ergebnisdarstellung wird sich allerdings zeigen, dass Lisa (29, SCH) mit ihrer Aufgeschlossenheit gegenüber digitalen Medien im Unterricht nicht den Regelfall unter den Lehrkräften darstellt. Typisch sind auch grade unter den Hauptschülern Auseinandersetzungen innerhalb der Klassengruppen hinsichtlich der Wahl des Gruppennamens oder -bildes, die zu einem ständigen Eröffnen immer neuer Gruppenchats führen:

Emanuel (16, NB): Also bei uns, ja, ich hab vier Klassengruppen. Die können sich alle nicht einigen.

I: VIER Klassengruppen hast du. [vereinzelt Lachen]

Emanuel (16, NB): Da haben so paar Leute Streit, dann machen die `ne neue Gruppe und dann vertragen die sich wieder. [allgemeines Lachen]

Mahir (16, NB): Diese „Nimm mal das Gruppenbild“, „Nein, nimm' das Gruppenbild“.

Sophie (16, NB): Ja. [lacht]

Emanuel (16, NB): [Überlappung] „Ich würd' gern den Gruppennamen ändern“, ja.

Mahir (16, NB): [laut] „Ich mach' jetzt meine eigene Gruppe auf.“ [laut Ende] [Überlappung Ende] [lacht]

Emanuel (16, NB): Genau. Und, ja, ab und zu halt noch `ne andere Gruppe, (unv.), meistens verlass' ich die dann. (GD-HS: 1015–1026)

Die Klassengruppen dienen nicht nur dem Austausch von Hausaufgaben oder dem Posten von Informationen zum Schulalltag, z. B. wenn sich ein Schüler verspätet (Klara 17, HB, GD-GY: 355–357), oft schreiben die Jugendlichen am Nachmittag und Abend auch einfach nur so zum Spaß miteinander und tauschen lustige Bilder und Videos aus. WhatsApp-Klassengruppen sind demnach als fester Bestandteil des Schullebens und des persönlichen Alltags von Jugendlichen zu begreifen, in denen vor, während und nach der Schule rege (Anschluss-)Kommunikation mit den Mitschülern stattfindet: „[...] Meistens hab ich da irgendwie 60, 70 NACHRICHTEN morgens stehen [...] (Hannes 16, MB, GD-RS 264–265).“ Al-

lerdings kann sich darunter auch allerhand „unnötiger Kram“ befinden, wie Mia (16, MB, GD-RS: 442) betont.

Nicht alle Schüler einer Klasse beteiligen sich gleichermaßen aktiv an der Kommunikation in den Klassengruppen: „Also es gibt welche, die schreiben viel und es gibt welche, die schreiben gar nicht oder nur recht wenig (Mara 17, NB, PZI: 829–830).“ Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die sozialen Rollen im Klassenverband auch im Kommunikationsverhalten in den Gruppenchats widerspiegeln. Die eher zurückhaltenden Schüler sind online weniger aktiv, während die Meinungsführer in der Schulklasse die Kommunikation maßgeblich dominieren. Die permanente Vernetzung mit der eigenen Schulklasse kann neben den Vorteilen der vereinfachten Kommunikation auch Exklusionsprozesse und Konflikte begünstigen. Anna (15, HB) legt am Ende des Einzelinterviews beispielsweise großen Wert darauf, vor dem Gefahrenpotenzial von WhatsApp zu warnen: „[...] WhatsApp ist auch ein Teil von Cybermobbing [...] (PZI: 1619).“ Insbesondere für die weniger beliebten Jugendlichen im Klassenverband kann es eine große Herausforderung darstellen, sich virtuell selbstbestimmt zu positionieren oder mit Anfeindungen und Beleidigungen umzugehen, die sie den ganzen Tag über auf ihrem Smartphone begleiten (vgl. Kapitel 3.4.3).

e) Am Nachmittag: Verabredungen mit Freunden und Alltagsorganisation

Am Nachmittag nach der Schule unterscheiden sich die SNS Nutzungspraktiken der befragten Jugendlichen je nach Ausgestaltung der individuellen Freizeit (Hobbys, Sport etc.) und den noch zu erledigenden Aufgaben des Tages. Vor allem die männlichen Realschüler und Gymnasiasten nutzen ihre SNS nach der Schule um sich abzulenken, zu schauen „was Neues passiert ist“, aus Langeweile, um mit Freunden zu chatten oder einfach zum entspannen (z. B. Richard 16, HB, GD-GY: 304–307; Nicolas, 17, MB, GD-RS: 179–181; Hannes 16, MB, GD-RS: 839–845).

Die Organisation und Planung ihrer Freizeit- und Alltagsaktivitäten wird bildungsübergreifend von den Jugendlichen maßgeblich über WhatsApp vorgenommen. In allen Diskussionsgruppen betonen die Jugendlichen, wie sehr sie die Möglichkeit schätzen, sich über WhatsApp schnell und unkompliziert mit den eigenen Freunden absprechen und verabreden zu können. Neben diesem Aspekt bezeichnen die Jugendlichen vor allem die einfache Bedienung von WhatsApp als enormen Vorteil. Die Facebook-App wird von ihnen als wesentlich unzuverlässiger und langsamer erlebt, was auch ein Grund dafür ist, dass die befragten Jugendlichen ihre mobile Kommunikation gänzlich auf WhatsApp verlagert haben. Bei der Alltagsplanung und Peer-Kommunikation via WhatsApp geht es den befragten Jugendlichen

oftmals darum zu erfahren: „[...] Wer ist wo? Mit wem mach‘ ich jetzt was? [...] (Nicolas 17, MB, GD-RS: 180–181).“

Bevor die Hauptschüler am Nachmittag rausgehen um sich mit ihren Freunden zu treffen, kommunizieren sie zunächst miteinander über WhatsApp: „[...] aber auch erst mal vorm Rausgehen WhatsApp checken und alles (Nuredin 16, NB, GD-HS: 146–148).“ Was den Stellenwert von WhatsApp hinsichtlich der Verabredung mit Freunden anbelangt sind sich die Hauptschüler einig – ohne WhatsApp geht’s nicht mehr:

I: Ja, das Verabreden, das läuft viel bei euch über WhatsApp, ne?

Mahir (16, NB): NUR.

Nuredin (16, NB): Nur noch, [Überlappung] ja.

Sophie (16, NB): Ja. [Überlappung Ende] (GD-HS: 283–286)

Aufgrund der enormen Bedeutung für die Peer-Kommunikation ist WhatsApp bildungsübergreifend für die meisten Jugendlichen zu der wichtigsten Plattform avanciert, auf die sie am wenigsten verzichten könnten:

Dennis (19, NB): [...] Weil wenn ich jetzt zum Beispiel kein WhatsApp hätte, wüsste ich nicht, was halt in unserer Gruppe los ist und was wir da machen. Oder was abends mal geht, wenn wa halt mal unterwegs sind mit den Jungs. Ohne das wäre ich sehr aufgeschmissen. (PZI: 753–756)

WhatsApp-Gruppen werden in der Regel auf Basis eines gemeinsamen Sinnhorizonts und geteilter Interessen der Mitglieder begründet und als Anlass dafür genommen, sich themen- und interessenbezogen virtuell zu vergemeinschaften (vgl. Kapitel 2.4.2). Da die Gruppen mit wenigen Klicks gegründet und auch wieder gelöscht oder verlassen werden können, verwundert es nicht, dass sie teilweise nur über eine kurze Bestandszeit verfügen. Vor allem in der Gruppe der Hauptschüler gehört es zur gängigen Peer-Praxis sich immer wieder in neuen WhatsApp-Gruppen zusammenzuschließen:

Kimberley (16, NB): [...] Also wir, also meine Freundins untereinander, wir machen STÄNDIG neue Gruppen, aber wir verlassen die auch wieder andauernd.

Mahir (16, NB): Ja.

Kimberley (16, NB): Und da hab ich irgendwann auch keinen Bock mehr und dann verlass' ich die selber. Also so ist das. Aber die wird einfach immer wieder neu gebildet. (GD-HS: 1011–1013)

Der Vorteil der WhatsApp-Gruppen liegt aus Sicht der Jugendlichen neben dem Spaßfaktor und der potenziell permanenten Vernetzung mit den Peers auch in der Organisation von Treffen und Trainingszeiten innerhalb des eigenen Sportvereins, wie unter anderem Ben (16, HB) erzählt: „[...] Oder wenn ich weiß, ich hab Fußballtraining, dann guck‘ ich so: Wann ist das Training? Oder wurde schon geschrieben, ob das ausfällt oder /? [...] (GD-GY: 373–375).“

Auch für die Vorbereitung und Planung von Veranstaltungen (z. B. Abiball), Geburtstagen oder gemeinsamen Wochenendaktivitäten mit Freunden nutzen die Jugendlichen die Funktion der WhatsApp-Gruppen.

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel anhand der subjektiven mediatisierten Vergemeinschaftungshorizonte der sechs befragten Jugendlichen aus der Einzelinterviewstudie verdeutlicht werden konnte, nutzen die Jugendlichen WhatsApp-Gruppen nicht nur zur kommunikativen Vernetzung mit ihren lokalen Vergemeinschaftungen (z. B. Peers, Schule, Sportverein), sondern auch mit ihren translokalen Vergemeinschaftungen (z. B. Szenen). Für Luca (17, HB, GD-GY: 150–152) und Anna (15, HB, PZI: 496–506), die sich beide in der Cosplay-Szene bewegen, dient WhatsApp auch zur Planung von Szenetreffen und Events. Facebook wird von Elena und Klara, die sich beide politisch engagieren, überwiegend als Veranstaltungsplattform genutzt, auf der sie sich über Events oder Unternehmungen informieren (Elena 17, HB, GD-GY: 1214–1220; Klara 17, HB, GD-GY: 1240–1245) und sich dazu auch direkt mit anderen absprechen und verabreden können. Dieses Ergebnis zum Bedeutungswandel von Facebook unter Jugendlichen deckt sich mit der Wahrnehmung von Anne, die aus ihrem Berufsalltag im selbstverwalteten Jugendzentrum berichtet:

Anne (50, JFE): [...] Ich stell' fest, die Älteren nutzen das noch sehr viel, mitunter aber auch nicht für persönliche Sachen, sondern für Veranstaltungen, Partyreihen, ich weiß nicht was, also um eben 'nen Raum zu haben, wo sie Dinge leicht publik machen können. Aber im persönlichen Bereich oder dann eben auch die Jüngeren absoluter Rückwärtstrend. (GD-PÄD: 307–311)

Facebook wird von Klara (17, HB) mitunter auch als individualisierter Kalender mit Erinnerungsfunktion genutzt: „[...] weil man wird ja durch Facebook auch ALLGEMEIN an echt viel erinnert, zum Beispiel Geburtstage. [allgemeines Lachen] Sonst würd' ich auch so viele vergessen [...] (GD-GY: 1287–1289).“ Geburtstage lassen sich durch Gruppen auf Facebook auch direkt planen, wie Carolin (17, HB) berichtet: „[...] Also für meinen Geburtstag kann man auch eine Gruppe machen und dass man dadurch auch nur BESTIMMTE Leute einladen kann. [...] (GD-GY: 186–188).“ Als die Jugendlichen in den Gruppendiskussionen gebeten werden sich zu erinnern, wie sie die Zeit erlebt haben in der sie noch kein WhatsApp hatten und wie sie damals Verabredungen geplant haben, erzählen sie davon, SMS geschrieben, telefoniert oder Facebook dafür genutzt zu haben. Die Realschüler (z. B. Yassin 16, MB, GD-RS: 297–298) und Hauptschüler berichten auch davon, dass sie früher einfach spontan zu ihren Freunden nach Hause gefahren sind, ohne zu wissen, ob diese auch wirklich Zeit haben:

Nuredin (16, NB): Aber früher hat man das so gemacht, man ist hingefahren und hat geklingelt an der Tür.

Mahir (16, NB): Ja.

Nuredin (16, NB): Wenn er nicht [laut] RAUSGEHT [laut Ende], dann hat man ein paar Minuten lang gebettelt, dass er rauskommt. [allgemeines Lachen] Und wenn der wirklich keinen Bock hat, dann ist man wieder nach Hause gegangen. (GD-HS: 1078–1083)

Diese spontane Weise von Offline-Treffen mit den Freunden fällt durch die Nutzung von SNS und im Speziellen von WhatsApp weitestgehend weg. Allerdings ist es keinesfalls so, dass Jugendliche damit ihre Spontanität in Verabredungen verloren hätten. Heute nutzt Nicolas beispielsweise WhatsApp dafür, um in Sekundenschnelle eine „Fußballgruppe“ aufzumachen, in die er dann diejenigen Freunde einlädt, mit denen er grade spontan Lust hat Fußball zu spielen.

Nicolas (17, MB): [...] Und dann hab ich am Ende so `ne Liste so, kann ich halt eben sehen, wer kommt und wer NICHT da ist. Und dann weiß ich, ob sich's überhaupt lohnt. Ob sich das halt eben so lohnt, überhaupt RAUSZUGEHEN oder nicht, oder ob man seine Zeit irgendwie besser platzieren könnte. [...] (GD-RS: 331–334)

Auch an Nicolas Aussage zeigt sich, ähnlich wie weiter oben bei Klara (17, HB), der Effizienzgedanke der von den Jugendlichen mit der Nutzung von SNS verbunden wird. Die eigene Freizeit wird von ihnen nach ganz eigenen Kriterien möglichst sinnvoll ausgeschöpft und entsprechend organisiert. Im Vergleich zum Telefonat bietet die textbasierte Kommunikation via WhatsApp den Jugendlichen den Vorteil, sich nicht sofort festlegen zu müssen, ob sie Einladungen zu Verabredungen zusagen. Außerdem fällt es ihnen durch den textbasierten Austausch auch offensichtlich leichter, bereits getroffene Verabredungen kurzfristig wieder abzusagen:

Leonie (17, HB): [...] Also wenn man nur WHATSAPP schreibt und dann noch nicht sicher ist und man sagt, man muss es erst klären und alles, dann kann man das halt einfach SCHREIBEN. Und dann schreibt man halt, wenn man's WEISS. Aber beim Telefonieren muss man ja dann immer wieder NOCH mal anrufen und eigentlich muss man sich dann ja direkt FESTLEGEN und kann auch nicht kurzfristig absagen, wenn derjenige dann doch nicht mehr ans Telefon geht und alles. (GD-GY: 606–611)

Andersrum bietet ein Telefonat die Möglichkeit, eine schnell benötigte Antwort sofort zu erhalten, während bei WhatsApp der Kommunikationspartner mit der Antwort auf eine verschickte Textnachricht möglicherweise „trödelt“ (Ben 16, HB, GD-GY: 639). Der Vorteil steckt hier gewissermaßen im Nachteil: die schnelle Antwort- und Reaktionsmöglichkeit in der textbasierten Peer-Kommunikation ist mit der entsprechenden Erwartungshaltungen verknüpft (vgl. Kapitel 5.3.1).

Auch die befragten Pädagogen stellen in ihrem Berufsalltag zunehmend die unverbindliche

Handhabung von Jugendlichen mit Verabredungen über WhatsApp fest: „[...] Die Verabredung wieder abzusagen, ist genauso einfach, wie die Verabredung zu treffen, so, was man jetzt immer mehr beobachtet [...] (Johannes 31, JFE, GD-PÄD: 980–981).“ Im offenen Jugendbetrieb seiner Einrichtung beobachtet Johannes (31, JFE) außerdem, dass die Jugendlichen sich permanent per WhatsApp darüber aktualisieren, wer gerade als Besucher im Haus ist oder wer noch vor hat zu kommen: „[...] Die wissen oft eher, wer kommt und wer da ist als ich oder meine Kollegen (GD-PÄD: 985–986).“ Aus Sicht von Anne (50, JFE) und Lisa (29, SCH) ermöglicht die permanente Vernetzung über WhatsApp den Jugendlichen sich mit ihren Peers und Freunden gegenseitig bei Bedarf schnell unterstützen, sich spontan treffen oder bei Problemen durch das Versenden liebevoller Nachrichten im Alltag „begleiten“ zu können (Anne 50, JFE; Lisa, 29, SCH, GD-PÄD: 987–995). Durch an die eigene Stimmungslage angepasste Sprüche und Zitate in der Statusleiste von WhatsApp drücken Jugendliche ihre Gefühle aus und teilen ihren Freunden so auch indirekt mit, falls es ihnen nicht gut geht: „[...] man kann Status einstellen, wie man sich grade fühlt, oder was man gerade macht [...] (Anna 15, HB, PZI: 84–85).“ In dem Fall reagieren die Freunde indem sie Nachrichten versenden, in denen sie ihre Verbundenheit mit dem anderen ausdrücken oder Hilfe anbieten.

f) SNS-Nutzung im Beisein der Freunde

Die SNS-Nutzungspraktiken der Jugendlichen im Beisein von Freunden unterscheiden sich deutlich entlang des formalen Bildungsgrades. Für die befragten Hauptschüler (z. B. Kimberley 16, NB; Nuredin 16, NB; Sophie, 16, NB) ist es selbstverständlich, dass ihr Smartphone immer mit dabei ist und auch entsprechend genutzt wird. Bei gemeinsamen Unternehmungen mit Freunden gehört es für sie dazu, nebenbei mit den gerade nicht anwesenden Freunden zu kommunizieren. Auch die SNS-basierte Kommunikation mit anwesenden Freunden bietet ihrer Meinung nach Vorteile:

Kimberley (16, NB): Und außerdem, also wenn dann jetzt noch `ne andere Person dabei ist und die es nicht mitbekommen soll, also es soll so unauffällig sein, dann kann man ja nebenbei schreiben und Memos machen.

[...]

Nuredin (16, NB): Man kann auch GLEICHZEITIG schreiben auf WhatsApp. [Überlappung] Also wenn /.

Kimberley (16, NB): Ja. [Überlappung Ende]

Nuredin (16, NB): Da muss man nicht fragen „Was hast du grad gesagt?“ oder so. Und dann weiß man, kann man einfach lesen oder so. (GD-HS: 197–205)

In den Diskussionsgruppen der Realschüler und Gymnasiasten wird die SNS-Nutzung im Beisein anderer überwiegend als störend empfunden. Besonders auf Partys oder bei gemeinsamen Unternehmungen ist es nicht gern gesehen, sich parallel virtuell zu vernetzen. Hier etablieren sich ganz eigene Normen in den Peers, die mit teils ernsthaften, teils spaßigen Sanktionen geahndet werden: Wer sich nicht an das „Handyverbot“ hält, muss die Rechnung in der Bar zahlen oder etwas Alkoholisches trinken (Trinkspiel) (GD-GY: 424–436). Es findet eine deutliche Abgrenzung gegenüber denjenigen statt, die in der Wahrnehmung der formal höher gebildeten Jugendlichen permanent ihr Handy nutzen (vgl. Kapitel 2.2.2):

Ben (16, HB): Ja, also mich persönlich stört das manchmal ein bisschen, dass zum Beispiel nach `ner Party am Morgen, wenn alle schon so müde sind, dann noch alle am Handy hängen. Und manchmal fühlt sich das irgendwie so [lacht] /. Keine Ahnung. Also wenn man schon so in einer Gruppe ist und dann niemand miteinander redet und alle irgendwie auf Instagram so lustige kleine Videos gucken. [...] (GD-GY: 438–443)

Auch in der Gruppe der Realschüler (z. B. Nathalie, 17, MB; Mia 16, MB) erzählen die Jugendlichen überwiegend, ihr Handy dann zu ignorieren, wenn sie mit ihren Freunden oder beispielsweise mit Verwandten offline Zeit verbringen. Für sie ist es wichtig, den anwesenden Personen ihre volle Aufmerksamkeit entgegenzubringen:

Mia (16, MB): [...] oder wenn ich mit FREUNDEN unterwegs bin, versuch´ ich das generell, das Handy WEGZULEGEN, weil ich dann sozusagen irgendwie den Leuten dann auch die Aufmerksamkeit schenken möchte. [...] (GD-RS: 431–433)

Die Nutzungspraktiken im Beisein von Freunden stehen einerseits im Zusammenhang mit dem formalen Bildungsgrad der Jugendlichen und sind andererseits von den jeweilig geltenden Normen im Peerkontext abhängig. Diese Beobachtung deckt sich mit den Ergebnissen aus der Sinus-Jugendstudie (vgl. Calmbach et al. 2016: 182 f.; Kapitel 2.2.2). Besonders deutlich wird dies an der Aussage von Carolin (17, HB), die sich gleichzeitig in Peers mit unterschiedlichem Bildungshintergrund (Gymnasiasten, Realschüler und Haupt- und Sonderschüler) in ihrer Freizeit bewegt. An einer Stelle in der Gruppendiskussion äußert sich Carolin zur Nutzung von SNS und Smartphone im Beisein von Freunden folgendermaßen:

Carolin (17, HB): [...] Und wenn ich dann verabredet bin mit Freunden, dann ist es eigentlich so, dass ich nicht SO oft am Handy bin, weil man dann halt mit den Freunden redet. [...] (GD-GY: 340–342)

Wenig später berichtet Carolin allerdings davon, dass die Nutzung im Beisein von Freunden abhängig von der jeweiligen Freundesgruppe ist, mit der sie sich grade trifft:

Carolin (17, HB): Ja, also ich wollt´ dazu auch was sagen halt, weil ich hab halt auch so mehrere Freundeskreise, also verschiedene, und halt in manchen ist es so, die sind auch durchgehend am Handy. Und

auch, wenn man denen mal sagt „Ja, REDE mal mit mir“, oder wir fahren zusammen BAHN und anstatt sich zu unterhalten mit der Gruppe, sind die am Handy. Auch wenn man die anspricht, dann REAGIEREN die gar nicht da drauf, die ignorieren das und lassen das so durch den Kopf gehen. Man muss die VIERMAL ansprechen, bis die das überhaupt VERSTANDEN haben, und um zu antworten, brauchen die noch mal vier Minuten, bis die ihre Nachricht noch zu Ende geschrieben haben. Und dann halt in anderen ist es auch so, dass man eigentlich das Handy /. Die MEISTEN von denen haben nämlich gar kein WLAN, also gar kein Internet draußen, und kein Geld, deshalb können die gar nicht ihr Handy benutzen oder das Handy ist momentan /. Also in dem Freundeskreis auch sind die alle kaputt oder haben Tastenhandys. Deshalb ist das so, dass wir da [lacht] alle halt kein Handy da benutzen.

I: Okay.

Carolin (17, HB): Und höchstens nur zu jemand anderen anrufen. Das ist das Einzige, was wir damit machen. (GD-GY: 402–418)

In den Aussagen der Pädagogen zeigt sich ein uneinheitliches Bild hinsichtlich der von ihnen wahrgenommenen Nutzungsweisen im Peerkontext:

Thomas (53, JVA): Ich glaube, der Stefan hat in EINEM Punkt recht mit souveräner, und zwar in dem Untereinander und dem Umgang miteinander, da nervt es sie NICHT unbedingt, wenn die Handys dauernd an den Start gehen, das NERVT ERWACHSENE im Umgang mit Jugendlichen. [...] (GD-PÄD: 207–210)

Stefan (53, FMP): [...] da waren Jugendliche so 16, 17, die sagten, uns nervt das wirklich, dieses ständige Handygebimmel und SMS, wenn die abends in ne Kneipe gehen, alle Handys in der Mitte auf dem Tisch, ne, und wer als erstes rangeht, muss ne Runde ausgeben. [...] (GD-PÄD: 220–223)

g) Am Abend

Am Abend geben die Hauptschüler an, ihre Smartphone und ihre SNS am intensivsten zu nutzen: „Am Abend nutz' ich mein Handy mehr als im kompletten Tag zusammen“ (Mahir 16, NB, GD-HS: 160–161). Die Nutzungsweisen einzelner Kommunikationsfunktionen können sich dabei im Laufe des Tages ändern, wie Kimberley (16, NB) berichtet: „Am TAG, also wenn es HELL ist, dann schreib' ich mehr, und wenn es so dunkel ist, dann [allgemeines Lachen] mach' ich [lacht] mehr Sprachnachrichten. [allgemeines Lachen]“ (GD-HS: 215–217). Der Abend ist auch für die Gymnasiasten und Realschüler eine Zeit, die sie mit der Nutzung von SNS füllen, es sei denn andere Abendaktivitäten, wie z. B. Sporttraining oder Lernen, stehen an. Im Bett kommunizieren sie dann weiter per WhatsApp oder Snapchat mit ihrem Freundeskreis oder schauen sich Videos auf ihren Videoportalen (YouTube/Instagram/Vine) an:

Daniela (16, MB): Ja, das ist halt dann Abend, lieg' ich im Bett und dann LERNE ich entweder oder ich gucke wieder Vine-Videos oder so. (GD-RS: 175–176)

Leonie (17, HB): Und eigentlich aber am MEISTEN so benutz' ich das halt abends, wenn ich nichts mehr zu tun habe [lacht] und /. Ja. (GD-GY: 351–352)

h) Freiwillige oder unfreiwillige abstinente Phasen

Abstinente Phasen (Handy/SNS) haben die meisten der befragten Jugendlichen schon mal erlebt. Die Umstände und die damit verbundene subjektive Wahrnehmung der *SNS-freien Zeit* sind allerdings höchst heterogen. In der Gruppe der Hauptschüler fanden abstinente Phasen bisher ausschließlich unfreiwillig statt (z. B. im Urlaub oder durch Handyverbot/-verlust). Die Jugendlichen bezeichnen diese Erfahrung als „schlimm“, „traurig“ und „doof“. Im Urlaub mit der Familie (ohne Webzugang) beschreibt Kimberley ihre Gefühle folgendermaßen:

Kimberley (16, NB): [...] Und dann hab ich mich so SCHEISSE gefühlt, weil ich wissen wollte, was meine Freunde machen. Aber das kostet ja auch Geld, wenn die mich anrufen wollen. Dann war ich bisschen eifersüchtig. [...] (GD-HS: 259–262)

Die Gymnasiasten formulieren ebenfalls in Bezug auf unfreiwillig abstinente Phasen das Gefühl, sich aus der Kommunikation mit den Freunden ausgeschlossen zu fühlen:

Carolin (17, HB): [...] Also manchmal fühlt man sich ausgeschlossen, weil Freunde verabreden sich, man erfährt das nicht. [...] (GD-GY: 462–463)

Elena (17, HB): [...] Und dann war ich so drei Wochen ohne irgendwie Zugang zu anderen Menschen. Und das war dann [vereinzelt Lachen] schon irgendwie seltsam, wenn man wieder nach HAUSE gegangen ist und es hat sich irgendwie voll viel verändert [lacht], alle anderen haben voll viel erfahren und man wusste nichts davon. [...] (GD-GY: 510–514)

Wie die Aussagen von Kimberley, Carolin und Elena verdeutlichen, wird die unfreiwillige Abstinenz aus der mediatisierten peerbasierten Kommunikation von dem Gefühl bestimmt, an den Entwicklungen und Erlebnissen im Freundeskreis nicht teilhaben und möglicherweise etwas verpassen zu können. Für dieses Phänomen wurde in Kapitel 3.4.4 die Bezeichnung „FOMO – fear of missing out“ eingeführt (vgl. Calmbach et al. 2016: 180; Döring 2015: 14). In Kapitel 3.4.4 wurde außerdem auf die *Rückzugskompetenz* im Umgang mit SNS und der permanenten Vernetzung verwiesen, die als eine entscheidende Dimension der SNS-bezogenen Nutzungskompetenzen im Rahmen der vorliegenden Arbeit verstanden wird. In der Gruppendiskussion mit den Gymnasiasten und den Realschülern erzählen die Jugendlichen sich zwischendurch ganz bewusst zurückzuziehen. In diesen Phasen der freiwilligen Abstinenz bleibt das Handy entweder am Wochenende (Klara 17, HB, GD-GY: 526–528) oder sogar über einen längeren Zeitraum von mehreren Wochen (z. B. Mia 16, MB, GD-RS: 437–438; Luca 17, HB, GD-GY: 476–477) ausgeschaltet:

Nicolas (17, MB): [...] Keine Ahnung, und wenn mich auch keiner großartig anschreibt, dann lass' ich es einfach mal sein so für zwei, drei Wochen. Dann brauch' ich meine Ruhe für mich so, um mich erst mal selbst zu sammeln so, andere Sachen zu machen. (GD-RS: 404–407)

Auch im Hinblick auf eine unfreiwillige Abstinenz, beispielsweise wenn das eigene Handy defekt ist, während des Urlaubs oder Ferienlagers oder im Rahmen eines Klinikaufenthaltes beschreiben die Jugendlichen mit höherem und mittlerem Bildungsniveau die Situation anfangs als „seltsam“ (Elena, 17, HB, GD-GY: 512). Mit der Zeit tritt jedoch ein *Gewöhnungseffekt* ein:

Leonie (17, HB): [...] Aber ich find' so, innerhalb von vier Wochen – irgendwann gewöhnt man sich da dran, dass man halt nicht mehr so oft guckt. Aber dann geht das eigentlich. (GD-GY: 542–544)

Carolin (17, HB): Und, ja, da, da hab ich gemerkt so, dass ich eigentlich GUT im Gegensatz zu anderen ohne Handy aushalten kann. (GD-GY: 499–500)

Handy- und SNS freie Phasen werden von den meisten Realschülern und Gymnasiasten allerdings auch mit positiven Effekten verbunden. Hauptsächlich sprechen sie davon auch „mal Ruhe zu haben“, sich „auf sich zu konzentrieren“ (Daniela 16, MB, GD-RS: 448–451) oder „sich zu sammeln“ (Nicolas 17, MB, GD-RS: 403–407). Diese und die nachfolgenden Aussagen von Anna, Ben und Klara unterstreichen die Ergebnisse aus der JIM-Studie (vgl. Kapitel 3.4.4), im Rahmen derer über die Hälfte (58 %) der Jugendlichen angeben, sich zwischenzeitlich genervt von der permanenten Kommunikation via SNS zu fühlen oder das Gefühl haben, ihre Zeit damit zu verschwenden (64 %) (vgl. MPFS 2014: 53):

Anna (15, HB): Also manchmal, dann bin ich so morgens, mittags oder abends – kommt drauf an – dann schreib ich stundenlang. Aber irgendwann schmeiß ich das Handy in die Ecke und sag „Boah, jetzt nicht mehr. Jetzt kein Bock mehr“. (PZI: 45–47)

Ben (16, HB): Also oft ist es so, dass wenn ich längere Zeit ohne Handy bin, dann /. EIGENTLICH fühlt sich das ganz GUT an oder entspannt, weil man nicht das Gefühl hat, dass man antworten muss oder dass man erreichbar sein muss. Wenn man das so ein bisschen /. Weiß nicht, also das kann auch positiv sein.

Klara (17, HB): Und man hat mehr Zeit.

Ben (16, HB): Ja. [lacht] [vereinzelt Lachen] Auf jeden Fall. (GD-GY: 562–567)

Auch wenn sich die formal höher gebildeten Jugendlichen zwischenzeitlich bewusst zurückziehen oder auch Gefallen an unfreiwillig abstinenter Phasen finden, stehen sie im Zwiespalt zwischen der positiv erlebten *Sendepause* und dem Ausschluss aus der Peerkommunikation. Eine mit der Abstinenz verbundene Herausforderung zeigt sich gruppenübergreifend in dem Wegfall der ansonsten mediatisierten Alltagsorganisation und Kommunikation. Statt *mal eben* kurz eine Verabredung über WhatsApp zu vereinbaren, greifen die Jugendlichen wieder zum Haustelefon (Mia 16, MB, GD-RS: 439–441) oder vereinbaren mit ihren Partnern und den

Freunden „geregelte Zeiten“ während der Schulzeit, um sich am Nachmittag zu treffen (Nathalie 17, MB, GD-RS: 466–472; Sophie 16, NB, GD-HS: 278–282). In diesen Situationen wird ihnen erst bewusst, wie sehr sie sonst ihren Alltag und ihre sozialen Beziehungen über SNS organisieren: „[...] Und dann MERKT man, wie man das sonst so benutzt, ohne das wahrzunehmen (Elena 17, HB, GD-GY: 522–523).“ Als die Hauptschüler gefragt werden, ob sie es heute besser finden sich mit WhatsApp und Co verabreden zu können, verneinen sie dies mit der Begründung ihrer zu intensiven Nutzung:

Nuredin (16, NB): Weil man jetzt [Überlappung Ende] nur noch am Handy ist. [Überlappung] Das, das /.

Kimberley (16, NB): Ja. [Überlappung Ende]

Nuredin (16, NB): Man kann nicht mehr vom Handy weg.

Mahir (16, NB): Ja.

Nuredin (16, NB): Das geht nicht mehr. (GD-HS: 305–310)

Zwischenresümee

Anhand der in diesem Kapitel ausführlich dargestellten Analyse von den alltäglichen SNS-bezogenen Nutzungs- und Kommunikationspraktiken der befragten Jugendlichen konnte zweierlei festgestellt werden. Erstens ist der persönliche Alltag aller befragten Jugendlichen durch die Nutzung von SNS als umfassend mediatisiert zu kennzeichnen. Zweitens ist im bildungsspezifischen Vergleich deutlich geworden, dass die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen SNS intensiver nutzen, als die Jugendlichen mit höheren Bildungsressourcen. Auch wenn das Smartphone und damit auch die favorisierten sozialen Netzwerkplattformen mittlerweile für alle befragten Jugendlichen ständige Alltagsbegleiter sind, werden SNS-freie Zeiten von dem Großteil der Gymnasiasten und Realschüler bewusst in ihren Alltag eingebaut, sei es beim Treffen mit den eigenen Freunden, in der Schule oder einfach zwischendurch, wenn sie das Gefühl haben, ihnen wird die permanente Kommunikation zu viel. Auf die befragten Hauptschüler trifft die Bezeichnung „always on“ hingegen uneingeschränkt zu (vgl. Kapitel 2.2.2). Auch wenn sie ihre intensive Nutzung kritisch wahrnehmen, gelingt es ihnen offenbar nicht, sich bewusst aus den permanenten Kommunikationsströmen auszuklinken.

Außerdem konnte in diesem Kapitel gezeigt werden, dass ein bedeutsames Nutzungsmotiv für die Jugendlichen mit höherem Bildungshintergrund in der effektiven Planung ihres Alltags zu sehen ist. Für sie erfüllen SNS vor allem den Zweck ihre sozialen Beziehungen und die anstehenden Aufgaben möglichst gut zu organisieren und zu koordinieren. In den Rekrutierungsgesprächen berichteten die meisten Gymnasiasten davon, sehr viel Zeit für die Schule aufzu-

wenden und häufiger am Nachmittag, dem Abend oder an den Wochenenden zu lernen. Für die Nutzung von SNS verbleibt dementsprechend weniger Zeit, es sei denn, sie lernen kooperativ via WhatsApp. Auf die Nutzungsintensität nimmt außerdem deutlich die sonstige Freizeitgestaltung der Jugendlichen Einfluss, wie in der Gruppe der Realschüler deutlich wird. Verbringen die Jugendlichen beispielsweise viel Zeit in der Woche damit ihren sportlichen Aktivitäten nachzugehen (Yassin 16, MB; Nicolas 17, MB; Mia 16, MB) nutzen sie SNS insgesamt weniger intensiv. An dieser Stelle sei auf den Befund aus Kapitel 3.4.2 verwiesen, wonach sich eine intensivere SNS-Nutzung insgesamt positiv auf die Generierung möglicher überbrückender Sozialkapitalressourcen auswirkt (vgl. Lampe/Vitak/Ellison 2013; Xie 2014; Ahn 2012; Ellison/Steinfeld/Lampe 2007; Abbildung 4, Kapitel 5.4.2). Demnach könnte sich die Intensiv-Nutzung der Jugendlichen mit geringem Bildungsniveau positiv auf die potenzielle Generierung überbrückender Sozialkapitalressourcen auswirken.

WhatsApp nimmt für alle Jugendlichen eine herausragende Stellung in der Alltagsorganisation und kommunikativen Vernetzung im Rahmen ihrer lokalen und translokalen Vergemeinschaftungen ein. Über den Dienst pflegen und organisieren die Jugendlichen ihre Freundschaften und Peerbeziehungen und bleiben mit diesen über den ganzen Tag hinweg in Kontakt. Insbesondere die WhatsApp-Gruppenfunktion dient der interessen- und themenbezogenen Vergemeinschaftung (vgl. Kapitel 5.3). Facebook spielt im persönlichen Alltag der meisten Jugendlichen eine untergeordnete Rolle, da die Plattform von ihnen kaum noch zur Kommunikation genutzt wird.

5.2 Individualmerkmale: Interessen, Vorlieben und Nutzungsmotive

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde ausdrücklich auf die Relevanz der persönlichen Interessen, Vorlieben und Nutzungsmotive von jungen Internet- und SNS-Nutzern zur Erklärung von digitalen Ungleichheiten verwiesen (vgl. Kapitel 3.2.1). Ferner konnte ein Zusammenhang zwischen der ungleichen Ausstattung mit Bildungskapital und den Aneignungsprozessen von onlinevermitteltem Wissen und Informationen konstatiert werden (vgl. Lenz/Zillien 205: 246). Die unterhaltungsorientierte Nutzungsweise des Internets durch die formal niedrig gebildeten Jugendlichen steht dabei einer stärker informationsbezogenen Nutzung der höher gebildeten gegenüber. Zur Identifizierung von subjektorientierten Nutzungsbarrieren ist es daher zunächst notwendig, die informationsbezogenen (Kapitel 5.2.1) und die unterhaltungsorientierten SNS-Nutzungsweisen (Kapitel 5.2.2) der befragten Jugendlichen einem bildungsspezifischen Vergleich zu unterziehen. Anschließend erfolgt eine vergleichende Analyse der

virtuellen Selbstdarstellungspraktiken der befragten Jugendlichen, um auch hier vorhandene Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Bildungsgruppen herauszustellen (vgl. Kapitel 5.2.3). Denn abgesehen von dem potenziellen Risiko der Selbstschädigung durch ungewollte virtuelle Selbstoffenbarungen, hat sich die Selbstdarstellung mittels geteilter Informationen im Theorieteil als ein zentraler Indikator für die Generierung von SNS-vermitteltem überbrückendem Sozialkapital erwiesen (vgl. Abbildung 4, Kapitel 3.4.3).

Im Rahmen der theoretischen Ausarbeitung konnte außerdem konstatiert werden, dass die subjektiven Interessen, Vorlieben und Nutzungsmotive der jungen SNS-Nutzer den Ausgangspunkt für den Aufbau und die Pflege von medienvermittelten Kommunikationsbeziehungen darstellen (vgl. Kapitel 3.2.2). Da diese im anschließenden Kapitel (5.3) einem bildungsspezifischen Vergleich unterzogen werden, dient das vorliegende Kapitel mit dem Fokus auf die subjektorientierten Nutzungsbarrieren einer inhaltlichen Hinführung auf die Untersuchung der relationalen Merkmale der jugendlichen Nutzer.

5.2.1 Informationsbezogene Nutzungsweisen

Insbesondere die gruppenbezogenen und themenbezogenen Informationsbedürfnisse sind, wie in Kapitel 2.4.2 ausführlich dargelegt wurde, im Jugendalter von zentraler Bedeutung. SNS haben sich in diesem Zusammenhang als relevante Informationsplattformen erwiesen. Anhand der vorliegenden Analyseergebnisse kann die hohe Bedeutung von SNS für das persönliche interessensbasierte Informationsmanagement von Jugendlichen empirisch bestätigt und differenziert nachvollzogen werden.¹⁹⁹ Jugendliche setzen ihre einzelnen Plattformen darüber hinaus gezielt für ihre unterschiedlichen Informationsbedürfnisse ein und schreiben ihren favorisierten SNS darüber hinaus unterschiedliche Qualitäten in der Bereitstellung von Informationen zu. In diesem Zusammenhang kann zwischen zwei grundlegenden Informationsbedürfnissen von Jugendlichen hinsichtlich ihrer Nutzung von SNS unterschieden werden, die jeweils unterschiedliche Unterdimensionen beinhalten: Erstens *die tages- und gesellschaftsrelevanten Informationen* und zweitens *die lebenswelt- und interessenbezogenen Informationen*. Tages- und gesellschaftsrelevante Informationen beziehen Jugendliche auf SNS neben den *professionellen Anbietern* (z. B. abonnierte Seiten von Fernsehanstalten oder anderen „klassischen“ Medienanbietern) vor allem von ihrem medienvermitteltem Kontaktnetzwerk. Im Theorieteil wurde auf die zunehmende Auflösung klassischer Rollenverteilun-

199 Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit konnte die Vernachlässigung der plattformbezogenen Informationsstrategien von Jugendlichen am Beispiel der JIM-Studie (2015) festgestellt werden (vgl. Kapitel 2.4.2).

gen zwischen Sendern und Empfängern von Informationen auf SNS hingewiesen (vgl. Kapitel 2.4.2). Informationen zirkulieren auf den Plattformen innerhalb der eigenen mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke und damit im Kreise einer „persönlichen Öffentlichkeit“ (Schmidt 2013). Die relationalen Merkmale der jungen Nutzer erweisen sich, wie ausführlich in Kapitel 3.2.2 dargelegt wurde, als ein entscheidendes Kriterium für die Bestimmung von digitalen Ungleichheiten, denn das medienvermittelte Kontaktnetzwerk bestimmt heute maßgeblich mit, welche Informationen Jugendliche auf SNS überhaupt zu sehen bekommen und ferner wie diese von ihnen bewertet und diskutiert werden. Diese sogenannten *Friends-News* basieren auf den Meinungen, Einschätzungen und Relevanzsetzungen des virtuellen Freundeskreises und tragen in Kombination mit homogenen Netzwerken zur Reproduktion milieubedingter Ungleichheitsstrukturen bei. Neben den *Friends-News* und den professionellen Nachrichten Anbietern stellen zunehmend *semiprofessionelle Nachrichtenkanäle* auf YouTube für einen Teil der Jugendlichen eine relevante Bezugsquelle von tages- und gesellschaftsrelevanten Informationen dar. Diese Angebotsform wurde bereits in Kapitel 2.4.2 am Beispiel des YouTubers „LeFloid“ vorgestellt. Im vorliegenden Kapitel wird dieser YouTube-Kanal mit unterhaltsam aufbereiteten Nachrichten für Jugendliche hinsichtlich seines Einflusses auf Informationsverbreitungs- und Meinungsbildungsprozesse innerhalb der Zielgruppe näher untersucht.

Die *lebenswelt- und interessenbezogenen Informationen* auf SNS lassen sich unterscheiden in *soziale Informationen* über Freunde und Bekannte sowie in *interessenspezifische Informationen* zu persönlichen Hobbys, Interessen und favorisierten Themengebieten. In dem vorliegenden Kapitel werden diese fünf Informationsbedürfnisse von jugendlichen SNS-Nutzern einer näheren Betrachtung sowie einem bildungsspezifischen Vergleich unterzogen.

Tages- und gesellschaftsrelevante Informationen auf SNS – Professionelle Anbieter und „Friends-News“

In Kapitel 2.4.2 konnte aufgezeigt werden, dass soziale Netzwerkplattformen vor allem für die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen eine bevorzugte Informationsquelle für tagesrelevante Informationen darstellen (vgl. Behrens et al. 2014: 201).

I: Okay. Also das heißt, [vereinzelt Lachen] so ganz klassische Medien wie ZEITUNGEN und FERNSEHEN, spielen die bei euch in eurem Leben `ne ROLLE?

Emanuel (16, NB): Nur nebenbei so.

I: So, um an Infos zu kommen so?

Nuredin (16, NB): ZEITUNG kann man ja auch schon online machen.

Mahir (16, NB): Ja. [lacht]

I: Also eher so `ne Nebenrolle. Das heißt, eure Interessen, da bekommt ihr die meisten Informationen über soziale Netzwerke, ist das richtig?

Sophie (16, NB): Ja. (GD-HS: 682–691)

Klassische Massenmedien nutzen Nicolas und Yassin zum Beispiel gar nicht mehr, um sich Nachrichten anzusehen oder tages- und gesellschaftsrelevante Informationen zu beschaffen. Sie sind vielmehr der Auffassung durch ihre Nutzung von SNS „immer up to date“ (Nicolas 17, MB, GD-RS: 91–93) zu sein. Außerdem behaupten sie, dass junge Leute heutzutage ohnehin keine Nachrichten mehr auf ARD und ZDF schauen würden, weil „eh alles auf der Startseite“ (Yassin 16, MB, GD-RS: 106–109) von Facebook steht. Denn auch die klassischen Nachrichtenanbieter nutzen aus ihrer Beobachtung heraus zunehmend die sozialen Plattformen, um Nachrichten zu verbreiten, wie Hannes (16, MB) am Beispiel der „Aktuellen Stunde“ (GD-RS: 94–96) verdeutlicht.

Die Jugendlichen mit niedrigeren Bildungsressourcen sprechen SNS tendenziell eine höhere Glaubwürdigkeit zu als den klassischen Massenmedien (vgl. Behrens et al. 2014: 201 f.; Kapitel 2.4.1). In Bezug auf die in der Gruppendiskussion befragten Realschüler kann dies bestätigt werden. Zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion wurde die Flüchtlingskrise in Europa intensiv in sämtlichen Medien thematisiert. Die Realschüler verbinden mit der Nachrichtenberichterstattung auf SNS nicht nur eine höhere Glaubwürdigkeit, dadurch dass sie den „selbstgenerierten Nachrichten von Menschen, die betroffen worden sind“ (Thomas 53, JVA, GD-PÄD: 623) mehr Vertrauen entgegenbringen als den professionellen Anbietern, sie unterstellen Letzteren darüber hinaus sogar manipulative Absichten:

Yassin (16, MB): Ja, in den sozialen Medien sieht man auch Videos, die sieht man jetzt nicht in den Nachrichten. Da sieht man so selbstgedrehte Videos, wie ein Flüchtling geschlagen wird von, keine Ahnung, wie viel Polizisten in irgendeinem Land oder so. Diese Videos werden ja in den Nachrichten kaum GEZEIGT. Das sind ja so versteckte Videos. Die sieht man halt häufig in den sozialen Netzwerken. [...]

Daniela (16, MB): Ja, da hat er völlig RECHT, weil ich meine, in den Nachrichten, deswegen guck‘ ich Nachrichten auch nicht so GERNE, weil es wird ja eigentlich einem gezeigt nur das, was man wissen SOLL. Man soll ja nicht zu viel wissen. Und in den sozialen Netzwerken findet man halt meistens mehr raus. [...]

Mia (16, MB): [...] Und man sollte halt auch, wie Daniela gesagt hat, über soziale Netzwerke und so /. Man bekommt da auch VIEL mehr raus als in Nachrichten. Und in Nachrichten kann ja auch immer irgendwas anderes stehen. Und die sagen ja einem auch meistens nicht alles und /. Ja. (GD-RS: 635–669)

In der Gruppe der Gymnasiasten verweisen Carolin (17, HB, GD-GY: 1206–1208) und Leonie (17, HB) allerdings durchaus noch auf das Fernsehen als relevante Informationsquelle. Leonie hebt besonders den Informationswert des Fernsehens hinsichtlich politischer Themen

hervor: „[...] Also jetzt, wenn man sich für politische Themen interessiert, find‘ ich, dass man das einfach auch einfach durch die NACHRICHTEN mitbekommt im Fernsehen [...] (GD-GY: 1279–1281).“

Anhand der obigen Aussagen von Yassin (16, MB), Daniela (16, MB) und Mia (16, MB) wird deutlich, wie einflussreich das medienvermittelte Kontaktnetzwerk der Jugendlichen mit niedrigeren Bildungsressourcen im Sinne der eingangs erwähnten selektiven Wahrnehmung und Bewertung von SNS-vermittelten Informationen ist. Demnach kann für das soziale Informationshandeln von Jugendlichen empirisch bestätigt werden: „Who you know shapes what you know“ (boyd 2014: 172; Kapitel 3.2.2). Die virtuellen Kontaktpartner der Jugendlichen auf den sozialen Netzwerkplattformen verbreiten Informationen aufgrund eigener Relevanzsetzungen, Überzeugungen und Meinungen. Diese kritisch zu hinterfragen und sich weiterführende Informations- und Orientierungsangebote einzuholen, sind wesentliche Merkmale der *Quellenbewertungskompetenz* im Umgang mit SNS (vgl. Kapitel 3.4.4).

Lisa (29, SCH) hat vor ihrer derzeitigen Anstellung als Lehrerin an der Gesamtschule an einem Gymnasium gearbeitet und beschreibt die Unterschiede im Informationsverhalten von Jugendlichen entlang des Bildungsgrades damit, dass sozialbenachteiligte Jugendliche aus ihrer Wahrnehmung heraus „oft sehr alleine gelassen werden“ (GD-PÄD: 736–738) mit ihrer informationsbezogenen Mediennutzung. Höher gebildete Jugendlichen würden hingegen anders durch ihre Eltern an Medien herangeführt und relevante Themen in den Elternhäusern intensiver diskutiert. Außerdem stellt Lisa fest, dass die Eltern zusätzliche Informationskanäle (z. B. Tageszeitung) in ihre eigene Meinungsbildung mit einbeziehen und dies wiederum ihren Kinder vorleben (GD-PÄD: 736–746). In ihrem persönlichen Berufsalltag nehmen die pädagogischen Fachkräfte einen überwiegend unreflektierten Umgang von Jugendlichen mit SNS-vermittelten Informationen wahr: „[...] Ich sehe ‘ne GEFAHR in dieser unreflektierten Nachrichtennutzung [...] (Johannes 31, JFE, GD-PÄD: 1138–1139).“ Thomas betrachtet es ferner als pädagogischen Auftrag, Jugendliche für eine kritische Reflektion von SNS-vermittelten Nachrichten und Informationen zu sensibilisieren:

Thomas (53, JVA): [...] Und ich finde, DAS ist unsere ganz, ganz große Aufgabe, wie kommen wir dahin, DAS auch zu erklären und Jugendliche fit zu machen. Zu sagen, DAS ist nicht unbedingt wahr, was da, nur weil das jemand ist, den du KENNST, der irgendein Foto, ein Video hochgeladen hat, ist das immer noch nicht der wahre Informationsgehalt hinter dieser Nachricht oder Situation, die da passiert ist. [...] (GD-PÄD: 641–645)

Allerdings verbinden die pädagogischen Fachkräfte mit dieser Aufgabe auch eine große Herausforderung, denn sie beobachten unter den Jugendlichen eine grundsätzliche „Leichtgläu-

bigkeit“ (Lisa 29, SCH, GD-PÄD: 670) und Oberflächlichkeit (Pascal 40, SCH, GD-PÄD: 572) im Umgang mit SNS-vermittelten Informationen und sehen die Problematik dabei vor allem in dem bedingungslosen Vertrauen, welches die Jugendlichen in die Informations- und Meinungsbildungskompetenz der eigenen Freunde setzen:

Anne (50, JFE): [...] Weil, das ist keine fremde Person mehr, wie der Reporter, der da den Zeitungsartikel geschrieben hat, sondern das hab ich von einer guten Freundin weitergeleitet bekommen. Irgendwas muss dann aber doch da dran sein, auch wenn du mir jetzt sagst, betrachte das mal kritisch, aber irgendwas ist da schon dran. Also es ist auch unheimlich schwierig dann da an die Kinder und Jugendlichen ranzukommen. (GD-PÄD: 679–684)

Lisa (29, SCH): [...] so nach dem Motto, was meine Freunde posten, das NEHME ich, aber weiter dann da reinzugehen und zu sagen, das interessiert mich oder ich informier‘ mich jetzt noch mal UMFASSEND, das halt nicht. [...] (GD-PÄD: 614–616)

Informationen werden nach Auffassung der pädagogischen Fachkräfte nur bruchstückhaft von den Jugendlichen durch SNS aufgenommen und i.d.R nicht weiter verfolgt oder gar kritisch überprüft. Ein Beispiel für einen reflektierten Umgang mit onlinevermittelten Informationen und eine hohe Quellenbewertungskompetenz stellt Nicolas (17, MB) dar. Er interessiert sich für die Biografien einflussreicher Persönlichkeiten aus der Vergangenheit (z. B. Amschel Mayer von Rothschild). Um sich hierzu zu informieren, nutzt er bevorzugt die Suchmaschine Google. In seinem Rechercheverhalten legt er Wert darauf, Quellen zu vergleichen und zu überprüfen: „[...] Dann google ich DAS noch mal nach und überprüf‘ da so paar Quellen so, ob da so Übereinstimmigkeiten sind [...] (GD-RS: 558–560).“ Die jungen Internetnutzer sind angesichts gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse und der in dieser Arbeit ausführlich beschriebenen technischen Entwicklungstrends zunehmend eigenverantwortlich im Zugang zu und in der Bewertung von medienvermittelten Informationen (vgl. Jäckel 1999: 693; Kapitel 3.2). Auch aus Sicht des freien Medienpädagogen Stefan verschärfen die individualisierten interessenbezogenen Nutzungsweisen von SNS und anderen Apps die selektive Wahrnehmung der Jugendlichen von medienvermittelten Informationen.

Stefan (53, FMP): Ich glaub‘, das liegt auch an den APPS, ne, man hat ja durch Apps keinen freien Zugang zum Internet mehr, ne, sondern die haben, was ich so mitkrieg‘, Kicker, Bravo, was weiß ich, so typische Jugendapps drauf, ne. Aber das sind ja nur KANÄLE, ne. [...] (GD-PÄD: 578–580)

In den Einzelinterviews wurden die Jugendlichen dazu befragt, welche Apps sie auf ihrem Smartphone installiert haben. Neben den Apps ihrer sozialen Netzwerkplattformen (WhatsApp, Facebook und YouTube) verfügen die Jugendlichen angesichts des breiten Angebots über erstaunlich wenige Apps (vgl. Kapitel 2.2.2). Mara (17, NB) hat beispielsweise

nur Facebook und WhatsApp auf ihrem Smartphone installiert. Auch die anderen Jugendlichen haben unter zehn Apps auf ihrem Smartphone (zusätzlich zu den vorinstallierten Apps auf den Endgeräten) und liegen damit deutlich unter dem in der damaligen JIM-Studie ermittelten Durchschnittswert von 18 Apps (vgl. MPFS 2014: 48). Zusätzlich zu ihren SNS haben sie folgende Anwendungsprogramme auf ihren Smartphones: TV-Programm-App (Emily 17, MB), Bahn-App (Emily 17, MB), Skype (Anna 15, HB), FIFA-App (Abdul 20, MB), Playstation-App (Abdul 20, MB; Sinan 19, HB), Einkaufslisten-Apps (Sinan 19, HB), Fotobearbeitungs-App (Dennis 19, NB; Emily 17, MB) und Kanal-Feed (Abdul 20, MB). Hierzu sei allerdings auf den Erhebungszeitraum von Mitte April bis Ende Oktober 2014 verwiesen. Zu diesem Zeitpunkt spielte beispielsweise Snapchat noch keine Rolle unter den jugendlichen Nutzern in Deutschland (vgl. MPFS 2014). Deutlich wird an diesen Ergebnissen, dass sich die Jugendlichen auf wenige Anwendungsprogramme in ihrer Nutzung konzentrieren und diese dafür umso intensiver nutzen.

Semiprofessionelle Nachrichtenkanäle auf YouTube

Die Videoplattform YouTube hat sich unter Jugendlichen mittlerweile als zweitwichtigste Onlineplattform für die Informationsbeschaffung etablieren können (vgl. MPFS 2015: 33; Kapitel 2.4.2) und wird insbesondere von den befragten Jugendlichen mit mittlerem Bildungshintergrund deutlich dem Fernsehen vorgezogen. Aber auch Sinan (19, HB) findet YouTube „besser“ als das klassische Fernsehen, weil es auf der Videoplattform möglich ist über die Inhalte zu diskutieren und seine eigene Meinung und Bewertung durch die Kommentier- und Like-Funktionen mitzuteilen: „[...] Und so was gibt’s zum Beispiel beim Fernsehen nicht. Deswegen steigen sehr viele Jugendliche auch zu YouTube um (PZI: 248–250).“ Der YouTube-Kanal von „LeFloid“ (vgl. Kapitel 2.4.2) wird in den Einzelinterviews und in den Gruppendiskussionen bildungsübergreifend als eine beliebte Nachrichtenquelle bezeichnet oder zumindest regelmäßig rezipiert (Anna 15, HB, PZI: 549–553; Hannes 16, MB, GD-RS: 270–271; Luca 17, HB; GD-GY: 1235–1238). Dennis und Sinan erklären was sie an dem Kanal des Berliners und der Art der Informationsvermittlung so begeistert:

Dennis (19, NB): [...] Dann gibt’s LeFloid. Der macht halt Nachrichten für Jugendliche. Was halt so in der Welt passiert im jugendlichen Stil. Versucht das auch einfacher so rüberzubringen, dass auch die Jüngeren das kapierten. [...] (PZI: 452–454)

Sinan (19, HB): [...] Aber auch ganz verrückte News. Wie zum Beispiel jemand hat sich den Arm abgeschnitten, damit der einen Roboterarm dran kriegen will oder so. Ganz verrückte Sachen. (PZI: 267–269)

Der Sozialpädagoge Johannes (31, JFE) betrachtet derartige „YouTube-Nachrichtenportale“ jedoch sehr skeptisch, denn in seiner alltäglichen Wahrnehmung nehmen die Jugendlichen die Nachrichten höchst unreflektiert auf: „[...] Und was da gesagt wird, das sind Nachrichten und Nachrichten muss ich mir angucken und Nachrichten haben recht, so (GD-PÄD: 701–702).“ Acht Prozent der Jugendlichen in Deutschland bezeichnen den Kanal des YouTubers „LeFloid“ als ihr Lieblingsangebot auf der Plattform (vgl. MPFS 2015: 35; Kapitel 2.4.2). Die zunehmende Bedeutung von YouTube-basierten Infotainment-Angeboten für Jugendliche wird auch daran deutlich, dass „LeFloid“ im vergangenen Sommer stellvertretend für seine junge Zielgruppe ein Exklusivinterview mit der Bundeskanzlerin Angela Merkel führen durfte. Der Webvideoproduzent stellte Angela Merkel vor laufender Kamera Fragen seiner jugendlichen Zielgruppe. Diese waren ihm zuvor per Twitter, Facebook und YouTube übermittelt worden. Um zu verstehen, warum die Bundeskanzlerin bei diesem Gespräch mitwirkte, sei an die bereits in Kapitel 2.4.2 genannte, enorme Reichweite des YouTubers mit zweieinhalb Millionen Abonnenten erinnert (vgl. Beitzer 2015). Der Einfluss des Channel-Inhabers auf die Meinungsbildungsprozesse seiner jungen Zuschauer kann damit als beachtlich eingeschätzt werden und erinnert trotz plattforminterner Mitmach-Logik eher an klassische mass mediale Kommunikationsmodelle (Sender-Empfänger-Modelle) (vgl. Kapitel 2.2). Schaut man sich die Videos an, wird jedoch schnell deutlich, dass es hierbei um alles andere als eine seriöse oder unabhängige Berichterstattung geht.

Lebenswelt- und interessenbezogene Informationen auf SNS

SNS vermitteln, wie einleitend in diesem Kapitel erwähnt wurde, ganz unterschiedliche Arten von Informationen und werden diesbezüglich von den Jugendlichen auch hinsichtlich ihrer lebenswelt- und interessenbezogenen Informationsbedürfnisse überaus individuell genutzt. In der Regel beziehen die befragten Jugendlichen für ihre informationsbezogene Internetnutzung das gesamte Ensemble ihrer Plattformen und Apps mit ein, wie sich am Beispiel von Sophie und Mahir zeigt:

Sophie (16, NB): Bei Musik hab ich Spotify, YouTube-Videos, Ernährung, Gesundheit hab ich auch Instagram. Fotografie hab ich extra Apps für zum [lacht] Bearbeiten. Filme, Sendungen, Serien hab ich Netflix. Politische Themen, das kommt aber nur, weil meine Mama immer Markus Lanz guckt, da guck' ich auch immer mit. [lacht] Stars, Promis hab ich Instagram, hab ich die alle abonniert. Und Facebook. Brauchtum, Tradition, da ist mein Freund drin, im Jungschützenverein. Und Mode, Beauty.

I: Und wo bekommst du da[aaa] Inspiration, dann auch über Style, Mode, Beauty?

Sophie (16, NB): Instagram, YouTube. [...]

Mahir (16, NB): Musik, dafür benutze ich meine Musicplayon. YouTube – YouTube. Games – Xbox. Fotografieren, Filme, Sendungen, Serien mit dem Handy. Glaube, Religion – YouTube, also diese Aberglauben-Videos und so was. Stars, Promis – eigentlich alle. So Instagram halt, wenn man Chris Brown so was abonniert und man folgt denen, dann sieht man das halt automatisch. Technik, Wissenschaft – YouTube [laut] oder N24 [laut Ende]. (GD-HS: 649–681)

Die inhaltsanalytische Auswertung verdeutlicht die herausragende Bedeutung von Facebook, Instagram und YouTube für die themenbezogenen und interessenspezifischen Informationsbedürfnisse der befragten Jugendlichen. Auf Instagram folgen die meisten von ihnen ihren Stars und Promis (z. B. Leonie 17, HB; Nuredin 16, NB; Sophie 16, NB; Mahir 16, NB; Sinan 19, HB; Ben 16, HB; Anna 15, HB). Neben Sophie nutzen auch einige der anderen Mädchen die Fotoplattform, um sich gezielt Informationen zu den Themen Ernährung und Gesundheit, Sport und Fitness sowie Style und Mode (z. B. Nathalie 17, MB, GD-RS: 672–676; Kimberley 16, NB, GD-HS: 638–639) zu beschaffen, indem sie entsprechenden Seiten und/oder Personen auf Instagram folgen.

Die befragten Jugendlichen informieren sich nicht nur hinsichtlich tages- und gesellschaftsrelevanter Informationen auf YouTube, die Videoplattform dient vielen auch zur Befriedigung interessen- und themenspezifischer Informationsbedürfnisse. Allerdings zeigen sich hier geschlechtsspezifische Unterschiede, denn vor allem die männlichen Jugendlichen nutzen YouTube als bevorzugtes Informationsmedium (vgl. MPFS 2015: 33).

Richard (16, HB): Bei mir auf jeden Fall YouTube, weil, wenn ich von irgendetwas höre oder mich über irgendetwas informieren will, dann guck‘ ich erst mal da drauf. (GD-GY: 1224–1225)

Hannes (16, MB): [...] Ich bin eigentlich fast jeden Tag auf YouTube [...] um irgendetwas rauszufinden. [...] (GD-RS: 479–480)

Nicolas (17, MB): Ja, soziale Netzwerke sind gefragter als Informationsquellen als – keine Ahnung was – andere Sachen, so wie ZEITUNGEN oder so was. Leute gucken sich öfter YouTube-Sachen an oder Streams als Fernsehen, fernzusehen. [räuspert sich] Ja. (GD-RS: 102–105)

43 Prozent aller Jugendlichen in Deutschland schauen regelmäßig Tutorials (Erklärvideos) auf YouTube (vgl. MPFS 2015: 36; Kapitel 2.4.2). Besonders interessant ist hierzu ein Blick auf diejenigen Jugendlichen aus der vorliegenden Untersuchung, die sich in aktiver und kreativer Medienproduktion ausdrücken (Hip-Hop-Musik: Nicolas 17, MB; Lets’Play-Videos: Sinan 19, HB). Nicolas und Sinan berichten beide davon, sich durch Tutorials gezielt Wissen für ihre Medienproduktionen anzueignen. Sowohl Sinan als auch Nicolas verfolgen das Ziel, mit ihren Interessen und Fähigkeiten irgendwann berühmt zu werden. Sinan träumt davon irgendwann erfolgreicher YouTuber im Genre „Let’s Play“ zu werden und Nicolas arbeitet derzeit an seiner Karriere als Hip-Hopper. Beide investieren viel Zeit in die Erstellung eigener

medialer Inhalte. Während Sinan stundenlang mit seiner „YouTube-Truppe“ Playstation spielt und anschließend mithilfe einer Software kleine Videoeinheiten für seinen YouTube-Channel erstellt und die Spielsequenzen aufwendig kommentiert, verbringt Nicolas zahlreiche Abende in der Woche bei einem befreundeten Produzenten und erstellt Hip-Hop-Beats. Beide nutzen YouTube als *Lernplattform*, um sich in ihren Interessengebieten zu professionalisieren:

Nicolas (17, MB): Ja, das Samplen von Musikstücken. Also das Schneiden von Musikstücken so. Es gibt da so bei dem /. Es gibt ja immer eine SOFTWARE, eine Hardware so. Ist `ne CD mit `nem Programm, die spielt man auf den Laptop, dann die Hardware kauft man sich. Keine Ahnung, 3 bis 400 Euro kostet die. Und darauf spielt man dann halt eben Samples ein so. Die hab ich mir dann gekauft so für mich. Und dann hab ich mir da halt eben paar Tutorials so /. Eine Woche, zwei Wochen hab ich mich da so durchtherapiert, [leise] damit ich das so verstanden hab. [leise Ende]. (GD-RS: 718–724)

Sinan (19, HB): Dann hab wir uns einen Banner überlegt. Weil bei YouTube kann man seine Seite designen. Mit einem Banner und mit einem Logo. Dann haben wir uns ein Logo und ein Banner überlegt. Haben wir das natürlich gemacht mit Photoshop. Wir hatten natürlich vorher keine Photoshop-Skills. Haben es aber durch YouTube-Videos gelernt [lacht]. (PZI: 340–344)

An diesen beiden Beispielen zeigt sich das Potenzial der spezialisierten Interessengebiete von Jugendlichen nicht nur hinsichtlich von selbst erworbenen Kompetenzen in der Medienproduktion sondern auch in der aktiven Aneignung SNS-vermittelten Wissens.²⁰⁰ YouTube-Tutorials dienen den befragten Jugendlichen ergänzend zur Aneignung handlungsbezogenen Wissens hinsichtlich der aktiven und kreativen Produktion eigener medialer Inhalte auch zur Befriedigung lebensweltbezogener Informationsbedürfnisse. Das Angebot an Tutorials auf YouTube ist sehr umfangreich, es gibt kaum ein Thema oder Anliegen zu dem es nicht das passende Erklär-Video gibt. Eine besondere Rolle nehmen für manche der befragten Mädchen die sogenannten Beauty-Channels ein (vgl. Kapitel 2.3.2). Die Betreiberinnen dieser Kanäle sind dabei meist nicht viel älter als ihre jungen Zuschauerinnen. YouTuberinnen wie bspw. Bianca Heinicke mit ihrem Kanal „BibisBeautyPalace“ geben in ihren Videos Styling-, Beauty- und Modetipps mit konkreten Anleitungen zur Umsetzung. „BibisBeautyPalace“ wird von rund 12 Prozent der Mädchen in Deutschland regelmäßig angeschaut (vgl. MPFS 2015: 36). Die Meinung der befragten Mädchen zu dieser Art von YouTube-Kanälen ist allerdings sehr unterschiedlich. Während einige der Mädchen sich die Erklärvideos gerne zur Inspiration anschauen (z. B. Kimberley 16, NB; Sophie 16, NB, GD-HS: 605–613, 695–696; Mara 17, NB,

200 Im Rahmen des Probanden-Rekrutierungsverfahrens für beide Untersuchungseinheiten wurde gezielt nach Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau Ausschau gehalten, die ähnlich aktiv eigenen Medienproduktionen nachgehen. Trotz zahlreicher Screening-Gespräche (vgl. Kapitel 4.2, 4.3) konnten keine Jugendlichen mit den genannten Kriterien für die Erhebung rekrutiert werden. Daher ist ein bildungsspezifischer Vergleich über alle drei Bildungsgruppen an dieser Stelle leider nicht möglich.

PZI: 260–272; Anna 15, HB, PZI: 580–598), findet Emily (17, MB) diese Art von Videos beispielsweise „bescheuert“ (PZI: 284–286). Erwähnt werden sollte an dieser Stelle auch, dass die erfolgreichen YouTuber wie „LeFloid“ und „Bibi“ ihre Kanäle längst hauptberuflich betreiben und neben der Unterstützung durch professionelle YouTube-Netzwerke mitunter sehr lukrative Werbeverträge mit Unternehmen eingehen. Die Produkttipps und Informationen, die Jugendliche von ihren vermeintlichen „Stars von Nebenan“ erhalten, sind gezielte Werbebotschaften und dienen der Umsatzsteigerung.

Facebook wird ebenfalls sehr individuell von den Jugendlichen für ihr persönliches Informationsmanagement genutzt. Die befragten Gymnasiasten betrachten Facebook mehrheitlich als Plattform, auf der sie sich gezielt Informationen zu ihren persönlichen Interessen (Lieblingsbands, Promis, Animes, politische Themen, Theater und Schauspielern) sowie zu politischen und kulturellen Veranstaltungen (z. B. Konzerte, Demos) beschaffen (z. B. Ben, 16, HB, GD-GY: 1193–1194; Klara 17, HB, GD-GY: 1240–1243). Elena zeigt sich allerdings in der Gruppendiskussion höchst skeptisch was den Informationswert von SNS hinsichtlich ihrer persönlichen Interessen betrifft und betont zunächst entschieden Informationen vorwiegend aus ihrem Offline-Kontaktnetzwerk zu beziehen und nicht auf SNS angewiesen zu sein:

Elena (17, HB): Wenn ich mich dafür interessiere, hab ich ja irgendeinen Zugang in der echten Welt dafür und brauch‘ das nicht so von den Medien. Aber dann vielleicht WhatsApp, weil ich da drüber dann diskutiere. Oder vielleicht Facebook, weil ich davon zu einem [Überlappung] anderen Link oder so komme.

Klara (17, HB): Veranstaltungen. [Überlappung Ende] Oder für Demos zum Beispiel guckt man ja.

Elena (17, HB): Ja, stimmt. [Überlappung] Also schon so Facebook. (GD-GY: 1214–1220)

Über Facebook-interne Abonnements der Profile und Seiten von Personen, Organisationen, Veranstaltungsreihen, Firmen und sozialen Gruppierungen informieren sich Jugendliche bevorzugt hinsichtlich ihrer persönlichen Interessen (vgl. Schorb et al. 2013: 63; Kapitel 2.4.2). Anna (15, HB, PZI: 668–685) hat zum Beispiel Cosplay-Seiten auf Facebook abonniert, Carolin (17, HB, GD-GY: 1230–1233) bezieht immer aktuelle News zu Stars und Promis, Hannes (16, MB, GD-RS: 689–693) informiert sich über neue Games, Mara (17, NB, PZI: 392–402) verfolgt ihre Lieblings-YouTuber auf Facebook, genauso wie Dennis (19, NB, PZI: 474–488) der zusätzlich noch eine Seite mit Neuigkeiten zu Animes abonniert hat. Die potenziell gigantische Auswahl an Facebook-Abonnements ist dementsprechend auf die persönlichen Interessengebiete der Jugendlichen und ihre damit verbundene Vorselektion an Informationsangeboten deutlich beschränkt. Die Facebook-Abonnements der Hauptschüler werden durch ihr ausgeprägtes Interesse an Videos dominiert. Im Zuge dessen haben sie auch ihre Lieblings-YouTube-Stars auf Facebook abonniert, um über neue Videos rechtzeitig informiert zu

werden (GD-HS: 503–525). Ein Angebot, welches von fast allen Hauptschülern auf Facebook regelmäßig verfolgt wird, ist die Seite „Faktastisch“, auf der nach Angaben der Seiteninhaber „Unnützes Wissen, Fakten, Wissenswertes & mehr!“ zu finden ist (GD-HS: 381–394).

Soziale Informationssuche: „Stalken“

Die soziale Informationssuche oder in den Worten der befragten Jugendlichen: das „Stalken“ oder „Ausspionieren“ (Anna 15, HB, PZI: 72–76) von anderen Personen über SNS stellt gruppenübergreifend ein zentrales Nutzungsmotiv dar (vgl. Kapitel 3.3.4). Plattformen wie Facebook, Snapchat und Instagram eignen sich laut den Aussagen der befragten Jugendlichen dafür besonders gut. Die Beweggründe für die soziale Informationssuche sind dabei überaus vielfältig. Grundsätzlich interessieren sich die meisten Jugendlichen dafür, was ihre Freunde machen, wie und mit wem diese ihren Alltag gestalten und was sie erleben. Snapchat und mittlerweile auch WhatsApp erfüllen diese sozialen Informationsbedürfnisse der jungen Nutzer mit der Funktion „Storys“ in besonderer Weise (vgl. Kapitel 2.4.1). Die persönlichen bild- und videobasierten Alltagsdokumentationen der Freunde werden in allen Bildungsgruppen von den Jugendlichen gerne rezipiert:

Kimberley (16, NB): [...] Also man kann auch besser Freunde stalken, sag' ich mal so. [allgemeines Lachen] Ist auch leichter. [lacht] (GD-HS: 478–479)

Yassin (16, MB): [...] Nehmen wir jetzt mal als Beispiel Snapchat. Zum Beispiel, wenn mein Freund in [Großstadt in NRW] ist und ich, sagen wir mal, jetzt in [Land in Nordafrika] bin zum Beispiel jetzt, in meiner Heimat, dann wird mal ganz schnell ein Bild geschossen oder `ne Geschichte reingetan, wo das dann Leute 24 Stunden SEHEN können. Und dann kann ich mir halt auch andere Geschichten angucken, so wie es bei den anderen läuft. Dann unterhalt' ich mich, dann guck' ich mir die Geschichte von einem Kollegen an. Dann seh' ich, was [laut] DER da gerade macht. Genau, da weiß ich ja auch, WANN er das gepostet hat, also genau, WANN er da war. [...] (GD-RS: 814–822)

Für Carolin (17, HB, GD-GY: 827–829) und Klara (17, HB, GD-GY: 830) stellt das „Stalken“ von anderen Personen auf Facebook sogar ein zentrales Nutzungsmotiv von Facebook dar. Dabei muss es sich nicht unbedingt nur um die eigenen Freunde handeln. Für Carolin ist es von besonderem Interesse zu erfahren, was die Personen machen, mit denen sie sich zerstritten hat: „[...] Und dann kann man halt immer rausfinden, was bei denen abgeht, weiß genau, dass sie jetzt in einer Beziehung sind, dass die jetzt schwanger sind. [...] (GD-GY: 835–837).“ Bei der sozialen Informationssuche geht es für die Jugendlichen auch darum, herauszufinden, wie es ehemaligen Schulfreunden oder weggezogenen Bekannten geht, um auf diese Weise weiterhin an ihrem Leben teilhaben zu können und sich nicht gänzlich aus den Augen zu verlieren.

Über Facebook ist es möglich sich für anstehende Veranstaltungen offiziell anzumelden. Insbesondere für diejenigen Jugendlichen die regelmäßig Veranstaltungen (Konzerte, Demos etc.) besuchen, ist es spannend herauszufinden, wer außer ihnen und ihren engen Freunden plant an den Veranstaltungen teilzunehmen. Über einen Klick in das Profil halten die Jugendlichen dann vorwiegend nach Gemeinsamkeiten in den angegebenen Interessen Ausschau (vgl. Kapitel 2.4.3).

Klara (17, HB): [...] Also man kann natürlich sich da über Facebook irgendwelche Veranstaltungen suchen, aber man kann vor allem auch gucken, ob die Leute, die sonst dahingehen, halt zu einem passen, weil das so durchsichtig alles ist. Also so ist es bei mir [lachend] zumindest. (GD-GY: 172–175)

Ein weiteres Motiv für die soziale Informationssuche ist es herauszufinden, mit wem die eigenen Freunden noch „so alles befreundet“ (Daniela, 16, MB, GD-RS: 569–570) sind. Auch in Liebesangelegenheiten nutzen die Jugendlichen die Möglichkeit via SNS etwas über neu eingegangene Partnerschaften des Ex-Partners zu erfahren (z. B. Daniela 16, MB, GD-RS: 569–575) (vgl. Kapitel 3.3.4). Spannend ist es darüber hinaus für die jugendlichen Nutzer zu erfahren, ob sich Personen online anders präsentieren als offline. Yassin (16, MB) nennt hierzu das Beispiel von zurückhaltenden Mädchen, die sich im Internet sehr freizügig darstellen: „[...] Dann sieht man mal deren WAHREN Seite so im Internet (GD-RS: 515).“ Von besonderem Interesse bei der sozialen Informationssuche sind dabei die Fotos und Profilbilder der anderen Nutzer sowie deren eingestellten Posts (vgl. Kapitel 2.4.1). Für manche Jugendliche ist das „Stöbern“ durch die Bilder eine ihrer Lieblingsaktivitäten auf Facebook.

Nuredin (16, NB): Man guckt sich dann die Fotos von denen an und so. [...]

Sophie (16, NB): Ja, wenn ich jemanden kenne so, was der so gepostet hat und halt das Profilbild. Ja. (GD-HS: 401–408)

Leonie (17, HB): [...] um irgendwas zu SEHEN von den Leuten, irgendwie neue Bilder oder so was. [...] (GD-GY: 722–723)

Die optische Attraktivität der Personen auf den eingestellten Bildern spielt vor allem für die männlichen Jugendlichen mit niedrigerem formalen Bildungsgrad und in Anbetracht möglicher Flirtabsichten eine große Rolle:

Mahir (16, NB): [...] Kommt `n Profil „Ja, man, siehst gut aus“, und dann hat man einfach, ja, auf „okay“ gedrückt. (GD-HS: 776–777)

Yassin (16, MB): [...] und da kommt so ein MÄDCHEN einem sympathisch rüber oder hat ein schönes Profilbild oder so. [...] Also dann denk‘ ich mir persönlich halt so: Ja, komm‘, schreibst du die mal an oder so. (GD-RS: 1082–1085)

Dennis (19, NB): [...] Ne die Bilder auch dazu, die müssen ne schöne Ausstrahlung haben [...] (PZI: 983–984)

Die Motive zur sozialen Informationssuche sind, wie gezeigt werden konnte, überaus vielfältig: soziale Verortung in der Peergruppe, Vergleich mit und die Abgrenzung von anderen, Neugier, Schadenfreude, Orientierung an jugendkulturellen Stilen und Ausdrucksformen sowie die Suche nach Gemeinsamkeiten. Dabei stolpern die befragten Jugendlichen nicht allzu selten über scheinbar besonders attraktive, erfolgreiche und beliebte Altersgenossen und ihre professionell anmutenden virtuellen Selbstinszenierungen die teils eher an offensive Selbstvermarktungen erinnern. Nicht zu unterschätzen sind die bereits theoretisch diskutierten Folgen dieses permanenten und sozialen Vergleichs – besonders für diejenigen Jugendlichen mit ohnehin geringerem Selbstbewusstsein oder unzureichender sozialer Einbindung. Die kritische Bewertungskompetenz hinsichtlich der Selbstdarstellungen anderer ist folglich auch ein empirisch begründeter zentraler Bestandteil heutiger SNS-bezogener Kompetenzen (vgl. Döring 2015: 14; Kapitel 3.4.4).

5.2.2 Unterhaltungsorientierte Nutzungsweisen

Unterhaltung ist ein zentrales Nutzungsmotiv aller jugendlichen Internetnutzer und steht in der inhaltlichen Verteilung der Nutzungszeiten direkt hinter der Kommunikation (40 %) auf Platz zwei (26 %) (vgl. MPFS 2015: 31; Kapitel 2.4.2). Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau nutzen das Internet im Vergleich zu höher gebildeten jedoch deutlich häufiger für unterhaltungsbezogene Aktivitäten (Spiele, Videos etc.) und insgesamt seltener, um sich aktiv zu informieren. Dieses Ergebnis aus dem theoretischen Teil zu den schichtspezifischen Differenzen in den Nutzungsmotiven knüpft an bisherige Erkenntnisse aus der Wissenskluft- und Digital-Divide-Forschung an (vgl. DIVSI 2014: 100; Zillien/Hauf-Brusberg 2014: 85; Bonfadelli 2002; Peter/Valkenburg 2006; Zillien 2009; Kapitel 3.1, 3.2.1). In dem vorliegenden Kapitel gilt es nun am Beispiel der befragten Jugendlichen die bildungsabhängigen Unterschiede in ihrer unterhaltungsbezogenen SNS-Nutzung empirisch offenzulegen. Hierzu sei an die enorme Popularität und intensive Nutzung der Plattformen innerhalb der jugendlichen Zielgruppe erinnert. Als Konsequenz daraus nutzen einige Jugendliche den Zugang zum Internet im Alltag überwiegend nur noch über ihre favorisierten sozialen Plattformen und Apps, wodurch Ungleichheitseffekte basierend auf inhaltlichen Nutzungsdifferenzen potenziell zusätzlich verstärkt werden (vgl. Kapitel 2.2.1, 2.2.2, 5.1.2).

Es wird sich im vorliegenden Kapitel zeigen, dass die befragten Jugendlichen bildungsübergreifend mit der Nutzung von SNS auch das Motiv der Unterhaltung verbinden. Was letztlich an SNS-basierten Funktionen und Inhalten von den Jugendlichen als unterhaltsam befunden wird, ist teilweise abhängig vom formalen Bildungsgrad. Bildungsunabhängig ist hingegen

der Befund, dass Unterhaltung auf SNS von den meisten befragten Jugendlichen mit den Gratifikationen Zeitvertreib, Entspannung und Stimmungsregulierung verknüpft wird. Die Gymnasiasten berichten beispielsweise davon, sich Snapchat-Stories anzusehen, wenn sie Langeweile empfinden. Auf diese Weise können sie am Leben ihrer Freunde teilhaben und sich gleichzeitig unterhalten lassen:

Leonie (17, HB): [...] Und auf Snapchat ja halt schon. Wenn mir langweilig ist, dann unterhält mich das, mir die Storys von den LEUTEN anzugucken. [...] (GD-GY: 1080–1081)

Ben (16, HB): [...] Und zum Beispiel, wenn ich nach der Schule nach Hause komme und nichts zu tun habe, dann guck‘ ich manchmal auf Instagram oder Snapchat die Storys durch [...] (GD-GY: 371–373)

Videoplattformen (YouTube, Vine) werden vor allem von den Realschülern zum Zeitvertreib genutzt (z. B. Nicolas 17, MB, Daniela 16, MB, Hannes 16, MB) wie Nicolas (17, MB) erklärt: „[...] Damit kann ich auch voll gut so meine Zeit so vertreiben mit YouTube-Videos [...] (GD-RS: 496–497).“ Nach einem „schlechten Tag“ oder bei „schlechter Laune“ dient die SNS-Nutzung den befragten Realschülern auch gezielt zur Stimmungsregulierung, um sich abzulenken und auf andere Gedanken zu kommen.

Hannes (16, MB): Also ich würd‘ schon sagen, manchmal hab ich so schlechte LAUNE, wenn ich nach Hause komme oder so, oder sonst irgendwas, wenn irgendwas passiert ist. Und dann brauch‘ ich diese Ablenkung, damit ich wieder gute Laune hab. [...] (GD-RS: 839–841)

Daniela (16, MB): Wie wenn man mal `nen schlechten Tag hat oder so einfach, oder wenn ich mit Freunden schreibe, also es ist immer Unterhaltung dabei. Man kommt immer auf Themen, wo man drüber lachen muss oder so. (GD-RS: 833–835)

Die Plattform WhatsApp wird von den befragten Gymnasiasten unterschiedlich hinsichtlich ihres Unterhaltungswertes wahrgenommen. Während Leonie mit WhatsApp vordergründig die Kommunikation mit ihren Freunden verbindet (Leonie 17, HB GD-GY: 1079–1080) entstehen aus Sicht der anderen (z. B. Richard 16, HB; Carolin 17, HB) besonders in den WhatsApp-Gruppen „häufig sehr unterhaltsame Gesprächsrunden (Luca 17, HB, GD-GY: 1138–1140)“ die den Austausch lustiger Bilder und Videos mit einbeziehen:

Carolin (17, HB): [...] weil, da kommen meistens auch lustige Bilder zurück. Oder da schreiben ganz VIELE Menschen, dadurch wird das dann auch immer lustig, dass dann jeder auch `ne verschiedene Meinung hat. Man macht sich gegenseitig so aus Spaß fertig. Und da ist das auch immer ziemlich unterhaltsam, also /. [allgemeines Lachen] (GD-GY: 1129–1133)

Richard (16, HB): Also mir ist das schon wichtig, weil, wenn ich mit Freunden schreibe, dann tauschen wir halt auch Bilder oder Videos aus, auf denen irgendwelche witzigen Sachen halt so sind. (GD-GY: 1096–1098)

Facebook-Spiele werden von den befragten Hauptschülern heute zwar kaum mehr genutzt, allerdings berichten sie davon, dass sie früher sehr viel Zeit damit auf der Plattform verbracht haben (GD-HS: 1258–1309). Kimberley (16, NB) spielt als Einzige heute noch Spiele auf Facebook (GD-HS: 1302–1304). Die hier skizzierten Veränderungen in den unterhaltungsbezogenen SNS-Nutzungspraktiken der Jugendlichen hängen vermutlich neben altersbedingten Entwicklungen auch mit der stetig zunehmenden Implementierung und Verbreitung videobasierter Inhalte auf Facebook zusammen. In der Gruppendiskussion betonen die Hauptschüler am deutlichsten von allen Befragten, wie wichtig ihnen der Unterhaltungsaspekt in ihrer SNS-Nutzung ist und erklären gleichzeitig, dass sie mit der plattforminternen Unterhaltung vorwiegend das Rezipieren von Videoinhalten verbinden:

I: Und wie wichtig ist es euch, von sozialen Netzwerken unterhalten zu werden? Also wie wichtig ist euch da der Faktor Unterhaltung, Entertainment?

Emanuel (16, NB): Sehr.

Sophie (16, NB): Ja.

Nuredin (16, NB): Es gibt so ein paar Seiten, die wirklich GUT sind, die immer gute Videos rausbringen. Und auf denen WARTET man dann auch oft, wenn die ein neues Video machen, bei Facebook jetzt.

Mahir (16, NB): [Überlappung] Mika.

Kimberley (16, NB): Ja, auf [Überlappung Ende] Facebook andauernd.

Nuredin (16, NB): [Überlappung] Ja, okay.

Kimberley (16, NB): Also ich find' [Überlappung Ende] bei Facebook jetzt von ALLEN sozialen Netzwerken am meisten.

Emanuel (16, NB): Ja.

I: So [Überlappung] unterhaltungsbasiert?

Emanuel (16, NB): Ja. [Überlappung Ende] [leise] Das ist ja auch am längsten, oder? [leise Ende]

Kimberley (16, NB): Ja, deswegen ja. Bei Insta ist das zu kurz, das sind nur vier, fünf, sieben Sekunden.

I: Okay.

Kimberley (16, NB): Und bei Facebook gehen die halt länger, die Videos.

Mahir (16, NB): Ja.

Kimberley (16, NB): Und die sind auch lustig meistens. [allgemeines Lachen] (GD-HS: 499–520)

Die Wahl ihrer präferierten unterhaltungsbezogenen Plattformen ist für die Hauptschüler demnach abhängig von den verfügbaren Videolängen. Facebook ermöglicht das Hochladen und Rezipieren längerer Videosequenzen als Instagram und wird daher von den Hauptschülern einstimmig als favorisierte *Unterhaltungsplattform* bezeichnet. Auf Facebook finden die jugendlichen Nutzer nicht nur eine schier unbegrenzte Menge an Videoinhalten von Personen, Unternehmen und Organisationen, denen sie bewusst folgen, sondern gleichermaßen auch eine Vielzahl an Videos, die ihnen Facebook in Form von personalisierter Werbung präsen-

tiert. Immer die neuesten und angesagten Videos auf Facebook zu kennen und anzuschauen bezeichnen die Hauptschüler im Verlauf der Diskussion mehrfach als sehr wichtig. Für Sophie (16, NB, GD-HS: 433) und Kimberley (16, NB) stellt die Rezeption von Videoinhalten sogar ihre derzeitige Hauptnutzungsaktivität dar: „[...] ich guck' mir nur noch da VIDEOS an, [Überlappung] mehr nicht. (GD-HS: 431–432)“. Oftmals handelt es sich dabei um die Facebook-Seiten ihrer Lieblings-YouTube-Stars. YouTube und Facebook sind, was sich bereits im vorangegangenen Kapitel angedeutet hat, vor allem für die Jugendlichen mit niedrigem Bildungshintergrund eng miteinander verknüpft. Sie rezipieren auf beiden Seiten quasi die gleichen Inhalte und folgen ihren Stars somit plattformübergreifend, mit dem Unterschied, dass sie auf Facebook nahezu ihren gesamten virtuellen Freundeskreis um sich herum versammelt haben und Beiträge untereinander teilen und weiterverbreiten. Vor allem bei der YouTube-Nutzung der männlichen Hauptschüler stehen Comedy-Videos hoch im Kurs und werden am häufigsten rezipiert. Dazu abonnieren sie ihre Lieblings-Kanäle, vorausgesetzt sie haben einen eigenen Account auf YouTube, um immer auf dem Laufenden zu sein und auch hier die neuesten Videos schauen zu können (GD-HS: 586–603). Während sich die Hauptschüler also besonders für audiovisuelle Inhalte auf YouTube und Facebook begeistern, weicht die Einstellung der Gymnasiasten zu den verfügbaren Videos deutlich ab: „[...] Und so Videos find' ich total NERVIG, weil das dann auch immer so lang geht und alles. (Klara 17, HB, GD-GY: 1104–1105).“

Die befragten Realschüler sind unterschiedlicher Meinung darüber, welche Plattformen und Inhalte sie unterhaltsam finden. Für Hannes (16, MB), der früher intensiv auf Facebook gespielt hat, ist YouTube heute nicht nur sein wichtigstes Informationsmedium (vgl. Kapitel 5.2.1), sondern auch seine favorisierte Unterhaltungsplattform. Anhand seiner Aussagen wird deutlich, welche Vielzahl an Gratifikationen er mit der Nutzung von YouTube verbindet: u. a. Zeitvertreib, Informationsrecherche, Stimmungsregulierung und Unterhaltung. Er hat mittlerweile nach eigenen Angaben bereits so viele Videos auf YouTube angeschaut, dass er richtiggehend nach neuen Inhalten suchen muss. Besonders die „Let'Plays“ von anderen YouTubern unterhalten ihn: [...] Von daher würd' ich schon sagen, dass ich das ziemlich oft nutze, um mich zu amüsieren (Hannes 16, MB, GD-RS: 808–809).“ Yassin (16, MB) ist sogar der Auffassung, dass SNS alleinig dem Zweck dienen, sich zu informieren und sich selbst und andere zu unterhalten. Dazu präferiert er unter anderem die Posts von Promis auf Facebook (GD-RS: 812–814). Die Realschülerinnen zeigen sich hingegen deutlich weniger unterhaltungsorientiert als die Jungen. Sie interessieren sich im Vergleich zu diesen auch nicht sonderlich für YouTube, wie Mia (16, MB) exemplarisch verdeutlicht:

Mia (16, MB): Ich find' AUCH, also das ist klar, YouTube und so, das nutzen ja auch ganz viele zum Unterhalten. Ich nutz' es jetzt nicht so extrem EIGENTLICH dafür. Deswegen nutz' ich es nicht wirklich als Unterhaltungseffekt. (GD-RS: 827–829)

In der Gruppe der Gymnasiasten wird Unterhaltung eher als „Nebeneffekt“ in der Nutzung von SNS bezeichnet (außer bei Snapchat). Die Jugendlichen berichten in diesem Zusammenhang davon, dass sie ihre Plattformen selten mit der Intention aufsuchen würden, sich gezielt unterhalten zu lassen, sondern dass dieser Effekt meist eher zufällig oder nebenbei auftritt:

Ben (16, HB): Also ich würde sagen, jetzt als BEISPIEL für unterhaltsame Medien ist zum Beispiel YouTube oder Snapchat auch manchmal, also mit den Storys, aber größtenteils ist es eigentlich nebenbei oder man geht nicht auf Snapchat oder auf WhatsApp, um unterhalten zu werden, aber es ist manchmal so [...] (GD-GY: 1116–1119)

Carolin (17, HB): Ja, ich kann mich da eigentlich auch Ben anschließen. Aber abgesehen /. Also wenn ich jetzt LANGEWEILE habe und irgendwie Unterhaltung suche, dann geh' ich AUCH manchmal auf Facebook, um einfach nur zu gucken, auch wenn es jetzt keine SPANNENDEN Sachen sind. Aber man scrollt einfach mal hoch, sieht man ein Bild. Und auch bei Snapchat, da klickt man auch mal die Geschichten von allen an. [...] (GD-GY: 1123–1128)

Facebook wird von den befragten Gymnasiasten im Gegensatz zu den Hauptschülern also nicht annähernd im gleichen Maße als Unterhaltungsplattform angesehen. Mit der vorliegenden Arbeit kann die verstärkte Hinwendung der jugendlichen Nutzer mit niedrigem formalen Bildungsgrad zu unterhaltungsorientierten und audiovisuellen Inhalten auf SNS empirisch nachgewiesen werden (vgl. Schorb et al. 2013: 75 f.; Kapitel 2.4.2). In diesem Sinne lassen sich die eingangs formulierten ungleichheitsrelevanten inhaltlichen Nutzungsdifferenzen in Bezug auf die allgemeine Internetnutzung ganz konkret auf das Angebot der sozialen Netzwerkplattformen übertragen. Nicht vergessen werden darf an dieser Stelle der Verweis auf den positiven Einfluss einer insgesamt unterhaltungsorientierten Nutzung auf das überbrückende Sozialkapital der Nutzer.

Abschließend soll noch auf einen weiteren Unterhaltungseffekt in der SNS-Nutzung hingewiesen werden, der von den Realschülern und Gymnasiasten in den Gruppendiskussionen angesprochen wird: Sie machen sich über geteilte Inhalte von anderen lustig und empfinden dabei Schadenfreude. Im Zuge dessen grenzen sich die Jugendlichen von dem Nutzungsverhalten und den Selbstdarstellungspraktiken anderer deutlich ab:

Klara (17, HB): [...] Aber ich finde, manchmal ist es halt UNGEWOLLT lustig. Zum Beispiel auf Facebook, wenn dann irgendwer /. Also man ist ja mit so vielen LEUTEN befreundet, dass es halt auch durchaus, sag' ich mal, Leute DUMME Sachen posten, die also nicht dumm SEIN sollen, aber halt ir-

gendwie [lacht] man dann die trotzdem LUSTIG findet. Also ja, das ist dann schon Unterhaltung manchmal. [...] (GD-GY: 1105–1110)

Hannes (16, MB): [...] Eher guck‘ ich mir dann von anderen an, WAS die so REINGESETZT haben. Manchmal lach‘ ich mich auch ein bisschen kaputt, weil es dann [vereinzelt Lachen] so bescheuerte Sachen sind. (GD-RS: 782–785)

An diesem Beispiel wird im Hinblick auf das nachfolgende Kapitel deutlich, wie schmal der Grad einer gelungenen virtuellen Selbstdarstellungspraktik ist und wie schnell ein unbedachter Post auf Facebook von dem eigenen medienvermittelten Kontaktnetzwerk als „dumm“ oder „bescheuert“ bewertet werden kann.

5.2.3 Virtuelle Selbstdarstellungspraktiken

Die Selbstdarstellung mittels geteilter Informationen auf SNS birgt für Jugendliche Chancen und Risiken zugleich. In Kapitel 3.4.2 wurde aufgezeigt, dass die aktive Selbstdarstellung von Nutzern auf SNS dazu beitragen kann, überbrückendes Sozialkapital zu generieren. Gleichzeitig birgt die virtuelle Selbstdarstellung aber auch ein potenzielles Gefahrenpotenzial im Hinblick auf das Selbstoffenbarungsverhalten von Jugendlichen und Defizite im Umgang mit den Privatsphäre-Einstellungen – dies gilt insbesondere für jüngere Nutzer und solche mit niedrigem Bildungsniveau (vgl. Niemann und Schenk 2012c: 405; Niemann/Schenk 2012b: 266; Kapitel 3.4.3). Das Gelingen der eigenen Selbstdarstellung auf Facebook und Co ist zudem durch die Anzahl an Freunden, Followern und Likes regelrecht messbar und untereinander vergleichbar. Wie hierzu in Kapitel 2.4.1 anhand der Studienergebnisse von Lenhart et al. (2015: 59 ff.) dargelegt werden konnte, berichten vor allem die Jugendlichen, deren Eltern über ein hohes Bildungskapital verfügen, davon, sich unter Druck gesetzt zu fühlen, mit ihren eigenen Posts Anerkennung auf den Plattformen zu generieren. Deutlich wird in der vorliegenden Befragung der formal höher Gebildeten vor allem, dass sie dem *Kampf um Anerkennung* auf den Plattformen grundsätzlich kritischer gegenüberstehen, als die Jugendlichen aus den anderen Bildungsgruppen. In ihrer Wahrnehmung herrscht besonders auf Instagram ein regelrechter Wettbewerb und Konkurrenzkampf darüber, wer das schönste Bild von sich postet und die meisten Follower vorweisen kann.

Leonie (17, HB): Da machen die halt dann immer so richtige MODEL-Bilder irgendwann [vereinzelt Lachen] und dann ist das wie so ein Wettbewerb: Wer hat das schönste Bild und alles? [...] Und das find‘ich irgendwie immer so anstrengend und ätzend, dass ich das jedenfalls gelöscht habe. [lacht] [...] (GD-GY: 891–896)

Carolin (17, HB): [...] Also jeder probiert ein Bild zu machen, darauf siehst du von anderen Freunden noch bessere Bilder. Dann freuen die sich auch. [...] (GD-GY: 905–907)

Bei Leonie und Carolin hat ihre Abneigung gegen den *Schönheitswettbewerb* auf Instagram sogar deutlichen Einfluss auf ihr Nutzungsverhalten der Foto-Plattform. Während Leonie ihre Selbstdarstellung aus diesem Grund mittlerweile komplett eingestellt hat und keine eigenen Bilder mehr postet, berichtet Carolin (17, HB) davon, letztlich froh zu sein, sich gar nicht erst auf Instagram angemeldet zu haben (GD-GY: 898–905). Leonie (17, HB) beobachtet auf der vergleichsweise neuen Plattform Snapchat einen ähnlichen Trend zum Wettbewerb der Selbstinszenierung: „[...] Du gehst auf die Seite und da sind NUR Bilder von denen selber. [...] Ich weiß nicht, ich find‘, das hat sich irgendwie schlecht entwickelt. [...] (GD-GY: 972–973).“ Unter den Realschülern und Gymnasiasten wird in diesem Zusammenhang kritisiert (z. B. Nicolas 17, MB; Daniela 16, MB, GD-RS: 576–596), dass sich manche Nutzer ihre Follower kaufen und es vielen Instagram-Nutzern egal sein würde, wer ihnen da überhaupt folgt (Carolin 17, HB, GD-GY: 898–911).

Unter den höher gebildeten Jungen wird vor allem die Unsicherheit darüber thematisiert, was mit ihren persönlichen Daten geschieht, wenn sie Inhalte von sich posten. Im konkreten Fall von Ben und Luca beeinflusst die Sorge um ihre Privatsphäre auch ihr Selbstdarstellungsverhalten auf den Plattformen. Sie zeigen sich dementsprechend äußerst zurückhaltend und passiv, was das Posten eigener Inhalte betrifft:

Ben (16, HB): Also ich trau‘ mich manchmal gar nicht so wirklich mein Leben darzustellen, weil ich mir immer nicht ganz sicher bin, wer das jetzt sieht oder so. [...] (GD-GY: 990–991)

Luca (17, HB): [...] Und generell hab ich eigentlich auch sehr darauf geachtet, nicht ZU viel von mir preiszugeben, weil, was die anderen nichts angeht, das stell‘ ich nicht ins Internet. (GD-GY: 1015–1017)

Richard (16, HB): [...] Na ja, mein Leben präsentieren tue ich jetzt halt in dem Sinne eigentlich nicht. (GD-GY: 945–946)

Diese Ergebnisse decken sich mit denen von Schorb et al. (2013: 83 ff.) auf die in Kapitel 2.4.1 hingewiesen wurde: Jugendliche mit formal höherem Bildungsgrad sind zurückhaltender, was die Bereitschaft eigene Inhalte online zu stellen betrifft und formulieren häufiger Bedenken hinsichtlich des Datenschutzes und der Gefährdung ihrer Privatsphäre als Jugendliche mit niedrigem Bildungsgrad. Allerdings wird anhand der Analyse deutlich, dass auch die männlichen Befragten aus der Gruppe der Hauptschüler (Mahir 16, NB, Nuredin 16, NB) nur

sehr unregelmäßig Inhalte (z. B. Fotos, „Du-bist-Sätze“²⁰¹) (Emanuel 16, NB, GD-HS: 447–449) auf ihren Plattformen posten.

Mahir (16, NB): In Instagram einmal in zwei Wochen so. Facebook nur, wenn, keine Ahnung, ich irgendwo war, wo halt `ne gute Location war und `n gutes Bild genommen wird, dann ja. Aber sonst so „Ja, ich bin grad Schwimmen“ oder so was, nee. Selfiesticker, nee. [allgemeines Lachen] (GD-HS: 482–485)

Nuredin (16, NB): [...] Manchmal stell' ich ein Foto /. Ich nehm' irgendein Foto von meinem Album von mir, und dann stell' ich das rein. Aber sonst eigentlich guck' ich mir nur die anderen Bilder an. (GD-HS: 488–490)

In der Gruppe der Realschüler zeigt sich eine ähnliche Tendenz zur Zurückhaltung im Posten von Inhalten.

Daniela (16, MB): Eigentlich nicht. Vielleicht mal so alle drei, vier MONATE, wenn überhaupt. Vielleicht mal auf Instagram, wenn ich was gezeichnet hab oder so. Oder einfach ein schönes Bild geschossen hab. [...] (GD-RS: 739–741)

Nathalie (17, MB): Eigentlich nur auf Snapchat manchmal so ein paar Bilder. Aber so wirklich aktiv jetzt nicht so. Zwei-/DREIMAL in der Woche ein Bild oder so, aber nicht so wirklich oft. (GD-RS: 799–801)

Hannes (16, MB): Also, na ja, über mich selber schreib' ich eigentlich nicht wirklich was rein. Wenn, ab und ZU vielleicht. Und ich teil' auch sehr wenig was, es sei denn, ich find's halt wirklich lustig und hab Lust dazu, das zu teilen. [...] (GD-RS: 780–782)

Auch wenn Hannes (16, MB) im Posten von Beiträgen auf seinen Plattformen sehr passiv ist und es vorzieht, die Beiträge anderer zu verfolgen, gibt ihm sein Let's Play Kanal auf YouTube die Gelegenheit aktiv eigene Inhalte zu veröffentlichen. Anfangs hat er ausschließlich „Minecraft“ gespielt und dazu Videos gemacht, mittlerweile stellt er Mini-Browser-Games in seinem Channel vor (GD-RS: 262–288). Dass die aktive und kreative Medienproduktion sich auf die Bereitschaft zur Selbstdarstellung auswirkt, zeigt sich auch am Beispiel von Nicolas (17, MB). Erst seitdem er selbst Musik macht, gibt er an, sehr aktiv Inhalte auf Facebook zu posten und zu teilen (GD-RS: 745–749). Seine frühere Facebook-Nutzung beschreibt er als sehr passiv: „[...] Also ich war damals jemand, der NICHTS gepostet hat, also wirklich nichts geteilt, nichts gepostet, überhaupt nichts. [...] (GD-RS: 745–746).“

Die formal höher gebildeten Jugendlichen berichten in der Gruppendiskussion davon, dass ihnen früher Likes von anderen auf ihre geposteten Inhalte sehr wichtig gewesen seien und

201 „Du-bist-Sätze“ werden häufig als Reaktion auf einen erhaltenen Like auf die Pinnwand gepostet. Die Sätze fangen immer mit „Du bist...“ an. Je nach Sympathie werden damit Komplimente, Liebesbekundungen aber auch Beleidigungen ausgesprochen. „Du bist Sätze“ sind gewissermaßen der Gegenwert für einen Like.

sich dies genauso wie ihr Aktivitätsgrad im Posten von Inhalten erst mit der Zeit geändert habe.

Carolin (17, HB): [...] Da waren mir auch LIKES damals wichtig, was mir jetzt eigentlich egal ist, weil, man dachte sich: Oh, jetzt hab ich 50 Likes, jetzt bin ich endlich cool oder so. Aber das fand ich ziemlich unnötig, deshalb: Likes [leise] sind egal [leise Ende]. (GD-GY: 938–941)

Klara (17, HB): [...] Und dann hab ich halt auch so, wie gesagt, diese Model-Bilder gemacht. Also da war ich noch [vereinzelt Lachen] gut dumm [lacht] drauf. [...] Bin ich zum Glück [lacht] schlauer geworden und hab gemerkt, dass das total unnötig ist. [...] Und da sind mir dann auch Likes total egal. (GD-GY: 976–987)

Die befragten Jugendlichen mit höherem formalen Bildungsgrad sind als überwiegend passiv in der Selbstdarstellung mittels geteilter Informationen zu bezeichnen, denn sie posten selten oder sogar nie eigene Inhalte (z. B. Bilder oder Statusmeldungen) von sich. Der Aktivitätsgrad in der Selbstdarstellung ist zudem abhängig davon, ob die Jugendlichen schon mal negative Erfahrungen in Bezug auf die Preisgabe von persönlichen Daten auf den Plattformen gemacht haben. Während Carolin (17, HB, GD-GY: 1029–1040) ein freizügiges Profilbild auf Facebook hatte und dann von ihrer Tante darauf aufmerksam gemacht wurde, hat Elena (17, HB, GD-GY: 1946–1956) versehentlich ein peinliches Video von sich öffentlich gepostet. Anna (15, HB, PZI: 861–872) ist über den Zeitraum von zwei Jahren über Facebook von ihren Mitschülern gemobbt worden, Auslöser war ein Foto, das sie eingestellt hatte, auf dem sie in ihrem Karnevalskostüm zu sehen war. Alle drei Mädchen beschreiben sich aufbauend auf diesen Erfahrungen heute als vorsichtiger in ihrem Selbstdarstellungsverhalten und legen deutlich mehr Wert auf den Schutz ihrer Privatsphäre als früher. Beispielhaft verdeutlicht sich dies an der Aussage von Elena: „[...] Und seitdem pass‘ ich wirklich auf. [...]“ (GD-GY: 1955–1956).“ Bei den Gymnasiasten wirkt sich auch ihr teils sehr großer onlinevermittelter Bekanntenkreis negativ auf die Bereitschaft zu Selbstdarstellung aus:

Klara (17, HB): [...] ich poste aber auf FACEBOOK halt auch deswegen nichts mehr, weil ich weiß, dass ich viel zu viele Leute da habe, denen ich nicht meine Fotos mitteilen möchte. [...] (GD-GY: 982–983)

Carolin (17, HB): [...] ich hab GENUG Freunde auf Facebook und sind jetzt auch /. Nicht alle kenn‘ ich richtig. [...] (GD-GY: 1037–1038)

Während die Gymnasiastinnen mehrfach betonen, dass ihnen die Anerkennung durch andere auf SNS „egal“ ist, räumt Ben (16, HB) ein, dass er „[...] das Gefühl hat, dass man so bisschen mehr in der Gruppe ist, wenn man manchmal irgendwie da auch aktiv ist. [...]“ (GD-GY: 848–849).“ Außerdem betont er, wie wichtig es ihm ist, trotz seiner zurückhaltenden

Selbstdarstellung sich selbst durch Likes und Posts von Inhalten authentisch und attraktiv darzustellen (vgl. Kapitel 2.4.1):

Ben (17, HB): Ich muss ehrlich sagen, dass es mir relativ wichtig ist, nicht ein komplett hässliches Profilfoto zu haben oder so. Oder ein bisschen zu zeigen, was ich für eine Person bin [jemand räuspert sich], durch das, was ich LIKE oder das, was ich hochlade. Aber, ja, also es ist relativ wichtig, obwohl ich es nicht so nutze. Das ist halt die Sache. (GD-GY: 1066–1070)

Anhand der Auswertung von der Gruppendiskussion mit den Hauptschülern, zeigt sich ein anderer Umgang mit dem permanenten Kampf um Aufmerksamkeit und Anerkennung auf den Plattformen. Sie legen im Gegensatz zu den Gymnasiasten deutlich mehr Wert auf Likes, Follower und positive Kommentare. Dies deckt sich mit den im theoretischen Teil aufgeführten Ergebnissen aus dem Forschungsstand (vgl. Schorb et al. 2013: 84 f.; Wagner 2008; Kapitel 2.4.1). Emanuel (16, NB) beschreibt sich in seiner früheren Facebook-Nutzung (mit 13, 14 Jahren) selbst als „like-geil“. Damals habe er wahllos mit jedem geschrieben und um den Austausch von Likes gebeten: „[...] Ich hab gesagt, like mein Profil und ich like deins“ oder so. [...] (GD-HS: 744).“ An mehreren Stellen in der Gruppendiskussion wird deutlich, dass den Hauptschülern auch heute noch viel daran liegt, Likes auf ihre geposteten Inhalte zu erhalten:

I: [...] könnt ihr euch vorstellen, dass DAS irgendeinen Vorteil hat, wenn man so viele Bekannte hat im Internet?

Sophie (16, NB): Ja, mehr Likes auf den Facebook-Bildern. [vereinzelt Lachen und „Ja“] [...] (GD-HS: 1089–1091)

Nuredin (16, NB): [...] Man freut sich immer „Ja, jetzt hat mich jemand geliked“ oder so [...] (GD-HS: 1269)

I: Und worauf achtet ihr dann so in den Profilen von anderen, [Überlappung] was haben die da drin?

Mahir (16, NB): Mich zu liken. [Überlappung Ende] [allgemeines Lachen und allgemeines „Ja“] (GD-HS: 402–405)

Einige der Befragten geben an, überhaupt keine Inhalte mehr von sich auf Facebook zu posten und sich stattdessen, worauf bereits im vorhergehenden Kapitel hingewiesen wurde, nur noch die Videos anzuschauen (z. B. Emily 17, MB, PZI: 370–384; Kimberley 16, NB; Sophie 16, NB).

Snapchat zeichnet sich durch die begrenzte zeitliche Verfügbarkeit der Inhalte und die situative bild- und videobasierte Selbstdarstellung aus (vgl. Kapitel 2.4.1). Die Inszenierung des eigenen Alltags, der relevanten sozialen Beziehungen und der eigenen Persönlichkeit stehen dabei für die Jugendlichen im Fokus ihrer Selbstdarstellung:

Carolin (17, HB): [...] Also man sieht ja, ob die die Geschichte gesehen haben und weiß dann: Ah ja, die haben gesehen, dass ich mit der draußen bin, oh, die wissen jetzt, dass ich das und das mache. Und das ist halt auch so zum Präsentieren. [...] (GD-GY: 932–935)

Die einfach zu bedienende Plattform wird vor allem von den Nutzern mit niedrigem und mittlerem Bildungsniveau (z. B. Nathalie 17, MB; Yassin 16, MB; Sophie 16, NB) zur aktiven Selbstdarstellung genutzt, wie sich an Kimberleys (16, NB) Aussage verdeutlicht: „Nur bei SNAP poste ich andauernd was von mir, weil das irgendwie auch leichter ist zu bedienen [...] (GD-HS: 477–478).“ Während Kimberley über ihre Posts mitteilt, wenn es ihr schlecht geht, wird eine derartige Offenheit beispielsweise von Carolin (17, HB) vehement abgelehnt. Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau geben auch nach aktuellen Studienergebnissen intimere Einblicke in ihr Leben durch gepostete Beiträge, während Jugendliche mit höherem Bildungsniveau diesbezüglich zurückhaltender sind (vgl. DIVSI 2014: 119; Kapitel 2.4.1, 3.3.4):

Kimberley (16, NB): Also wenn ich mit Freunden draußen bin, die Situation, die wir grad HABEN [lacht] oder was ich ESSE, was ich grad ANHABE. Oder halt so Sprüche, wenn es mir SCHLECHT geht, so was halt. (GD-HS: 435–437)

Carolin (17, HB): [...] aber jetzt meine Lebensstory – oh ich bin gerade am Verzweifeln oder so –, das finde ich eigentlich [allgemeines Lachen] ziemlich unnötig. [...] (GD-GY: 1027–1029)

Allerdings nutzen nicht alle Jugendlichen gleichermaßen die Möglichkeit sich auf Snapchat zu präsentieren. Da Snapchat auch über eine integrierte Chatfunktion verfügt, nutzt beispielsweise Leonie die Plattform nur zur Kommunikation mit ihren Freunden:

Leonie (17, HB): [...] Und Snapchat nutz‘ ich halt immer mehr mit Freunden eigentlich auch, wie so halt WhatsApp, so um mit denen zu reden. (GD-GY: 964–965)

Einhergehend mit der Etablierung von Snapchat und WhatsApp in der jugendlichen Zielgruppe, hat sich auch ihr Nutzungs- und Selbstdarstellungsverhalten auf Facebook verändert. Als Facebook noch nahezu alleinig den Markt dominierte (vgl. Kapitel 2.2.1) haben die Jugendlichen auf der Plattform „alles in EINEM“ (Kimberley 16, NB, GD-HS: 544–546) gehabt: Selbstdarstellung, Information, Unterhaltung und Kommunikation. Heute lässt sich vielmehr mit der Ausdifferenzierung der Plattformen auch eine Ausdifferenzierung der Nutzungsweisen feststellen. Diese Beobachtung macht auch Lisa (29, SCH) in ihrem Berufsalltag: „[...] Und mir fällt auch auf, dass die Netzwerke verschiedene FUNKTIONEN HABEN [...] da werden verschiedene Funktionen von Netzwerken wirklich, die werden verschieden genutzt (GD-PÄD: 348–356).“

Es lässt sich festhalten, dass Hauptschüler im Vergleich zu den Gymnasiasten mehr Wert auf Bestätigung und positives Feedback legen und insgesamt als etwas aktiver in der eigenen

Selbstdarstellung zu kennzeichnen sind. Aus Sicht der befragten Pädagogen, die täglich im Kontext von Schule arbeiten, ist das Selbstdarstellungsverhalten der Jugendlichen auf Facebook „souveräner“ (Pascal 40, SCH, GD-PÄD: 492–499; Lisa 29, SCH, GD-PÄD: 506–510) geworden. Sie beobachten, dass die Jugendlichen, seltener als im Vergleich noch zu vor zwei Jahren, dazu neigen, Bikini-Bilder oder andere Selbstoffenbarungen von sich zu posten (Pascal, SCH, GD-PÄD: 502–505). Allerdings gilt dies nicht für die Nutzung von WhatsApp, denn hier, so Lisas Eindruck, fühlen sich die Jugendlichen „relativ sicher“ und rechnen nicht damit, dass Videos, auf denen sie rauchend oder trinkend dargestellt sind, sowie mögliche Nacktbilder (Sexting) von anderen weitergeleitet und damit unkontrolliert verbreitet werden (Lisa 29, SCH, GD-PÄD: 510–516).

Für die Jugendlichen mit höherem formalen Bildungsgrad ist es vor allem wichtig nicht „unangenehm“ (Lisa 29, SCH, GD-PÄD: 359–363) aufzufallen, während die Jugendlichen mit niedrigem formalen Bildungsgrad deutlich mehr Wert darauf legen positiv aufzufallen und Anerkennung zu generieren. Die virtuelle Selbstdarstellung mittels geteilter Informationen ist, wie gezeigt werden konnte, neben dem formalen Bildungsgrad von ganz unterschiedlichen Faktoren abhängig: Alter, negative Vorerfahrungen, Persönlichkeitsmerkmale (schüchtern oder extrovertiert), peerbezogene Praxen und Aktivitätsgrad in der kreativen Medienproduktion.

5.3 Mediatisierte Kommunikations- und Vergemeinschaftungspraktiken

In der theoretischen Ausarbeitung wurde die umfassende Mediatisierung der subjektiven Vergemeinschaftungshorizonte von Jugendlichen konstatiert (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2014: 59; Kapitel 2.3) und am Beispiel der befragten Jugendlichen aus der Einzelinterviewstudie empirisch nachvollzogen (vgl. Kapitel 5.1.1). Dabei wurde deutlich, in welcher vielfältiger Weise WhatsApp, Facebook und Snapchat von den befragten Jugendlichen dazu genutzt werden, um ihre unterschiedlichen lokalverankerten sozialen Beziehungen zu pflegen und sich interessen- und themenbasiert mit Gleichgesinnten translokal kommunikativ zu vernetzen. Das vorliegende Kapitel widmet sich den ungleichheitsrelevanten mediatisierten Kommunikations- und Vergemeinschaftungspraktiken aller befragten Jugendlichen. Ziel ist, diese Praktiken deutend nachzuvollziehen sowie fallübergreifende und bildungsvergleichende Aussagen über die Strukturmerkmale der medienvermittelten Beziehungs- und Kontaktnetzwerke und die zur Verfügung stehenden sowie aktiv genutzten Sozialkapitalressourcen der Befragten treffen zu können. Ein besonderer Fokus liegt hierzu auf der Plattform WhatsApp, denn

Facebook spielt für die meisten der befragten Jugendlichen kaum noch eine Rolle hinsichtlich ihres SNS-basierten Kommunikations- und Beziehungsverhaltens. Mit den Vorteilen der schnellen und unkomplizierten Vernetzung via WhatsApp verbinden die befragten Jugendlichen allerdings auch konkrete Nachteile: Neben dem permanenten Druck schnell auf Nachrichten reagieren zu *müssen*, kontrollieren die Jugendlichen sich in ihrem Antwortverhalten durch plattforminterne Funktionen (Lesebestätigung, Zuletzt-Online-Status) gegenseitig, wodurch Konflikte begünstigt werden. Nicht selten entstehen darüber hinaus Missverständnisse bei der Interpretation von Textnachrichten (vgl. Kapitel 5.3.1). Im anschließenden Kapitel (5.3.2) werden die Offline-Freundesnetzwerke von den befragten Jugendlichen entlang ihres Homogenitätsgrades näher untersucht. Wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit deutlich wurde, sind die eigenen Freunde und Peers die Hauptbezugspunkte für das kommunikative Medienhandeln von Jugendlichen auf SNS (vgl. Kapitel 2.4.3, 3.3.3). In den Einschätzungen der befragten Jugendlichen zu möglichen Gründen für die Bildungshomogenität in ihren Freundeskreisen werden Distinktionsprozesse und strukturell bedingte Ungleichheiten deutlich, die anhand der Aussagen von den pädagogischen Fachkräften und basierend auf ihren alltäglichen Beobachtungen bekräftigt werden können (vgl. Kapitel 3.3).

Darauf aufbauend werden in Kapitel 5.3.3 die Strukturmerkmale der medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke und dabei vordergründig die Größe und Homogenität einer ausführlichen Betrachtung unterzogen. Diese beiden Merkmale erwiesen sich in der theoretischen Auseinandersetzung als relevant zur Einschätzung der potenziellen Reichweite des persönlichen Kontaktnetzwerkes und des überbrückenden Sozialkapitals (Lin 2001; Burt 1992; Kapitel 3.2.2, 3.4.1). In der Untersuchung zeigen sich dazu gravierende Unterschiede in den Kontaktreichweiten der jugendlichen SNS-Nutzer, die deutlich im Zusammenhang mit den alltäglichen sozialen Bezügen der Jugendlichen stehen. Kapitel 5.3.4 widmet sich den juvenilen Rekrutierungspraktiken von onlinevermittelten Freundschaften auf SNS. Im Zuge dessen wird klar, dass WhatsApp auch hier eine Monopolstellung eingenommen hat und Facebook von keiner der drei befragten Bildungsgruppen mehr als geeignete Plattform zum Kennenlernen neuer Leute wahrgenommen wird. Die WhatsApp-Gruppenchats hingegen sind zu beliebten Kontaktbörsen avanciert, auf denen sich nicht nur Freunde und Freundes-Freunde kommunikativ miteinander vernetzen – sondern auch gänzlich Unbekannte. Das letzte Unterkapitel (5.3.5) geht dann der gezielten Frage nach, ob Jugendliche sich der potenziellen Stärke ihrer schwachen Beziehungen auf den Plattformen überhaupt bewusst sind und sie darüber hinaus ihre überbrückenden Sozialkapitalressourcen auch aktiv generieren. In der Analyse werden sich bildungsbezogene Unterschiede sowie ein Zusammenhang mit den Mo-

tiven und Interessen der jungen Nutzer feststellen lassen. Abschließend erfolgt ein Vergleich hinsichtlich des bewahrenden Sozialkapitals der Jugendlichen und der damit in Zusammenhang stehenden regionalen Reichweite ihrer SNS-vermittelten Kontaktnetzwerke. Im Verlauf des vorliegenden Kapitels werden die im Theorieteil zusammengetragenen Einflussfaktoren auf das überbrückende Sozialkapital (vgl. Abbildung 4, Kapitel 3.4.2) und den Homogenitätsgrad der SNS-basierten Netzwerkstrukturen von Jugendlichen (vgl. Abbildung 3, Kapitel 3.2.2.) am empirischen Material überprüft und ggf. weiterentwickelt.

5.3.1 Kommunikationsstress

Mittlerweile wählen Jugendliche den Zugang zu ihren favorisierten sozialen Plattformen über das eigene Smartphone, dadurch werden analoge und virtuelle Räume gleichzeitig erfahrbar und durchmischen sich zunehmend (vgl. Kapitel 2.3.2). Zu den damit verbundenen Herausforderungen für die Jugendlichen zählt besonders der Anspruch die unterschiedlichen und teils divergierenden sozialen Rollenerwartungen und die eigenen Teilidentitäten in den verschiedenen räumlichen Bezügen in Einklang zu bringen und sich selbst dabei authentisch und sozial eingebunden zu inszenieren (vgl. hierzu Döring 2010: 163; Kapitel 2.4.1). Angesichts der umfassenden Mediatisierung des Alltags und der sozialen Beziehungen (vgl. Kapitel 5.1.2) werden analoge und virtuelle Interaktionsräume von den Jugendlichen als einheitlich und gleich relevant erlebt. SNS-basierte Konflikte und Missverständnisse nehmen daher erheblichen Einfluss auf die Gemütslagen der befragten Jugendlichen und ihr Kommunikationsverhalten. Ein weiterer bedeutsamer Befund aus dem Theorieteil ist, dass Jugendliche SNS heutzutage erstmals unabhängig von heimischen PC-Nutzungszeiten, weitestgehend frei von elterlicher Kontrolle und mit nur unzureichender Unterstützung von Bildungseinrichtungen nutzen (vgl. Kapitel 3.3.1, 3.3.2). Dies ist insbesondere dann von Tragweite, wenn Jugendliche sich mit Stress, Kontrollen, Konflikten, Unsicherheiten oder Missverständnissen auf den Plattformen konfrontiert sehen (vgl. Kapitel 3.4.4) und in ihrem direkten Umfeld nicht auf adäquate erwachsene Ansprechpartner zurückgreifen können.

Die Plattformen nehmen durch die Installierung sozialer Kontrollfunktionen einen erheblichen Einfluss auf die Gestaltung und subjektive Bewertung von medienvermittelter Kommunikation. WhatsApp ist derzeit nicht nur das beliebteste Kommunikations- und Beziehungsmedium unter Jugendlichen, die Plattform erzeugt auch permanent „künstlichen“ Handlungsdruck auf seine Nutzer (vgl. Kapitel 2.4.3). Sofern die Funktionen in den Privatsphäre-Einstellungen nicht explizit ausgeschaltet werden, ist jederzeit einsehbar ob eine Person gerade online ist, wann sie zuletzt online war (Onlinestatus) oder ob sie eingegangene Nachrichten bereits gele-

sen hat. Letzteres wird auf der Plattform als Lesebestätigung bezeichnet und mit zwei blauen Häkchen unter der verschickten Nachricht angezeigt. Einige Jugendliche empfinden diese Funktionen regelrecht als belastend: „[...] Man SCHREIBT dem, der antwortet nicht, man sieht ein Häkchen, man sieht zwei, man sieht zwei blaue. Das ist halt zu VIEL. [...] (Yassin 16, MB, GD-RS: 300–301).“ An dem nachstehenden Auszug aus der Gruppendiskussion mit den Gymnasiasten wird deutlich, wie stark sich diese „kommunikativen Kontrollfunktionen“ der Plattform auf das Kommunikations- und Beziehungsverhalten der Jugendlichen auswirken und darüber hinaus sogar das Entstehen von Konflikten begünstigen können:

Luca (17, HB): [...] Und hassen tue ich halt da daran, wie sich halt diese ganzen anderen sozialen Netzwerke, GANZ speziell WhatsApp halt, in welche Richtung die sich entwickelt haben. Beispielsweise jetzt, ich weiß, man kann es ausstellen, aber diese blauen Häkchen.

Klara (17, HB): Ja.

Luca (17, HB): Oder generell diese /. Ja, eigentlich nur die blauen Häkchen

Klara (17, HB): Oder ONLINE oder nicht online.

Luca (17, HB): Ja, online oder nicht online, genau.

Klara (17, HB): Direkt ausgespäht. [lacht]

Luca (17, HB): Durch diese Sache sind schon paar Freundschaften bei mir kaputt gegangen. Weil /.

I: Könnt ihr das bestätigen, ist das bei euch auch so?

Carolin (17, HB): Ja. Also wenn einer /. Das bestätige ich jetzt nicht, dass direkt eine Freundschaft kaputt gegangen ist, aber dass dadurch Streits und so entstehen.

I: Und könnt ihr das beschreiben, warum GENAU? Also warum dieser Onlinestatus, dieses Sichtbare, was man daran /? Also wie kann da ein Konflikt entstehen?

Leonie (17, HB): Das ist halt direkt so, wenn man /. Irgendwie ERWARTET man, dass wenn derjenige das GELESEN hat und das /. Früher war das ja, wenn man so geguckt hat: Wann war der zuletzt online? Man irgendwie ERWARTET halt direkt, dass man dann antwortet, weil, wenn man Zeit hat das zu lesen, dann kann man antworten irgendwie, denkt man sich dann. Und dann, ja, irgendwie, wenn dann KEINER [lacht] antwortet und man hat das schon gelesen alles und dann /. Ich find's irgendwie doof. (GD-GY: 794–817)

Im Einzelinterview berichten Anna (15, HB, PZI: 1217–1235) und Emily (17, MB, PZI: 623–634) ebenfalls davon schon mal Konflikte mit ihren Freundinnen aufgrund von nicht umgehend beantworteten Nachrichten auf WhatsApp gehabt zu haben. Ausstellen wollen sie die plattforminternen Funktionen in der Konsequenz jedoch nicht, denn dann könnten sie selbst auch nicht mehr einsehen, wann ihre Freunde zuletzt online gewesen sind und ob sie die versendete Nachricht bereits gelesen haben.²⁰² Das Warten auf eine ausbleibende Antwort ver-

202 Die Lesebestätigung (blaue Häkchen) gab es zum Zeitpunkt der beiden Einzelinterviews noch nicht. WhatsApp hat die Funktion erst im November 2014 eingeführt.

bindet Mara (17, NB) vor allem mit eigenen Unsicherheitsgefühlen: „[...] Weil, dann denkt man sich: „Will die jetzt nicht mit mir schreiben?“, „Hat die kein Interesse daran?““ (PZI: 884–885).“ Yassin (16, MB) betont sogar, dass es ohne WhatsApp „eigentlich viel besser“ war. Seiner Meinung nach haben ausbleibende Antworten auf versendete Nachrichten einen zu starken Einfluss auf die eigene Stimmung und damit auch auf die jeweilige Tagesgestaltung: „[...] Und wenn man jemandem schreibt, der nicht antwortet, wird man sauer und man geht nicht mehr raus [...] (GD-RS: 294–297).“

Gerade weil die Kommunikation derart schnell über WhatsApp möglich ist, wird von den Jugendlichen das Ausbleiben oder die Verzögerung einer Antwort häufig als „negative Beziehungsbotschaft“ (Döring 2010: 429) gedeutet (vgl. Kapitel 2.4.3). Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte befinden sich Jugendliche besonders dann, wenn sie mehrere Kanäle gleichzeitig bedienen, regelrecht im *Kommunikationsstress*. Ist der Akku leer oder die Ladegeräte im Jugendzentrum belegt, gehen die jungen Besucher häufig direkt nach Hause, um von dort aus ihr Handy aufladen und weiter kommunizieren zu können (Johannes, JFE, GD-PÄD: 152–157). Für Lisa (29, SCH) ist das SNS-basierte Kommunikationsverhalten ihrer Schüler allerdings schwer zu durchschauen. Sie ist der Auffassung, dass Jugendliche mittlerweile ganz „eigene Gesetze und Regeln (GD-PÄD: 549)“ dazu entwickelt haben, wie man sich auf den Plattformen untereinander zu verhalten hat und dadurch auch neue Formen von Konflikten entstehen können (GD-PÄD: 551–557). Mit der textbasierten Kommunikation via WhatsApp können nicht nur Konflikte durch ausbleibende oder verzögerte Antworten entstehen, auch der Verlust nonverbaler Kommunikationsmittel (Mimik, Gestik, Tonfall etc.) kann Missverständnisse begünstigen (vgl. Kapitel 2.3.2). Dazu berichtet Anne aus ihrem Berufsalltag im selbstverwalteten Jugendzentrum:

Anne (50, JFE): [...] Missverständnisse durch Kommunikation in sozialen Netzwerken. Das ist, wie ich es erlebe, bei den Kindern und Jugendlichen ein RIESENTHEMA. Also durch diese kurzen Nachrichten, ich denke immer, wie hieß er noch, Schulz von Thun, glaube ich, vier Nachrichten in einer Botschaft, ne. DAS wirklich exponiert, das ist unglaublich, ne. Ja, ganz normal „Warum hast du das Buch nicht mitgebracht?“ oder so, ne, und bei dem einen kommt es an "Warum kackst du mich direkt an?" und der andere "Oh, sorry, tut mir leid, hab ich vergessen", ne, also was da abläuft und wie oft dann Diskussionen bei WhatsApp, kannst du meterweise scrollen, darüber entstehen. [...] Ja, und deshalb, ich glaube schon, das wär auch schön, wenn wir da den Kindern und Jugendlichen das Wissen mal vermitteln könnten, was eigentlich in 'ner Kommunikation passieren kann, welche Aspekte das haben kann und so, ne. Damit die auch viel cooler damit umgehen können, wenn sie selbst jetzt irgendwie gefühlsmäßig betroffen sind, ne. Oder eben auch, ja, versuchen können, das zu vermeiden, dass es zu solchen Missverständnissen kommt. (GD-PÄD: 1530–1546)

Damit spricht Anne die *Kommunikations- und Konfliktkompetenz* an, die bereits im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit als zentrale Bestandteile SNS-bezogener Medienkompetenz ausgewiesen wurden (vgl. Kapitel 3.3.4). Auch Thomas (53, JVA) beobachtet im Rahmen seiner Tätigkeit in der Jugendverbandsarbeit regelmäßig Missverständnisse unter Jugendlichen aufgrund von falsch interpretierten Textnachrichten. Seiner Meinung nach ist dies vor allem in der „verkürzten Sprache“ (GD-PÄD: 1550) und dem Weglassen von Artikeln und Wörtern begründet, die dazu führen, dass sich Worte und Bedeutungen von Satzinhalten verändern können und es den Jugendlichen oftmals schwerfällt, die Nachrichten „aufzudröseln“ (GD-PÄD: 1553), in den richtigen Kontext zu stellen oder Missverständnisse von vornherein durch Rückfragen zu vermeiden:

Thomas (53, JVA): Diese Diskussion, die da entsteht. Wie KÖNNTE er es denn oder sie gemeint haben, wird [lacht] dann ganz schön schwierig auch manchmal in solchen Situationen und anstatt noch mal zu fragen, wie HAST du es denn gemeint [Überlappung]

Anne (50, JFE): Genau.[Überlappung Ende]

Thomas (53, JVA): wird sich stundenlang darüber ausgelassen, was könnte sie denn gemeint HABEN, ne.

Johannes (31, JFE): Aber völlig altersunabhängig.

Thomas (53, JVA): Ja, ja, [alle lachen] das glaub' ich auch. Ja. (GD-PÄD: 1558–1565)

Als kleine Hilfsmittel zur Vermittlung von Emotionen und zur Interpretation von Textinhalten haben sich daher die Emojis (Smileys) in der textbasierten Kommunikation etabliert (vgl. Kapitel 2.4.3). Elena (17, HB) schreibt beispielsweise gerne Nachrichten an ihre Freunde mit einem ironischen und sarkastischen Unterton. Damit sie sichergehen kann, dass ihre Freunde die Nachrichten richtig interpretieren, verwendet sie kleine erklärende Bildzeichen (GD-GY: 619–625). Elena und Klara betrachten die textbasierte Kommunikation auf WhatsApp allerdings sehr kritisch, denn sie bemerken, wie sie sich förmlich verstellen und ihren Schreibstil in der Kommunikation maßgeblich davon abhängig machen, mit wem sie gerade schreiben:

Elena (17, HB): [...] Weil, WhatsApp ist so FERN von uns, dass wir da so, ja, uns schon `ne eigene Persönlichkeit fast AUSDENKEN können beim Schreiben, weil wir nicht mehr wirklich da sind. Also man hat keine Gesichter mehr hinter den Menschen. Und dadurch kann's einfacher, aber auch schwieriger werden. (GD-GY: 675–678)

Klara (17, HB): [...] Also ich hab drei große Brüder, wenn ich mit DENEN zum Beispiel schreibe oder mit Freunden von denen oder so irgendwas klären muss, dann benutz' ich halt schon beim Schreiben zum Beispiel nicht so viele Smileys, als wenn ich jetzt mit Leuten aus meiner Stufe schreibe. Oder wenn ich mit meinen richtig GUTEN Freunden schreibe, also dann verstehen die halt auch meinen SARKASMUS, den ich jetzt bei anderen nicht benutzen würde. Also man kann da schon echt viel verändern und das macht man, glaub' ich, auch [Überlappung] unbewusst. (GD-GY: 683–689)

Die Sorge bei anderen möglicherweise nicht gut ankommen oder gar Irritationen auslösen zu können, bewegt die beiden Gymnasiastinnen dazu, sich in der jeweiligen chatbasierten Kommunikation situativ, adressatbezogen und möglichst rollenkonform auf unterschiedliche Weise virtuell selbst zu inszenieren und zu kommunizieren. Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit konnte dem mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerk von Jugendlichen in Bezug auf das untersuchte Identitätsmanagement zwei zentrale Funktionen zugeschrieben werden: Es ist zugleich Adressat und Kontrollinstanz der eigenen virtuellen Selbstinszenierung. Der damit verbundene Zwang zur Authentizität wurde ausführlich im Theorieteil erörtert (vgl. Kapitel 2.4.1).

WhatsApp bietet also neben den zahlreichen Vorteilen der schnellen, einfachen und permanenten Vernetzung mit den eigenen Freunden und der Alltagsorganisation, wie in diesem Kapitel gezeigt werden konnte, auch ein hohes Konfliktpotenzial. Besonders Missverständnisse durch falsch interpretierte oder ausbleibende Textnachrichten schüren Unsicherheiten bei den Jugendlichen. Dabei kreisen ihre Gedanken beispielsweise darum, ob sie etwas Falsches oder Uncooles geschrieben haben oder der andere womöglich aus irgendeinem Grund heraus sauer ist. Der eigene schriftbasierte Kommunikationsstil der Jugendlichen auf WhatsApp richtet sich dabei an dem jeweiligen Kommunikationspartner aus und dient der sozialen Positionierung und Selbstdarstellung.

5.3.2 Homogenität der Offline-Beziehungsnetzwerke

Durch umfassende Mediatisierungsprozesse auf sämtlichen gesellschaftlichen und subjektbezogenen Ebenen entsteht, wie mit der vorliegenden Arbeit zweifelsohne auch empirisch bestätigt werden kann, ein „zweites kommunikatives Netz“ (Krotz 2008: 55), welches sich ganz konkret auf die alltägliche soziale Lebenswelt und damit auch auf die Zusammensetzung der subjektiven Vergemeinschaftungshorizonte von jugendlichen SNS-Nutzern auswirkt: Translokale mediatisierte Vergemeinschaftungsformen sind heute selbstverständlicher Bestandteil der subjektiven Vergemeinschaftungshorizonte vieler Jugendlicher und für sie darüber hinaus auch lokal erfahrbar, während ihre relevanten lokalverankerten sozialen Beziehungen (Schule, Freunde, Partner etc.) mittlerweile als umfassend mediatisiert gekennzeichnet werden können (vgl. Kapitel 2.3.1, 2.3.2).

Starke soziale Beziehungen weisen, wie im Theorieteil verdeutlicht werden konnte, neben zahlreichen Vorteilen (Unterstützung, Anerkennung, Hilfestellung, Fürsorge etc.) auch negative Effekte auf: Es kommt zu einer Verstärkung milieubedingter Ungleichheitseffekte durch die Reproduktion homogener Netzwerkstrukturen (vgl. Kapitel 3.3). Je stärker eine Beziehung

zwischen zwei Personen ist, desto mehr Ähnlichkeiten bestehen zwischen ihnen (vgl. Kapitel 3.2.2). Damit sinkt allerdings auch die Wahrscheinlichkeit an nichtredundante Informationen zu gelangen (vgl. Granovetter 1973: 1362; Kapitel 3.2.1). Im theoretischen Teil wurden daher die relationalen Merkmale von Jugendlichen ausführlich analysiert (vgl. Kapitel 3.3) und damit gekennzeichnet, dass sie „an den gesellschaftlichen Spannungslinien“ brechen und „grenzüberschreitende Kommunikation“ verhindern (vgl. Schenk 1995: 18; Kapitel 3.4.1). Es konnte dementsprechend eine strukturell bedingte Homogenität in den alltäglichen lokalverankerten Vergemeinschaftungshorizonten von Jugendlichen konstatiert werden. Auf Basis dieser getroffenen theoretischen Vorannahmen wurde der Homogenitätsgrad der medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke als zentraler Indikator für digitale Ungleichheiten erklärt. Damit einher geht die Exklusion aus gesellschaftlich relevanten Informations- und Kommunikationskanälen (vgl. Kapitel 3.2.2, 3.4.1). Der Homogenitätsgrad der Offlinekontakte beeinflusst wiederum den Homogenitätsgrad der SNS-vermittelten Netzwerke (vgl. Abbildung 3, Kapitel 3.2.2). Daher wurden die Offlinekontakte im Rahmen der Einzelinterviews und Gruppendiskussionen erfasst und hinsichtlich ihres Homogenitätsgrades analysiert.

Homogenität der Offline-Kontakte

Die lokalverankerten sozialen Beziehungsnetzwerke der befragten Jugendlichen sind überwiegend bildungs- und milieuhomogen: Freunde aus der Schule, der direkten Nachbarschaft und aus dem Stadtteil machen den Großteil ihrer offlinebezogenen Freundschaften und Bekanntschaften aus. Dennoch lassen sich in der Gruppe der Hauptschüler einige bildungsheterogene Beziehungsstrukturen feststellen. Während Nuredin (16, NB) und Kimberley (16, NB) hauptsächlich stadtteilbezogene und bildungshomogene Freundschaften führen, hat Emanuel (16, NB) einige Realschüler in seinem Freundeskreis vertreten und Mahir (16, NB) und Sophie (16, NB) sind u. a. auch mit Gymnasiasten befreundet (GD-HS: 816–858). Sophie (16, NB) war früher auf dem Gymnasium und hat nach wie vor noch Kontakt zu vielen ihrer ehemaligen Klassenkameraden (GD-HS: 856–858).

Die offlinebezogenen Beziehungsnetzwerke der Gymnasiasten bestehen bei etwas mehr als der Hälfte der Befragten ausschließlich aus Gymnasiasten (Klara 17, HB, Leonie 17, HB, Elena 17, HB und Richard 16, HB). Während Luca (17, HB) und Ben (16, HB) auch Realschüler in ihrem Freundeskreis haben, weist Carolin (17, HB, GD-GY: 1661–1668) das heterogenste Kontaktnetzwerk auf, denn sie ist neben ihren Schulfreunden auch mit Real-, Haupt-

und Sonderschülern aus ihrer direkten Nachbarschaft befreundet. Ben (16, HB) hat Realschüler und Gesamtschüler durch seinen Fußballverein kennengelernt (GD-GY: 1473–1475).

In der Gruppe der Realschüler kamen auf die Frage nach bildungsheterogenen Freundschaften gruppenspezifische Anpassungsprozesse im Antwortverhalten der Jugendlichen zum Tragen, die maßgeblich durch Yassin (16, MB, GD-RS: 851–866) initiiert wurden (vgl. Kapitel 4.2). Er betont dabei keine Vorurteile gegenüber Hauptschülern zu haben und dass Freundschaften nicht auf die Schulform bezogen werden sollten. In seinem Freundeskreis sind auch Gymnasiasten vertreten, da er früher selbst auf dem Gymnasium gewesen ist. Die anschließenden Antworten der Realschüler sind stark an dieser Einstiegsaussage von Yassin (16, MB) orientiert, denn auch die anderen Teilnehmer geben zunächst an, sehr gemischte Freundeskreise zu haben, allerdings relativieren sie ihre Aussagen kurz darauf entweder von selbst oder auf das gezielte Nachfragen der Forscherin hin. Schließlich zeigt sich, dass die meisten von ihnen sehr bildungshomogene offlinebezogene Freundschaftsnetzwerke haben.

Als mögliche Erklärung für ihre überwiegend bildungshomogenen Netzwerkstrukturen ist das Hauptargument der befragten Jugendlichen, dass sie meist auch mit ihren Mitschülern befreundet sind und sie daher „automatisch“ nicht so viel mit anderen Bildungsgruppen zu tun haben (z. B. Mia 16, MB, GD-RS: 916–920; Leonie 17, HB, GD-GY: 1538–1543; Klara 17, HB, GD-GY: 1547–1560). Hierzu sei an den Theorieteil erinnert: Im Rahmen von Schule treffen Jugendliche gleichen Alters, ähnlichen Bildungshintergrundes und sozialen Herkunftsmilieus aufeinander und treten in Beziehungen zueinander (vgl. Fuhse 2010: 82; Ecarius et al. 2011: 59; Ferchhoff 2007: 346; vgl. Kapitel 3.3.2). Diese institutionell begünstigte soziale und kulturelle Homogenität in den Strukturmerkmalen von Gleichaltrigengruppen nimmt weitreichenden Einfluss auf das Mediennutzungsverhalten, die SNS-bezogenen Kompetenzen von Jugendlichen (vgl. Kapitel 3.3.2, 3.3.3) und die Zusammensetzung ihrer virtuellen Freundeslisten.

Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden in homogenen Strukturen

Das Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden in homogenen Strukturen (boyd 2014) wurde als eine weitere zentrale Einflussvariable auf dem Homogenitätsgrad der SNS-basierten Netzwerkstrukturen von Jugendlichen erklärt (vgl. Abbildung 3, Kapitel 3.2.2). Im theoretischen Teil der Arbeit wurde dazu deutlich, dass Jugendliche in virtuellen Räumen nach Distinktion streben sowie bildungsabhängige Unterschiede in den SNS-bezogenen Geschmackspräferenzen wie bspw. in der Profilgestaltung wahrnehmen. Überdies adaptieren Jugendliche mit hohem formalem Bildungsgrad neue Plattformen schneller als Jugendliche mit geringem

Bildungsniveau. (Vgl. Kapitel 3.2.1) Für diese Annahmen fanden sich auch in der vorliegenden Analyse bestätigende empirische Hinweise. Sowohl in der Gruppe der Hauptschüler als auch bei den Gymnasiasten wurden Nutzungsunterschiede erwähnt und gegenseitige Vorurteile und Distinktionen geäußert:

Carolin (17, HB): [...] Und ich merk‘ aber auch den Unterschied, auch von den VERHÄLTNISSEN und auch /. Meistens hat das aber auch von den FAMILIEN /. Das merk‘ ich auch daran, dass die Familien von denen total anders sind als die von dem Gymnasium. Und auch, dass die total andere Sachen machen oder andere Sachen auch /. Auch andere soziale Netzwerke nutzen. Die wissen nichtmals, was Instagram ist oder die haben so was noch nie gehört. Die würden sich’s auch nie im Leben runterladen. Die haben höchstens WhatsApp und Facebook, aber das war’s dann auch [...]. (GD-GY: 1520–1527)

Leonie (17, HB): [...] Und also ich meine, das sind ja Vorurteile. Eigentlich ist das ja ein Vorurteil, dass die Leute jetzt irgendwie von der Hauptschule asozialer sind oder so. [...] (GD-GY: 1532–1533)

Nuredin (16, NB): Die müssen alle LERNEN, die Gymnasiasten. [allgemeines Lachen] (GD-HS: 844–845)

Auch die unterschiedlichen Interessengebiete und Freizeitaktivitäten sind nach Auffassung von Elena (17, HB) ein Grund dafür, dass sie keine Hauptschüler kennt. In ihrer Kunst- und Theatergruppe sind alle ihre Freunde vom Gymnasium (GD-GY: 1567–1571). Im Zuge dessen stellt sie die Vermutung an, dass sich die Hauptschüler für solche Themen entweder gar nicht interessieren oder sogar durch ihre Eltern und die Gesellschaft den Zugang zu kulturellen Freizeitangeboten erst gar nicht erhalten (GD-GY: 1576–1578). In Bezug auf Elenas Aussage sei an die im Theorieteil konstatierten ungleichheitsrelevanten Teilhabemöglichkeiten von Jugendlichen an außerschulischen Angeboten (Kultur, Freizeit und Bildung) und ihre getrennten alltäglichen Lebens- und Erfahrungswelten erinnert (vgl. Kapitel 2.3.1).

Die pädagogischen Fachkräfte nehmen besonders die Ganztagschulen mit ihrer verlängerten Schuldauer als Homogenitätsverstärker in den Peers der Jugendlichen wahr (vgl. Kapitel 3.3.2). Da die Jugendlichen sich den ganzen Tag im Kreise ihrer Schulfreunde befinden, ist es ihrer Meinung nach „ganz schön SCHWIERIG geworden“ (Thomas 53, JVA, GD-PÄD: 849) Freundschaften über die Schule hinaus zu schließen. Im Fußballverein sehen sie beispielhaft nahezu die einzige Möglichkeit für eine Durchmischung von Bildungsgruppen (GD-PÄD: 852–857). Sportvereine werden allerdings insbesondere von Jugendlichen aus höheren sozialen Schichten frequentiert (vgl. Engels/Thielbein 2011: 49 f.; Kapitel 2.3.1). Auch Pascal (40, SCH) beobachtet an seiner Hauptschule eine überwiegende Homogenität in den Freundeskreisen der Schüler, diese verbleiben meist auch in der Freizeit in ihren Klassengruppen und in ihrem Stadtteil. SNS unterstützen seiner Auffassung nach die Homogenität dadurch,

dass die Jugendlichen sich permanent mit den gleichen Leuten auch virtuell vernetzen (GD-PÄD: 912–921). Anne kann dies aufgrund ihrer Beobachtungen im Berufsalltag bestätigen:

Anne (50, JFE): [...] Und da wollte ich ergänzend noch mal sagen, weil du vorhin mal sagtest "Na ja, man hat ja auch die Chance, weiß ich nicht, Freunde in aller Welt zu haben", oder so ne. Ich mach die Erfahrung, dass die mit den gleichen zehn oder zwanzig Leuten über's Handy kommunizieren, die sie auch morgens in der Schule oder nachmittags in der Einrichtung treffen, ne und DESHALB jetzt wieder den Schluss zu der jetzigen Frage. Ich glaube nicht, dass da ja, andere Bewegungen stattfinden, sondern es bleibt tatsächlich WIEDER in dem kleinen Kreis. (GD-PÄD: 869–876)

Johannes (31, JFE) erlebt in seiner Jugendfreizeiteinrichtung als einziger eine Durchmischung der Bildungsgruppen und führt dies auf den Stadtteil- und Sozialraumbezug der heterogenen Jugendgruppen zurück. Die Jugendlichen sind nach seinen Beobachtungen sehr auf ihren Stadtteil fixiert und auch über SNS miteinander verbunden (GD-PÄD: 877–908).

Translokale Vergemeinschaftungen befördern hingegen durch die bildungsunabhängige zentrale Bedeutung eines gemeinsamen Sinnhorizontes, die geteilten Interessen der Mitglieder und die Herauslösung aus lokalen Bezügen tendenziell eine soziale Durchmischung (vgl. Kapitel 2.3.2) und damit juvenile Vergemeinschaftungen über soziale Begrenzungen hinaus. Dies kann beispielhaft an der Aussage von Luca (17, HB) nachvollzogen werden, während er die heterogene Zusammensetzung der Anime- und Mangaszene beschreibt: „[...] weil, in diesem Interessengebiet ist es eigentlich egal, auf welche Schulform man geht, weil sich eigentlich alle für dasselbe interessieren (GD-GY: 1581–1583).“ Über seinen Szenekontext hat Luca bereits einige Hauptschüler kennengelernt und getroffen. Der Jungschütze Dennis (19, NB) beschreibt sein medienvermitteltes Kommunikations- und Beziehungsnetzwerk, welches überwiegend aus Schützenvereinsmitgliedern in seinem Heimatstadtteil besteht, ebenfalls als überaus bildungsheterogen (vgl. Kapitel 5.5.1). An diesem Beispiel zeigt sich, dass auch lokalverankerte und eher traditionelle Gemeinschaften zunehmend mediatisiert sind und die strukturelle Zusammensetzung der virtuellen Freundeslisten von Jugendlichen maßgeblich beeinflussen (vgl. Kapitel 2.3.1).

5.3.3 Strukturmerkmale der Kontaktnetzwerke

Die theoretisch erfolgte Analyse von möglichen Einflussfaktoren auf das überbrückende Sozialkapital von jungen SNS-Nutzern (vgl. Abbildung 4, Kapitel 3.4.2) ergab eine besonders hohe Relevanz der Netzwerkstrukturmerkmale *Größe* und *Heterogenität* (Lin 2001; Putnam 2000; Burt 1992). Daher sind diese beiden Strukturmerkmale im Hinblick auf die Zusammensetzung der juvenilen medienvermittelten Kontaktnetzwerke auch Gegenstand der vorliegen-

den empirischen Analyse gewesen. Bevor auf die zentralen Ergebnisse hierzu verwiesen wird, soll noch kurz auf eine interessante fallübergreifende Beobachtung im Rahmen der Untersuchung hingewiesen werden: Jugendliche nutzen ihre neuen Plattformen zunächst nur für die Vernetzung mit ihren engen Freunden, bis sie ihr medienvermitteltes Kontakt Netzwerk sukzessive erweitern und auch lockere Bekanntschaften in ihre Freundeslisten aufnehmen. Die jungen Nutzer ziehen gewissermaßen wie *Netz-Nomaden* mit ihren engsten Freunden von einer Plattform zur nächsten, wodurch der Homogenitätsgrad der medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke tendenziell verstärkt wird. Besonders eindrücklich zeigt sich dies an der vergleichsweise neuen Plattform Snapchat, denn diese wird von den jungen Nutzern vorwiegend zur Kommunikation mit den engsten Freunden genutzt:

Kimberley (16, NB): Boah, Snapchat. [allgemeines Lachen] Halt alle, die ich in der Schule so kenne, alle Freunde, die ich so habe, mit denen ich auch oft was mache. Ja. (GD-HS: 789–791)

Sophie (16, NB): [...] Und Snapchat auch nur Leute, die ich wirklich kenne. Weil da geht's ja um Fotos [...] (GD-HS: 813–814)

Leonie (17, HB): [...] Und auf Snapchat eigentlich irgendwie 50 oder so. Also nicht /. Nur die engsten, also [lacht] die engsten 50. (GD-GY: 1599–1600)

Netzwerkgröße

Die Größe der mediatisierten Kontaktnetzwerke aller befragten jugendlichen Snapchat-Nutzer schwankt zwischen 20 und 90 Personen. WhatsApp ist hingegen durch die Funktion des Gruppenchats längst kein Medium mehr, in dem sich nur die besten und engsten Freunde untereinander chatbasiert austauschen. Vielmehr kommunizieren gelegentlich auch völlig unbekannte Personen in den Gruppenchats miteinander (vgl. Kapitel 5.3.4). Dass die Anzahl der WhatsApp-Kontakte durch die Gruppenchats stark ansteigt, zeigt sich besonders gut am Beispiel von Yassin und Nathalie:

Yassin (16, MB): [...] Ich hatte auf WhatsApp 720 Kontakte oder so. Dann kam auch irgendwann der Knackpunkt, wo ich eingesehen habe, ich muss aus allen Gruppen raus und ich muss mein komplettes Handy wiederherstellen, weil, da kommen wieder die einen oder anderen VÖGEL und tun einen immer in die Gruppe. [...] (GD-RS: 992–996)

Nathalie (17, MB): [...] So auf WhatsApp hab ich so 90, da ich so in mehreren Gruppen bin, wo immer so mehrere LEUTE drin sind. [...] (GD-RS: 970–971)

Hannes (16, MB) verfügt von allen Befragten über die geringste Anzahl an WhatsApp-Kontakten. Er hat nur seine Klassenkameraden und circa acht weitere Personen in seiner Kontaktliste (GD-RS: 965–966). Während Jugendliche wie Yassin der in der Gruppendiskussion einen sehr selbstbewussten Eindruck macht, WhatsApp auch zum Kennenlernen neuer Leute

nutzen, häufig in neue Gruppenchats eingeladen werden und sehr wahrscheinlich auch offline in ihrer Peergruppe beliebt und integriert sind, können eher zurückhaltende und weniger sozial integrierte Jugendliche wie Hannes nicht im gleichen Maße von den Möglichkeiten der virtuellen Vernetzung der Plattform profitieren. Hieran lässt sich eine desintegrative Verstärkerfunktion der Plattform feststellen.

Die Hauptschüler und Gymnasiasten verfügen laut vorliegender Untersuchung teilweise über eine sehr hohe WhatsApp-Kontaktzahl (100 bis 260 vs. 40 bis 250), während die Realschüler die kleinsten Kontaktnetzwerke (30 bis 120) aufweisen. Es gilt allerdings dabei zu bedenken, dass die Aussagekraft über die Größe der WhatsApp-Kontaktnetzwerke zum Teil begrenzt ist, denn die Jugendlichen tauschen ihre Smartphones regelmäßig gegen neuere Exemplare aus, legen sich neue Rufnummern zu oder die Geräte gehen zwischenzeitlich verloren/kaputt.²⁰³ Dadurch verlieren die Jugendlichen ihren Account auf WhatsApp und ihre damit verknüpften Kontakte, die sie dann erst sukzessive und nach neuen Maßstäben und Kriterien wieder aufbauen. In diesem Zusammenhang nutzen beispielsweise einige der Jugendlichen die Gelegenheit ihre SNS-basierten Kontakte zu aktualisieren und nur noch diejenigen erneut zu „add“, mit denen sie auch wirklich noch in regelmäßigem Kontakt stehen. Nach der Wiederherstellung seines Handys hat Yassin beispielsweise von ursprünglich 720 Kontakten nur noch 120 auf WhatsApp. Angesichts dieses enorm hohen Ausgangswertes überrascht es, dass er an einer anderen Stelle WhatsApp ausschließlich als Plattform für seine Freunde bezeichnet: „[...] auf WhatsApp ist man eher so mit den FREUNDEN und so verbunden, aber auf Facebook mit ALLEN halt. [...] (GD-RS: 487–488).“ WhatsApp nimmt durch die Gruppenchatfunktion Einfluss auf die Größe, Dichte und Transitivität der medienvermittelten juvenilen Kontaktnetzwerke: Kommunikationsdyaden werden immer wieder in größere Kommunikationsnetzwerke eingebunden und die interpersonale Kommunikation und Beziehungsbildung wird dadurch nachhaltig beeinflusst (vgl. Fuhse 2011: 40 f.; Kapitel 2.4.3).

Hinsichtlich der Größe der Facebook-Kontaktnetzwerke zeigt sich in der näheren Analyse zudem ein völlig anderes Ergebnis, als es die JIM-Studie in ihrer Ausgabe von 2013 konstatierte. Damals hatten die Hauptschüler durchschnittlich 273, die Gymnasiasten 264 und die Realschüler 337 Freunde (vgl. MPFS 2013: 40). Demnach waren die Gymnasiasten diejenigen mit den kleinsten mediatisierten Kontaktnetzwerken, dies kann in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden. Vielmehr wird deutlich, dass die Jugendlichen aus allen Bildungsgruppen unterschiedlich große Freundeslisten aufweisen und die Gymnasiasten mit-

203 Anzumerken ist außerdem, dass in den Einzelinterviews nicht nach der Größe der WhatsApp-Kontaktliste gefragt wurde und auch in den Gruppendiskussionen nicht alle Jugendlichen dazu Angaben gemacht haben.

unter sogar sehr viele Facebook-Freunde haben, im Gegensatz zu der Mehrzahl der Realschüler. Die Größe der Kontaktnetzwerke steht demnach nicht in einem einfachen Kausalzusammenhang mit dem formalen Bildungsgrad (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Anzahl der Facebook-Freunde

Anzahl der Facebook-Freunde	Jugendliche
Über 1 000	Carolin (17, HB), Nicolas (17, MB), Emanuel (16, NB), Mahir (16, NB)
Zwischen 500 und 1 000	Nuredin (16, NB), Yassin (16, MB), Leonie (17, HB), Klara (17, HB), Elena (17, HB)
Zwischen 200 und unter 500	Sophie (16, NB), Ben (16, HB), Dennis (19, NB), Sinan (19, HB), Emily (17, MB), Anna (15, HB), Mara (17, NB)
Unter 200	Nathalie (17, MB), Hannes (16, MB), Mia (16, MB)
Ohne Facebook-Account	Richard (16, HB), Abdul (20, MB), Leonie (17, HB), Daniela (16, MB)
Ungenauere Angabe: zwischen 300 und 600	Kimberley (16, NB)

Quelle: Eigene Darstellung

Oftmals sind in den großen Facebook-Freundeslisten allerdings auch Personen archiviert, die die Jugendlichen über Freundes-Freunde kennengelernt oder nur einmal gesehen haben (z. B. im Urlaub, in der Stadt, auf Veranstaltungen) und zu denen sie keinen aktiven Kontakt pflegen (vgl. Niemann/Schenk 2012c: 403; Kapitel 2.4.3).

Homogenitäts- und Heterogenitätsgrad der medienvermittelten Kontaktnetzwerke

Eine genaue Analyse hinsichtlich des Homogenitätsgrades der Facebook-Freunde war im Rahmen der Einzelinterviews und der Gruppendiskussionen nicht möglich, da die Jugendlichen in den Befragungen angaben, die Personen teilweise entweder gar nicht alle richtig zu kennen (z. B. Carolin 17, HB, GD-GY: 1805–1808) oder selbst nicht genau wissen, welche Schulformen in ihren Freundeslisten vertreten sind, wie sich auch am Beispiel von Leonie zeigt:

Leonie (17, HB): [...] Aber halt diese ganzen fernen Bekannten und Freunde von Freunden, die man mal gesehen hat. Wenn man die dann direkt auf Facebook hat, dann ist das halt auch nicht mehr /. Dann weiß man eigentlich kaum noch, auf [lacht] welche [vereinzelt Lachen] Schule die gehen. (GD-GY: 1681–1685)

Diese methodische Schwachstelle der vorliegenden Arbeit wurde jeweils am Ende von Kapitel 4.1 und 4.2 einer ausführlichen kritischen Reflektion unterzogen und um konkrete methodische Hinweise und Vorschläge für die künftige Jugendmedienforschung ergänzt. Auch wenn die Erfassung des Homogenitätsgrades nicht zufriedenstellend gelungen ist, kann auf

Basis der erhobenen Daten davon ausgegangen werden, dass mit der Größe der onlinevermittelten Kontaktnetzwerke auch die Wahrscheinlichkeit heterogener Beziehungen ansteigt. Die befragten Jugendlichen mit einer vergleichsweise kleinen Kontaktanzahl auf Facebook und WhatsApp (Richard, 16, HB; Mia, 16, MB) berichten von überwiegend bildungshomogenen Offline-Kontaktnetzwerken. Exemplarisch deutlich wird dies durch die Aussage von Hannes (16, MB): „Also auf sozialen Netzwerken, würd‘ ich mal behaupten, sind hauptsächlich irgendwie Realschüler, wieso auch immer [...] (GD-RS: 868–869).“ Es gilt noch zu bedenken, dass sich die teilweise sehr großen WhatsApp-basierten Kontaktnetzwerke der Gymnasiasten mitunter durch ihre gesamte Stufe zusammensetzen, in diesem Fall ist der bildungsbezogene Homogenitätsgrad entsprechend hoch.

5.3.4 Aufbau neuer medienvermittelter Beziehungen

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde das Potenzial des Internets für die einfache Pflege und den unkomplizierten Aufbau neuer Beziehungen hervorgehoben (vgl. Kapitel 3.4.1). Es wurde konstatiert, dass mediale Strukturen nicht nur lokale soziale Beziehungen festigen, sondern darüber hinaus auch die Aufnahme gänzlich neuer schwacher Kontakte begünstigen können (vgl. Wagner et al. 2012a: 324; Castells 2005: 142; Kapitel 3.4.1). Zudem wirkt sich die SNS-basierte Beziehungspflege besonders positiv auf schwache soziale Beziehungen aus – wie ein Blick auf zahlreiche internationale Studienergebnisse im Theorieteil der vorliegenden Arbeit gezeigt hat (vgl. Kneidinger 2012: 97; Ellison/Steinfeld/Lampe 2007: 1163; Burke et al. 2011; Kapitel 3.4.1, 3.4.2). Insbesondere die Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau sind laut nationalen Jugendmediastudien eher dazu bereit neue Leute via SNS kennenzulernen (vgl. DIVSI 2014: 114; Schorb et al. 2010: 37; Kapitel 3.4.2). In der vorliegenden Analyse kann dies allerdings nur eingeschränkt bestätigt werden, denn es kommt für die Hauptschüler ganz darauf an, um welche Plattform es sich dabei handelt. Während WhatsApp, wie sich nachfolgend zeigen wird, von den Hauptschülern teils rege dazu genutzt wird, um neue Kontakte aufzubauen, zeigt sich bei Facebook ein ganz anderes Bild. Facebook birgt für die Jugendlichen das Risiko durch potenzielle Fake-Accounts getäuscht zu werden, daher empfinden sie die Plattform nicht als sicher genug, um neue Freundschaften zu schließen (vgl. Kapitel 2.4.1, 5.4.1):

Sophie (16, NB): Nein, dafür ist mir das auch zu gefährlich [Überlappung] auf Facebook.

Mahir (16, NB): Ja. [Überlappung Ende]

Kimberley (16, NB): Ja.

Nuredin (16, NB): Ja, [Überlappung] HÖCHSTENS /.

Sophie (16, NB): Ich nehm' auch [Überlappung Ende] keinen an, den ich nicht kenne, wenn [Überlappung] mich jemand added.

Kimberley (16, NB): Ja. [Überlappung Ende] (GD-HS: 953–960)

Die resultierende Konsequenz der befragten Hauptschüler ist dabei so einfach wie radikal: es werden nur noch die ihnen ohnehin bereits bekannten Personen in die Freundesliste aufgenommen, was wiederum zu einer Verstärkung von bestehenden Homogenitätseffekten in den medienvermittelten Kontaktnetzwerken führt. Die befragten Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen partizipieren demnach nur äußerst begrenzt an den potenziell uneingeschränkten Kommunikations- und Beziehungsressourcen auf Facebook. Emanuel (16, NB) berichtet beispielsweise davon, früher (im Alter von 13, 14 Jahren) mit zahlreichen unbekanntem Nutzern geschrieben und den gegenseitigen Austausch von Likes vorgeschlagen zu haben. In diesem Zusammenhang ist er allerdings auch häufiger auf Fake-Accounts gestoßen: „[...] Und hab ich mit jedem geschrieben. Dann hab ich gemerkt, so voll viele waren Fakes, weil die kannte ich nicht persönlich und /“ (GD-HS: 744–747).

Die optische Attraktivität unbekannter Nutzer spielt vor allem für einige der männlichen Jugendlichen mit niedrigem und mittlerem formalen Bildungsgrad in Anbetracht möglicher Flirtabsichten eine große Rolle. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei nicht um einen ausschließlich bildungs- und geschlechtsabhängigen Zusammenhang handelt. Vielmehr ist die gegenseitige Bewertung und Einschätzung von Attraktivität und Sympathie fester Bestandteil beim Kennenlernen neuer Leute auf den Plattformen (vgl. Kapitel 3.3.4):

Mahir (16, NB): [...] Kommt 'n Profil „Ja, man, siehst gut aus“, und dann hat man einfach, ja, auf „okay“ gedrückt. (GD-HS: 776–777)

Yassin (16, MB): [...] und da kommt so ein MÄDCHEN einem sympathisch rüber oder hat ein schönes Profilbild oder so. [...] Also dann denk' ich mir persönlich halt so: Ja, komm', schreibst du die mal an oder so. [...] (GD-RS: 1082–1085)

Dennis (19, NB): [...] Ne die Bilder auch dazu, die müssen ne schöne Ausstrahlung haben. [...] (PZI: 983–984)

Facebook wird auch von den Realschülern kaum als Plattform zum Kennenlernen neuer potenzieller Freunde oder Bekannter wahrgenommen. Die Mädchen bevorzugen es vielmehr, neue Leute zunächst im Offline-Kontext kennenzulernen. Ihre Aussagen ähneln dabei der von Mia (16, MB): „[...] Ich mag's irgendwie mehr, lieber, wenn ich 'n Menschen erst mal PERSÖNLICH kennengelernt habe (GD-RS: 1406–1407).“ Bei dieser Einstellung der befragten Jugendlichen spielt vermutlich die pauschale Warnung vor gefährlichen Fremden seitens der

Eltern und Lehrer („stranger danger rhetorik“) mit hinein. Während es ein sensibilisierter und selbstbewusster Umgang mit neuen medienvermittelten Kontakten ermöglicht von neuwertigen Informationen und inspirierenden Anschauungen anderer zu profitieren, begünstigt die diffuse Angst vor Fremden homogene Netzstrukturen und die damit verbundenen Exklusionsprozesse. (Vgl. boyd 2014: 173; Kapitel 3.2.2, 3.4.4)

Ähnlichkeit, Selbstzuordnung und Interessen

Als eine zentrale Einflussvariable auf den Homogenitätsgrad der SNS-basierten Netzwerkstrukturen von Jugendlichen ist in der theoretischen Analyse die Tendenz zur kulturellen und sozialen Ähnlichkeit in neuen Beziehungen herausgestellt worden. Diese steht wiederum in einem engen Wechselverhältnis mit der sozialen und kulturellen Selbstzuordnung von Jugendlichen (Verein, Szene etc.). Gemeinsame Interessen begünstigen die Aufnahme neuer medienvermittelter Beziehungen. (Vgl. Abbildung 3, Kapitel 3.2.2.) Aufgrund ihrer theoretischen Zusammenhänge wurden die drei Indikatoren „Ähnlichkeit, Selbstzuordnung und Interessen“ in ihrem Einfluss auf die Bereitschaft von Jugendlichen neue Leute via SNS kennenzulernen empirisch näher untersucht und an dieser Stelle komprimiert zusammengefasst. Diejenigen Jugendlichen, die sich in einer Jugendszene bewegen oder spezialisierte Interessensgebiete verfolgen, berichten überwiegend davon, auch schon mal online (über Facebook) neue Leute kennengelernt zu haben (z. B. Anna 15, HB, PZI: 484–490; Sinan 19, HB, PZI: 203–222; Luca, 17, HB, PZI: 1292–1306). Nicolas hat durch sein Hobby, das Produzieren von Hip-Hop-Musik, bereits häufiger auf Facebook neue Kontakte geknüpft. Über diesen Weg des Kennenlernens, so berichtet er stolz, sind auch schon Kooperationen mit anderen Künstlern entstanden. Über Facebook hat er beispielsweise einen Filmstudenten kennengelernt und mit ihm gemeinsam ein Musikvideo produziert:

Nicolas (17, MB): [...] Und VIELE Leute durchs Internet kennengelernt hab ich auch so. Und eben dadurch, dass ich Musik mache, also da hab ich wirklich sehr viele Leute kennengelernt so.

I: Okay.

Nicolas (17, MB): Täglich fast immer neue Leute, die irgendwelche BEATS von uns wollen oder mit MIR was aufnehmen wollen oder FRAGEN haben oder so. (GD-RS: 759–764)

Luca, der sich selbst der Cosplay-Szene zuordnet, hat über verschiedene Cosplay-Gruppen auf Facebook neue Leute kennengelernt, mit denen er sich dann auch offline für Treffen und Events verabredet und die Kommunikation anschließend auf WhatsApp verlagert hat:

Luca (17, HB): Ja. [Überlappung Ende] Und das wurd‘ dann halt über Facebook organisiert und dann später, als wir uns mal getroffen hatten, alles Weitere über WhatsApp.

I: Aber die Personen kanntest du vorher NICHT, aber bist quasi über das Interesse mit denen /.

Luca (17, HB): Also ich habe sie [leise] noch nie persönlich davor getroffen. [leise Ende] (GD-GY: 1300–1306).

Wie sich die interessen- und themenbasierte Kommunikation mit den neuen Kontakten auf WhatsApp konkret ausgestaltet und wie Jugendliche die Plattform nutzen um ihre Kontakt-netzwerke zu vergrößern, ist von empirischer Relevanz und wird daher nachfolgend beson-ders ausführlich behandelt.

Interessen-, themen- und lebensweltbezogenen Gruppenchats auf WhatsApp und die Bedeutung von Vorschussvertrauen

Bereits in der Einzelinterviewstudie konnte ein überaus spannendes Phänomen der virtuellen kommunikativen Vernetzung anhand der Gruppenchats auf WhatsApp festgestellt werden: Die interessen-, themen- und lebensweltbezogenen WhatsApp-Gruppen der jungen Nutzer werden nicht nur dazu genutzt, bestehende soziale Beziehungen mit den eigenen Peers und dem erweiterten Freundeskreis zu pflegen, sowie den sozialen Alltag rund um Schule und Freizeit zu organisieren, sondern auch um gänzlich neue Beziehungen aufzubauen. Mit WhatsApp lassen sich vergleichsweise schnell und unkompliziert thematische Gruppen mit mittlerweile bis zu 256 Mitgliedern erstellen (vgl. Kapitel 2.4.2), die mit einem Gruppenbild und einer Kurzbeschreibung individualisiert werden können. Alle Personen innerhalb einer Gruppe können sich dann gemeinsam an dem Chat beteiligen und untereinander in Kommu-nikation treten. Je nach Profileinstellung ist es möglich, das Profilbild und den Status (kurze textbezogene Aussagen) der anderen Chatbeteiligten einzusehen. Außerdem werden die Tele-phonnummern aller Beteiligten angezeigt und können der eigenen WhatsApp-Kontaktliste bei Bedarf hinzugefügt werden.

Die Hauptschüler erklären in der Gruppendiskussion, wie sie neue Leute über die Gruppen-chatfunktion kennenlernen. Zunächst findet eine Art „Vorstellungsrunde“ statt. Die Jugendli-chen interessieren sich dabei für das Alter, die besuchte Schule, den Wohnort und besonders für ein Foto der Beteiligten. Zu Beginn nennt jeder seinen Namen, damit die Handynummern in die eigene Kontaktliste eingespeichert werden können. Empfinden die Jugendlichen eine Person unter den Chatteilnehmern als besonders sympathisch, eröffnen sie mit dieser einen Privatchat um sich näher kennenlernen zu können:

I: Und wenn ihr da Leute KENNENLERNT über so `ne WhatsApp-Gruppe, wie kann man sich das VORSTELLEN? Also wenn da jetzt zum Beispiel `ne Gruppe ist mit zwanzig, dreißig Leuten, wie kommt man da drauf, ausgerechnet sich mit einem zum Beispiel dann näher anzufreunden? Ist das dann die Art und Weise, wie der SCHREIBT oder /?

Emanuel (16, NB): Bild. Meistens so wild in die Gruppe.

Nuredin (16, NB): WENN, wenn man dann [vereinzelt Lachen] mal fragt, wie alt der ist, wo der wohnt, welche Schule der war.

Mahir (16, NB): Ja.

Nuredin (16, NB): Und wen man aus der Gruppe kennt. Und WENN man sich dann für den interessiert, dann schreibt man dem vielleicht, oder die, und dann schreibt man die vielleicht privat an oder so.

Mahir (16, NB): Und wenn man in so `ne Gruppe reinkommt, man kennt erst mal Leute nicht. Dann sagt erst mal irgendjemand „Alle bitte Name, will einspeichern“.

Nuredin (16, NB): Ja, [Überlappung] Name und BILD dazu.

Mahir (16, NB): Und dann, ja [Überlappung Ende], mit Bild bitte. Und dann steht da noch „Und, wie alt seid ihr alle“? Dann schreibt man das halt.

Emanuel (16, NB): Ja. [lacht] (GD-HS: 1027–1044)

Während die Hauptschüler davon berichten, die Telefonnummern von unbekanntem Gruppenmitgliedern in der Regel gleich einzuspeichern, erzählen die Gymnasiastinnen Carolin (17, HB, GD-GY: 1605–1612) und Elena (17, HB) dies üblicherweise bewusst nicht zu tun. Für Elena ist es beispielsweise wichtig ihre Kontaktliste auf WhatsApp übersichtlich zu halten: „Also auf WhatsApp geht so, weil ich einfach keine Menschen mehr [lacht] in meine Kontaktliste einspeichere, weil die sonst so voll ist und das so unübersichtlich ist. [...] (GD-GY: 1625–1627).“

Die Gruppen-Administratoren der Chats übernehmen eine zentrale Mittlerfunktion, indem sie zwischen unterschiedlichen sich teils unbekanntem Personen aus ihren eigenen Kontaktlisten eine kommunikative Vernetzung herstellen. Sofern die Gruppenchats von ihren besten Freunden oder sehr guten Freunden gegründet werden, bestätigen einige der Befragten den zunächst unbekanntem Personen im Chat eine Art von *Vorschussvertrauen* entgegenzubringen. Im Rahmen der theoretischen Ausarbeitung wurde Vorschussvertrauen (vgl. Leiner/Hohlfeld/Quiring 2010) als ein zentraler positiver Einflussfaktor auf das überbrückende Sozialkapital der Jugendlichen in onlinebasierten Netzwerken identifiziert (vgl. Abbildung 4, Kapitel 3.4.2). Die eigenen Freunde übernehmen als Gruppenadministratoren nicht nur eine zentrale Brückenfunktion in andere Gruppen oder Kreise (vgl. Kapitel 3.4.1), sondern fungieren auch als Vertrauensgenerator und Ansprechpartner für die Jugendlichen bei eventuellen Rückfragen über neu kennengelernte Personen im Chat:

Ben (16, HB): [...] Also ich vertraue Freundesfreunden. Also ich gehe davon aus, dass die ganz okay sind oder, ja, dass das [leise] schon funktionieren wird oder so. [leise Ende] (GD-GY: 1375–1377)

Richard (16, HB): Also es kommt auch drauf an, wie STARK die Freunde halt von meinen Freunden, mit denen befreundet sind. Weil wenn das jetzt Leute sind, die halt so Best Friends quasi sind, dann würde ich denen schon ein bisschen vertrauen, aber halt auch nicht gänzlich. Wenn das so quasi komplett Fremde

sind, weil, es gibt Leute, die haben Freunde von denen, die ich gar nicht kenne so richtig, dann würd' ich denen auch kein Vertrauen zuschenken so. (GD-GY: 1389–1394)

Nuredin (16, NB): Manchmal, wenn man angeschrieben wird, dann FRAGT man erst mal als den Freund, den man kennt, von dem, wo man angeschrieben wird, ja. Und dann [vereinzelt Lachen], dann fragt man erst mal und dann fragt man „Kennst du den Jungen? Ist der korrekt“, und so oder „Macht der Faxen“ oder so. Und dann guckt man halt. (GD-HS: 1060–1064)

Carolin (17, HB): [...] Wenn mich jetzt irgendjemand anschreibt, ob das jetzt Freundesfreunde sind oder ob das irgendwelche Fremden sind, ist ja eigentlich dasselbe. Und ich würd' mich auch nicht sofort mit denen treffen. Wenn ich jetzt von `ner Freundin oder `nem Freund wüsste, dass die Person zum Beispiel ihre beste Freundin oder wirklich eine vertrauenswürdige Person ist, dann vielleicht schon EHER. Aber wenn das jetzt wirklich nicht so /. Aber dann würd' ich auch erst mal die Person darüber ausfragen, wieso und was WILL die Person überhaupt von mir. Also es muss ja irgendeinen Grund haben, wieso sie sich mit mir treffen will oder wieso sie mit mir in Kontakt kommen will. [...] (GD-GY: 1398–1407)

Leonie (17, HB): [...] EINE Sache, wo man dann bisschen mehr vertrauen könnte, wär' halt die Sache, wenn man sich mit jemandem trifft, den man GAR nicht kennt, dann könnte das ja auch jemand komplett anderes sein. Das gibt's ja oft genug, dass das dann einfach gar nicht die Person IST, was man denkt, auf dem Bild, oder viel älter und alles. Und wenn das halt schon ein FREUND von `nem Freund ist und man seinem [lacht] FREUND vertraut, dass es den wirklich gibt, dann ist halt [allgemeines Lachen] wenigstens DAS [lacht] schon mal so aus dem Raum. (GD-GY: 1410–1417)

Bis es bei gegenseitiger Sympathie möglicherweise zu einem Offline-Treffen mit den Freundes-Freunden kommt, gehen die Jugendlichen allerdings recht unterschiedlich vor. Während Sophie (16, NB, GD-HS: 1049–1053) beispielsweise relativ schnell einem persönlichen Treffen zugestimmt und die jeweiligen Personen dann auch offline kennengelernt hat, ist es für Luca (17, HB, GD-GY: 1383–1384) sehr wichtig, über einen längeren Zeitraum der textbasierten Kommunikation Vertrauen aufzubauen. Über die Gruppenchats haben einige der befragten Jugendlichen bereits neue (beste) Freundschaften geschlossen, spannende Informationen zu den eigenen Interessen erhalten oder auch interessante Flirts gehabt:

Sophie (16, NB): Eine Freundin von mir hat `ne WhatsApp-Gruppe mit anderen aufgemacht, und mit denen treff' ich mich heute noch. [Überlappung] Also die sind dann auch zu meinen Freunden geworden. (GD-HS: 967–969)

Yassin (16, MB): Ja, also ich kann das jetzt hier auch so offen sagen, zum Beispiel, wenn man mal in einer Gruppe ist oder so, und da kommt so ein MÄDCHEN einem sympathisch rüber oder hat ein schönes Profilbild oder so. Und dann greift man auch manchmal hier /. Also dann denk' ich mir persönlich halt so: Ja, komm', schreibst du die mal an oder so. Oder die [laut] tut es schon VORHER [laut Ende] oder so, dann KANN man da auch Kontakt aufbauen. Und, ja / (GD-RS: 1081–1086)

Nathalie (17, MB): Ja, ich hab meine jetzige beste Freundin durch eine Gruppe, also durch so eine GEBURTSTAGSGRUPPE kennengelernt. (GD-RS: 1042–1043)

In szenespezifischen WhatsApp-Gruppen zum Thema „Cosplay“ hat Anna schon häufiger neue Leute kennengelernt und diese auf entsprechenden Treffen und Events auch im Anschluss persönlich getroffen:

Anna (15, HB): Und da wurden im Grunde so Gruppen aufgemacht und ganz viele Nummern rein und so lernt man sich besser kennen. Also weil es gibt viele Leute auf WhatsApp, die ich überhaupt gar nicht kenne. Also persönlich, die meine Nummer haben. Und ähm die schreiben mich dann da an „Du bist doch in der und der Gruppe“ Dann sag ich immer „Ja, ich bin die und die“ „Ja, kommst du zur Youcom, oder DoKomi oder (unv.)“, „Ja“, „Ja, cool dann werden wir uns da ja das erste Mal sehen“ und so. (PZI: 484–490)

Durch die geteilten Interessen fühlt sich Anna sicherer im Kontakt mit den ihr unbekanntenen Personen in den Gruppenchats: „[...] Und ähm ich fühl mich da auch sicherer in diesen Gruppen. Weil ähm die sich für das gleiche interessieren, wofür ich mich interessiere [...] (PZI: 1129–1132).“ Das entgegengebrachte Vorschussvertrauen basiert in Annas Falle nicht auf persönlichen Empfehlungen von Freunden, sondern auf dem „Wir-Gefühl“ der translokalen Vergemeinschaftung. Neben den bereits genannten Gruppenchats mit Freunden und Freundes-Freunden berichten Leonie (17, HB) und Elena (17, HB) von lebensweltbezogenen interessen- bzw. themenbasierten Gruppenchats über die sie neue Leute kennengelernt haben, z. B. Gruppenchats von ehrenamtlichen Flüchtlingshelfern und Organisatoren eines Flüchtlingsheimes (Leonie, GD-GY: 1353–1362) oder Gruppenchats von Teilnehmern und Organisatoren eines Kunstprojektes sowie von Demonstrationen (Elena, GD-GY: 1327–1336). Hieran zeigt sich die Relevanz heterogener lebensweltlicher Bezüge für das WhatsApp-basierte Vergemeinschaftungsverhalten. Jugendliche, die im Offline-Kontext mit verschiedenen Personenkreisen in Kontakt kommen und sich mit diesen themen- und interessenbezogen kommunikativ vernetzen, verfügen auch mit größerer Wahrscheinlichkeit über heterogenere mediatisierte Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke. Allerdings haben auch einige der Gymnasiasten und Realschüler bisher noch nie die Erfahrung gemacht, dass sie neue Leute über Gruppenchats kennengelernt haben (z. B. Ben 16, HB; Emily 17, MB; Hannes 16, MB; Mia 16, MB). Emily (17, MB) zeigt sich beispielsweise sehr genervt von der Funktion aufgrund der Vielzahl an eingehenden Nachrichten und den Zwischengesprächen, die in den Chats zwischen einzelnen Beteiligten entstehen: „Wenn’s immer die ganze Zeit „pling pling pling“ macht. Dann kommt noch was und noch was, dann unterhalten sich zwei Leute. Nee also/ (PZI: 521–522).“ Jugendliche, die besonders aktiv in der Nutzung von Gruppenchats sind, haben, wie am Beispiel von Yassin (16, MB) bereits weiter oben gezeigt wurde, teilweise sehr große Kontaktenetzwerke bei WhatsApp (GD-RS: 992–995).

Virtuelle Spielgemeinschaften als Ausgangspunkt für medienvermittelte Beziehungen

Wie in Kapitel 2.4.3 anhand der Studie von Lenhart et al. (2015: 2) konstatiert wurde, schließen Jugendliche neben SNS (64 %) besonders häufig neue Freundschaften im Online-Gaming-Kontext (36%). Dies kann anhand der Aussagen der befragten Jugendlichen in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden. Über den Online-Multiplayer-Modus lernen die Jugendlichen, in diesem Fall allerdings nur die männlichen, häufiger neue Leute kennen (z. B. Dennis 19, NB, Abdul 20, MB, Sinan 19, HB). Wie sie die Bekanntschaften bewerten und ob daraus auch Freundschaften entstehen ist dabei sehr unterschiedlich. Während Abdul (20, MB, PZI: 997–1011) über das Gamen bisher noch keine neuen Freundschaften geschlossen hat, berichtet Dennis (19, NB, PZI: 219–225) davon, sich bereits offline mit Gaming-Bekanntschaften verabredet zu haben (vgl. Kapitel 5.1.2). Sinan hat über das gemeinsame Gamen bereits enge Freundschaften geschlossen. Für ihn sind diese Freundschaften gleichwertig mit seinen Offline-Freundschaften, was er wie folgt begründet:

Sinan (19, HB): Die haben sich mir gegenüber geöffnet, sag ich jetzt mal. Die haben mir alles erzählt, was sie in ihrer Freizeit tun. Keine Ahnung, mit wem sie sozusagen Stress haben sogar. Wie echte Freunde halt im Leben. Und die hat man ja auch irgendwann im Real Life gesehen. Irgendwann wenn die Gamescom dann halt ist, dann sieht man sich auch mal im Real Life. Deswegen sind das für mich auch richtige Freunde. (PZI: 658–662)

In der Gruppe der Hauptschüler wird zunächst darüber diskutiert, ob es überhaupt möglich ist, über das gemeinsame Online-Gaming neue Leute kennenzulernen. Nuredin (16, NB) und Mahir (16, NB) fällt es schwer sich vorzustellen, wie das ablaufen könnte (GD-HS: 1385–1403). Emanuel (16, NB) hat beim Spielen eines Ego-Shooters im Multiplayer-Modus seine Ex-Freundin kennengelernt (GD-HS: 1405–1416). Virtuelle Spielgemeinschaften bieten durch den Multiplayer-Modus via Headset oder integrierte Foren und Chats zahlreiche Gelegenheiten online neue Leute kennenzulernen. Auch hierbei spielen geteilte Interessen eine zentrale Rolle, denn erst die gemeinsame Freude am Gamen bringt die Spieler in den virtuellen Interaktionsräumen zusammen und lässt sie gemeinsame Abenteuer oder Wettkämpfe bestehen. Diese Art des Kontaktaufbaus kann, wie am Beispiel von Sinan gezeigt wurde, in Freundschaften und hybride Beziehungen münden.

Systemische Freundschaftsempfehlungen und Friends-only-Strategie

Systemische Freundschaftsempfehlungen auf den Plattformen (z. B. Facebook, Snapchat und Instagram) begünstigen, wie im Theorieteil konstatiert wurde, die Homophilie in den mediati-

sierten Beziehungsnetzwerken der Nutzer, da sich tendenziell Personen aus ähnlichen Freundeskreisen und mit ähnlichen Interessen vernetzen (vgl. Götzenbrucker 2011: 113 f.; Kapitel 3.2.2). Die Betreiber der Plattformen nehmen somit konkreten Einfluss auf die Zusammensetzung der Freundeslisten und den Homogenitätsgrad der mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke von Jugendlichen (vgl. Abbildung 3, Kapitel 3.2.2). Die ohnehin vorhandene Homogenität in den SNS-basierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerken der Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen wird durch die Nutzung der systemischen Freundschaftsempfehlungen – so die theoretische Vorannahme – zusätzlich verstärkt. Daher gilt es den Umgang der Jugendlichen mit dieser relevanten plattforminternen Funktion nachfolgend näher zu betrachten.

Die systemischen Freundschaftsempfehlungen werden von den befragten Jugendlichen sehr unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Während die einen diese Funktion als sehr „nützlich“, „praktisch“ oder „hilfreich“ (z. B. Sinan 19, HB; Anna 15, HB; Carolin 17, HB; Nicolas 17, MB) bezeichnen, beschreiben die anderen sie als „unnötig“, „nervig“ oder geben an, sie einfach zu ignorieren (z. B. Dennis 19, NB; Emily 17, MB; Yassin 16, MB; Luca 17, HB). Yassin (16, MB) zeigt sich besonders genervt von der Funktion: „[...] Also mir kommt es so vor, als würde mir Facebook Freunde andrehen wollen. [...] (GD-RS: 1291–1292).“ Die Jugendlichen legen bildungsübergreifend Wert darauf, nur Personen in den Empfehlungen zu finden und zu adden, die sie auch persönlich kennen. Damit entspricht die Intention der Plattformbetreiber, homogene und transitive Netzstrukturen zu reproduzieren, auch den Erwartungshaltungen der jungen Nutzer:

Klara (17, HB): Aber dieses Vorschlagen von Freunden find' ich irgendwie komisch, weil, ich weiß nicht, also es sind halt auch viele Leute, die halt vorgeschlagen werden, mit denen man trotzdem null gemeinsame Freunde hat. Und die ich auch gar nicht mir angucken MÖCHTE eigentlich. (GD-GY: 1866–1869)

Hannes (16, MB): [...] Aber sonst find' ich das eigentlich relativ nervig, weil da irgendwelche Personen vorgestellt werden, die man überhaupt nicht kennt. (GD-RS: 1277–1279)

Nicolas (17, MB): Also dadurch hab ich auf jeden Fall Leute schon geadded, die ich auch RICHTIG persönlich kenne, aber die ich einfach noch nie so bei Facebook als Freund hatte oder gesehen hab oder überhaupt wusste, dass die EXISTIEREN so in diesem Medium so. (GD-RS: 1305–1308)

Mahir (16, NB): Aber manchmal werden auch einem einer vorgeschlagen, mit dem man nur einen einzigen gemeinsamen Freund hat [Überlappung] oder so bei Facebook.

Emanuel (16, NB): Ja. [Überlappung Ende] Oder gar keinen.

Nuredin (16, NB): Oder gar keinen manchmal auch.

Mahir (16, NB): Zum Beispiel, wenn man [Überlappung] nicht (unv.) steht.

Nuredin (16, NB): Versteh' auch gar nicht, warum man dann [Überlappung Ende] vorgeschlagen wird oder so. (GD-HS: 1438–1445)

Neue Kontakte werden von den befragten Jugendlichen überwiegend im Sinne der „Friends-only-Strategie“ (Niemann/Schenk 2012c: 404; Kapitel 2.4.3) und i. d. R. nicht über die systemischen Freundschaftsempfehlungen geaddet. Die Gymnasiasten berichten davon, früher die Freundschaftsempfehlungen auf Facebook durchaus genutzt zu haben, um ihr mediatisiertes Kontaktnetzwerk zu erweitern, (z. B. Luca 17, HB, GD-GY: 1852–1855; Carolin 17, HB, GD-GY: 1882) und heute aber keinen Gebrauch mehr davon machen. Bei den vergleichsweise neuen Plattformen wie Snapchat erleben sie es jedoch als praktisch, auf diese Weise ihre anfangs noch kleinen Kontaktlisten zu erweitern (z. B. Daniela 16, MB, GD-RS: 1286–1289; Carolin 17, HB, GD-GY: 1841–1843). Durch die Verbindung von Facebook und Instagram ist es beispielsweise möglich, bestehende Kontakte von der einen Plattform auf die andere *mitzunehmen*. Damit werden allerdings auch die ungleichheitsrelevanten homogenen Netzwerkstrukturen der Jugendlichen automatisch in die neue Plattform mit übertragen:

Sophie (16, NB): Auf Instagram gibt's so was mit /. Da werden so `n paar Beiträge angezeigt, die basierend darauf sind, wem du FOLGST. Und [Überlappung] das waren auch schon Leute, die ich da kannte.

Nuredin (16, NB): Oder man kann auch /. [Überlappung Ende] Am Anfang, als ich das hatte, da konnte man alle Facebook-Freunde, die man hat, die INSTAGRAM auch haben, konnte man dann [Überlappung] auch folgen. (GD-HS: 1478–1483)

Im Einzelinterview geben nur Anna (15, HB, PZI: 1402–1405) und Sinan (19, HB) an, die systemischen Freundschaftsempfehlungen rege zu nutzen. Sie bewerten es als praktisch, Personen, die sie aus dem Offline-Kontext kennen, auf diese Weise wiederzufinden: „[...] Weil, da muss man nicht ständig suchen wenn man eine Person kennengelernt hat und den Namen grad jetzt nicht parat hat. [...] (Sinan, PZI: 727–728).“ Insgesamt zeigt sich in den Gruppendiskussionen jedoch ein anderes Bild. Die Jugendlichen mit höherem Bildungsniveau stehen den Freundschaftsempfehlungen ihrer Plattformen im Vergleich zu den Jugendlichen mit niedrigerem Bildungsniveau eher skeptisch und ablehnend gegenüber und sind sich teilweise auch darüber bewusst, dass ihre Daten dafür von den Betreibern ausgewertet werden:

Elena (17, HB): [...] Also bei diesem VORSCHLAGEN, eigentlich find' ich's gut. Also da kommt so raus, wie gruselig das eigentlich alles is so. [...] Also es kommt so raus, wie arg man gestalked wird und wie das alles so gespeichert wird und verbunden wird. Und wie die alle Informationen haben. [...] (GD-GY: 1871–1875)

Klara (17, HB): [...] Also es wird zum Beispiel vorgeschlagen: Die und die Person, mit der du sonst viel SCHREIBST – also das speichern die ja –, geht heute zu der Veranstaltung in deiner Nähe. (GD-GY: 1861–1863)

Luca (17, HB): [...] Weil, wenn ich mit den Leuten was zu tun haben will über Facebook, dann such' ich die. Da will ich die nicht vorgeschlagen bekommen. (GD-GY: 1854–1855)

Im Vergleich dazu bewerten die Hauptschüler die systemischen Freundschaftsempfehlungen überwiegend als nützlich:

Emanuel (16, NB): Schon nützlich. [Überlappung Ende] Also mehr nützlich als unnützlich.

I: Warum findest du das mehr nützlich?

Emanuel (16, NB): Ja, man findet halt neue Leute und halt alte Leute.

Sophie (16, NB): Es stört auch nicht, also das ist immer nur so `ne kleine Anzeige, wo steht: Kennst du den? Dann scrollst du weiter runter, dann ist [vereinzelt Lachen] es [Überlappung] schon wieder [lacht]

Mahir (16, NB): Wenn man den nicht kennt, muss man den ja nicht adden. (GD-HS: 1491–1498)

Während die Gymnasiasten den Freundschaftsempfehlungen auf Facebook überwiegend kritisch gegenüber stehen, machen die Hauptschüler und auch teilweise die Realschüler auf ihren Plattformen durchaus Gebrauch von der Funktion. Im Sinne der erwähnten Reproduktion homogener Netzstrukturen lässt sich diese Nutzungspraktik der Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen tendenziell als nachteilig bezeichnen.

5.3.5 Generierung von Sozialkapitalressourcen

Über soziale Netzwerkplattformen lassen sich, bezogen auf die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit, mit vergleichsweise geringem Aufwand schwache soziale Beziehungen aufbauen und pflegen. Ferner wurde deutlich, dass SNS zur Generierung recht unterschiedlicher Sozialkapitalressourcen (verbindendes, bewahrendes und überbrückendes Sozialkapital) beitragen können (vgl. Kapitel 3.4.1, 3.4.2). Sie unterstützen, folgt man den in Kapitel 3.4.2 ausführlich dargestellten aktuellen Studienergebnissen, insbesondere die aktive Generierung von überbrückendem Sozialkapital und damit den für die vorliegende Arbeit relevanten Zugang zu neuwertigen medienvermittelten Informationen und anderen sozialen Kreisen. Bei der Rezeption der vorwiegend amerikanischen Studien wurde jedoch deutlich, dass die Zielgruppe der höher gebildeten Erwachsenen (Studenten) stark dominiert. Im Verlauf der vorliegenden Arbeit konnte die zentrale Bedeutung von schwachen sozialen Beziehungen für das juvenile medienvermittelte Informationsmanagement theoretisch und empirisch unter Beweis gestellt werden. Besonders Facebook, Instagram und YouTube haben sich in diesem Zusammenhang als beliebte und vielseitige Quellen für ganz unterschiedliche Informationsbedürfnisse von Jugendlichen erwiesen. Auf Grundlage des Modells zu den vier Ebenen von Informationsbedürfnissen von Hasebrink und Domeyer (2010) haben sich im Theorieteil zwei Informationsbedürfnisse in Bezug auf die SNS-Nutzung von Jugendlichen als ebenso relevant wie sozial geprägt erwiesen: Während die *gruppenbezogenen Informationsbedürfnisse* entwicklungsbedingt eine herausragende Stellung für das SNS-basierte Infor-

mationsmanagement von Jugendlichen einnehmen, da sie der sozialen Verortung dienen, nehmen die *themenbezogenen Interessen* erheblichen Einfluss auf transkulturelle Vergemeinschaftungen (Vgl. Hasebrink/Domeyer 2010: 60 f.; Wagner et al. 2012a: 316; Kapitel 2.4.2, 5.2.1). SNS-vermittelte Informationen werden auf Basis der eigenen Interessen, Präferenzen und Kompetenzen von den Jugendlichen ausgewählt, bewertet und potenziell im eigenen medienvermittelten Freundesnetzwerk weiterverbreitet. Damit werden Informationen ergänzend zu den ohnehin vorstrukturierenden systeminternen Algorithmen der Plattformen durch die eigenen Freunde und Freundes-Freunde vorselektiert und kommentiert – es kommt zu einem Verstärkereffekt milieubedingter Weltanschauungen, Meinungen und Wissensständen durch die sogenannten *Friends-News* (vgl. Kapitel 5.2.1). Die Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau unterstellen den klassischen Massenmedien überdies tendenziell häufiger Manipulation und Zensur, während sie kommerziellen Anbietern im Bildungsvergleich deutlich mehr Misstrauen entgegenbringen als die befragten Gymnasiasten. Überbrückendes Sozialkapital kann zumindest potenziell, in Anbetracht der hier erfolgten Zusammenfassung zentraler theoretischer und empirischer Erkenntnisse, relational-bedingte digitale Ungleichheitseffekte mindern, indem es den Zugang zu anderen Einfluss- und Informationsquellen ermöglicht.

Überbrückendes Sozialkapital auf SNS

In der vorliegenden Arbeit galt es daher zunächst herauszufinden, ob sich die befragten Jugendlichen der überbrückenden Sozialkapitalressourcen in ihren medienvermittelten Kontakt- und Beziehungsnetzwerken überhaupt bewusst sind. Im nächsten Schritt wurde dann untersucht, ob die befragten Jugendlichen via Facebook schon mal überbrückendes Sozialkapital durch einen gezielten Aufruf mit der Bitte um Unterstützungsleistungen oder Informationen generiert haben. In Kapitel 3.4.2 wurde anhand des Forschungsstandes aufgezeigt, dass aktive Unterstützungsanfragen über die Broadcasting-Funktion (Statusmeldung) auf Facebook einen positiven Einfluss auf das verbindende und das überbrückende Sozialkapital der Nutzer ausüben (vgl. Ellison et al. 2014: 4; Gray et al. 2013). Die befragten Jugendlichen nutzen, wie sich nachfolgend zeigen wird, ihre SNS zur Generierung von überbrückenden Sozialkapitalressourcen auf überaus vielfältige Weise. Den Jugendlichen aus allen drei Gruppendiskussionen wurde zum Einstieg in diesen Themenbereich die folgende Frage gestellt: „Könnt ihr euch vorstellen, dass ein großer Online-Bekanntekreis auch irgendwelche ganz konkreten Vorteile für euch mit sich bringen kann?“

Die Gymnasiasten bringen auf diese Frage zahlreiche Vorteile mit einem großen Online-

Bekanntenkreis in Verbindung. Dabei berichten sie überwiegend von ihren eigenen Erfahrungen. Anhand der Analyse zeigt sich, dass die Gymnasiasten sich der Stärke ihrer schwachen medienvermittelten Beziehungen (vgl. Kapitel 3.4.1) durchaus bewusst sind und diese darüber hinaus gezielt für sich nutzen, um an benötigte Informationen oder Hilfestellungen zu gelangen. Sie verfügen, wie in Kapitel 5.3.3 gezeigt werden konnte, zusätzlich über teilweise sehr große medienvermittelte Kontaktnetzwerke und Freundeslisten. Mit der Größe von egozentrierten medienvermittelten Netzwerken steigt auch die potenzielle Reichweite an (vgl. Kapitel 3.4.1, 3.4.2). Ihre schwachen medienvermittelten sozialen Beziehungen beschreibt Carolin beispielsweise als Personen, die man nicht wirklich kennt und aus irgendeinem sozialen Offline-Kontext heraus der eigenen Freundesliste hinzugefügt hat:

Carolin (17, HB): Ja, das sind [Überlappung Ende] dann halt welche, die hat man vielleicht einmal in seinem Leben gesehen, muss erst mal richtig nachdenken, woher man die kennt. Also das ist halt auch so: Eigentlich kennt man die nicht [leise] richtig [leise Ende]. (GD-GY: 1805–1808)

Das Potenzial einer großen Netzwerkreichweite auf SNS kann aus Sicht der befragten Gymnasiasten für ganz unterschiedliche Anliegen genutzt werden. Ben (16, HB) berichtet hierzu beispielsweise, dass er eine Freundin seiner Mutter über Facebook kontaktiert hat, weil er von ihr wusste, dass sie einen Studiengang absolviert hat, für den er sich aktuell interessiert. In einer persönlichen Facebook-Nachricht hat er sie daher um weiterführende Informationen hierzu gebeten: „Das heißt, über zwei Ecken quasi hab ich die Informationen bekommen (GD-GY: 1733–1734).“ Ben hat also sein persönliches Kontaktnetzwerk und seine schwachen sozialen Beziehungen in beruflicher Perspektive strategisch für sich genutzt. Bei Produkt- und Kaufempfehlungen hinsichtlich diverser Gadgets greifen die Gymnasiasten ebenfalls auf ihre schwachen medienvermittelten Beziehungen zurück. Klara hat in diesem Zusammenhang beispielsweise einen ihr kaum bekannten Tätowierer aus ihrer Facebook-Freundesliste persönlich angeschrieben und um Rat beim Kauf einer Tattoomaschine gebeten:

Klara (17, HB): Ja, also bei mir war's halt so, dass wir jetzt `nem Freund `ne Tattoomaschine schenken wollten, aber wir nicht genau wussten, welche. Dann haben wir halt /. Wusste ich noch: Ah, ich hab von IRGENDWANN früher noch `nen Typen in meiner Facebook-Liste, den ich gar nicht gut kenne, aber ich weiß halt über Facebook, dass er selbst halt Tattoos macht. [lacht] Und der konnte uns dann halt auch sagen, welche am besten ist für Anfänger. Also war halt praktisch. [lacht] (GD-GY: 1824–1829)

Auch bei der Suche oder dem Verkauf von Wohnungen kann sich die soziale Reichweite auf Facebook aus Sicht der Gymnasiasten als nützlich erweisen. Elena ist sich dem potenziellen Vorteil einer großen Kontaktreichweite in diesem Zusammenhang voll bewusst: „[...] Postet der auf Facebook, wenn er viele Freunde hat, ist die Chance größer, dass es [leise] jemand

sieht [leise Ende] (Elena 17, HB, GD-GY: 1743–1744).“ Zwei weitere konkrete Vorteile sehen die befragten Gymnasiasten darin, bei Personen aus anderen Städten einen potenziellen Übernachtungsplatz zu haben (Leonie 17, HB, GD-GY: 1769–1774; Luca 17, HB, GD-GY: 1754–1760) sowie eine Mitfahrgelegenheit zu akquirieren:

Klara (17, HB): [...] Also ich brauchte eine Mitfahrgelegenheit, und deswegen hab ich dann halt auch über Facebook mit jemandem geschrieben. Im Endeffekt [lacht] also konnten wir irgendwo mitfahren, das war dann auch gut. (GD-GY: 1811–1814)

Über ihre schwachen sozialen Beziehungen auf Facebook beziehen die befragten Jugendlichen mit hohem Bildungsniveau (z. B. Klara 17, HB, GD-GY: 1746–1752; Carolin 17, HB, GD-GY: 1801–1808) zudem gezielt Informationen hinsichtlich ihrer persönlichen Interessen und/oder Szenebezüge (Konzerte, Demos, Festivals). Auf der Plattform sind sie mit Privatpersonen und Organisationen aus ihren favorisierten sozialen und kulturellen Kontexten verbunden und erhalten auf diese Weise regelmäßig nützliche Informationen und Einladungen für lokale Treffen. SNS tragen demnach zu lokalen, translokalen und hybriden Vergemeinschaftungspraktiken von Jugendlichen bei:

Elena (17, HB): Also, wie gesagt, ich nutz' halt Facebook fast nur für Veranstaltungen [lacht] oder da bin ich teilweise – das sind die einzigen Menschen, die ich eigentlich nicht so wirklich kenne – auf Facebook mit Menschen verbunden, die so Organisatoren sind von irgendwelchen PARTYS, wo ich halt hingeh, von der Musik, die ich halt höre. Und da kommt man halt dann zu Informationen für verschiedene Veranstaltungen oder für irgendwelche Events oder so. (GD-GY: 1794–1799)

Hinsichtlich der Generierung von nützlichen Informationen über aktive Aufrufe, bieten Leonies Ansicht nach lokalbezogene Facebook-Gruppen ebenfalls ein großes Potenzial. Dabei betont sie die teils beachtliche Größe dieser Gruppen:

Leonie (17, HB): [...] aber zum Beispiel bei Facebook gibt's ja halt so Gruppen wie das Netzwerk von [Erhebungsort]. Und ich weiß nicht, wie viele da mittlerweile drin sind, aber halt mehrere zehntausend Leute. Und da ist es halt auch immer so – wenn man was loswerden will oder irgendwas su[uuu]cht oder irgendwie alles, und das mit so vielen LEUTEN gleichzeitig teilen kann aus der Umgebung, dann ist das ja schon ein großer Vorteil eigentlich, dass man das so schnell dann [leise] hinkriegt [leise Ende]. (GD-GY: 1722–1728)

Nicht alle Jugendlichen geben in diesem Zusammenhang so konkrete Beispiele wie Leonie (17, HB). Luca (17, HB) betont zwar, dass ihm eine aktive Unterstützungsanfrage via Facebook-Statusfunktion schon mal sehr geholfen hat, möchte sich aber nicht näher dazu äußern: „Ja, also halt bei bestimmten Dingen, die ich jetzt hier nicht nennen werde, aber da hat das schon sehr geholfen (GD-GY: 1765–1766).“ Richard (16, HB) bleibt ebenfalls sehr un-

konkret in seiner Antwort: „Jetzt nicht speziell Hilfe, einfach nur, wenn ich irgendwas jetzt so quasi gesucht hab im Internet oder so was, ob die mir was empfehlen konnten. Aber so wirklich /. [räuspert sich] So persönlich nicht. (GD-GY: 1775–1777).“

In allen drei Gruppendiskussionen und auch in den Einzelinterviews wurde danach gefragt, ob die Jugendlichen schon mal gezielt Personen in ihre Freundesliste aufgenommen haben, weil sie sich einen persönlichen Nutzen davon erhofft haben. Dies verneinen alle bis auf Elena (17, HB). Sie sieht beispielsweise einen beruflichen Vorteil in strategisch aufgebauten medienvermittelten Netzwerkkontakten, indem sie in der Zukunft potenziell jederzeit auf ihre archivierte Kontakte zurückgreifen kann: „[...] Also die so in den Bereichen eigentlich tätig sind wie man selber und man diese, ja, Kontakte später nutzen kann oder auch BRAUCHT vielleicht (GD-GY: 1821–1823).“ Die zukunftsgerichtete Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Werdegang gestaltet also die bewusste Kontaktaufnahme und Generierung überbrückender Sozialkapitalressourcen auf SNS für einige der Gymnasiasten mit (Ben, Elena). Sinan und Anna aus den Einzelinterviews, bestätigen aus anderen Gründen schon mal gezielt eine Verbindung auf Facebook eingegangen zu sein und dadurch einen konkreten Vorteil gehabt zu haben (Sinan 19, HB, PZI: 858–867; Anna 15, HB, PZI: 1592–1607). Jugendliche mit hohem Bildungsniveau nutzen ihre SNS-basierten schwachen sozialen Kontakte überaus strategisch hinsichtlich ihrer konkreten *Problemlösungsbedürfnisse*: „Wo kann ich übernachten? Wie komme ich dorthin? Was soll ich studieren oder kaufen?“ Die Gymnasiasten beziehen situationsbezogen den jeweiligen Nutzen ihrer unterschiedlichen medienvermittelten *weak ties* in die aktive Generierung von überbrückenden Sozialkapitalressourcen mit ein – kurzum: „Wer kann mir wie am besten helfen?“ (vgl. Hasebrink/Domeyer 2010; Kapitel 2.4.1).

In der Gruppe der Realschüler sticht Nicolas mit seinem Wissen über den Nutzen der potenziellen Reichweite von medienvermittelten Beziehungen deutlich heraus. Auch in diesem Fall, ähnlich wie beim Kennenlernen neuer Kontakte (vgl. Kapitel 5.3.4), steht sein SNS-Nutzungsverhalten und sein Wissen über die Stärke seiner schwachen Beziehungen in einem deutlichen Zusammenhang mit seinem Hobby, dem Produzieren von Hip-Hop Musik:

Nicolas (17, MB): Ja, ich mach' so was eher im Bereich so der Musik. Immer wenn ich guck', seh' so Leute, die sind cool, die haben so was drauf, sind talentiert oder so, die machen auch /. Die haben `ne gute Reichweite so. Dann knüpft man so mit denen Kontakt, um zu gucken, ob man da so `n Austausch machen kann so, sich untereinander hilft, weiterhilft zum Beispiel so. Der eine kennt jetzt jemanden, der plant `ne Tour so, Live-Konzerte oder so was, und da spielt der dann selber. So, das war jetzt letzte Woche der Fall so, oder vorletzte Woche. Da hat mich jemand angeschrieben und gefragt, ob ich Lust hätte, zu so einem Konzert zu kommen, um da bisschen was zu bereden. Ob der jemanden kennt, der mich dann live spielen lässt und so. So was passiert da. (GD-HS: 1091–1100)

Nicolas baut gezielt über Facebook Kontakte zu Personen auf, von denen er sich Unterstützung oder nützliche Informationen bei seiner Musik-Karriere erhofft. Er ist von allen Befragten derjenige mit der ausgeprägtesten *Networkingkompetenz* (vgl. Kapitel 3.4.4). Die Realschüler ohne Szenebezug und spezialisierte Interessengebiete und/oder mit einer ohnehin kleineren sozialen Reichweite auf ihren SNS (z. B. Hannes 16, MB; Mia 16, MB; Daniela 16, MB; Emily 17, MB) sehen hingegen keinerlei Vorteil in einem großen medienvermittelten Bekanntenkreis:

I: Und meinst du, dass es trotzdem Vorteile haben könnte, wenn man viele Bekannte hat im Internet?

Mia (16, MB): Nee, ich glaub‘ nicht.

I: Und du?

Daniela (16, MB): Ich glaub‘ nicht, dass das wirklich Vorteile hat, weil, im Endeffekt sind das ja auch nur Bekannte, und die kennen dich nicht wirklich. [...] (GD-RS: 1117–1122)

Im Einzelinterview verbindet Abdul (20, MB), der intensiv seine Freizeit mit Konsolenspielen ausgestaltet, mit einer großen Reichweite auf SNS folgende Vorteile: „[...] Wenn du für irgendwas Hilfe brauchst oder irgendwas haben willst und ja derjenige hat es. Oder kennt irgendwas, dann hilft das schon (PZI: 1168–1169).“ Es liegt die Vermutung nahe, dass seine Einschätzung auf eigenen Erfahrungen aus dem Gaming-Kontext beruhen, denn an einer anderen Stelle im Einzelinterview berichtet Abdul (20, MB) über den Austausch von Hilfestellungen mit ihm persönlich unbekanntem Gamern beim Spielgeschehen im Multiplayer-Modus:

Abdul (20, MB): Wenn du zum Beispiel zockst mit ein paar Kumpels und du brauchst noch nen paar für ne Mission oder so, dann guckst du im Spiel halt nach, wer da online ist und schreibst den an, ob der helfen kann oder so. Wir machen das auch manchmal. So zockt man dann auch öfter, wenn was ist. Wenn der dann zum Beispiel Hilfe braucht, dann helf ich dem oder so. (PZI: 977–981)

Einige der befragten Realschüler verbinden allerdings auch konkrete Nachteile mit einem großen Online-Bekanntemkreis. Hannes (16, MB) befürchtet bei zu vielen Online-Freunden könnte es passieren, dass jemand mittels Handynummer seinen Wohnort ermitteln und ihm etwas antun könnte: „[...] Und bei vielen Leuten ist dann eine höhere Gefahr, dass dann irgendwas passiert (GD-RS: 1145–114).“ Mit einem großen Online-Bekanntemkreis wird beispielsweise von Yassin (16, MB) Arroganz anderer Nutzer in Verbindung gebracht. Er ist der Auffassung, dass Nutzer, die eine sehr große Freundesliste auf Facebook haben, sich als etwas Besseres und anderen überlegen fühlen würden (GD-RS: 1127–1137). An einem anderen Punkt in der Diskussion beschreibt Yassin den Vorteil einflussreicher Personen mit einer großen Kontaktreichweite: „[...] und wenn DER das noch mal teilt, dann besteht ja eine sehr hohe Möglichkeit, dass geholfen wird. Der hat sehr viele also Follower quasi so (GD-

RS: 1226–1228).“ Um Bekannte oder Freunde darin zu unterstützen mehr Follower zu bekommen, kann Yassins Auffassung nach auch das Teilen von deren Seiten nützlich sein: „[...] Also ich hab ja auch paar Freunde mehr und dann wollte ich den halt unterstützen. Habe seine Seite geteilt, weil mir seine Musik gut gefallen hat [...] (GD-RS: 1170–1181).“

Die Einschätzung zu den Vorteilen eines großen Online-Bekanntenkreises aus Sicht der Hauptschüler unterscheidet sich deutlich zu denen der beiden anderen Bildungsgruppen. Sie sehen vor allem einen konkreten Vorteil darin, sich mit anderen Jugendlichen schnell und unverbindlich verabreden zu können:

I: [...] Könnt ihr euch VORSTELLEN, dass ein GROSSER Online-Bekanntenkreis, also wenn man VIELE soziale Kontakte hat in seinen Plattformen, dass das irgendwelche Vorteile vielleicht mit sich bringen könnte? Mahir, du nickst?

Mahir (16, NB): Ja, Verabreden ist ja ein Vorteil dann.

Kimberley (16, NB): Ist [Überlappung] einfacher.

Mahir (16, NB): Wie [Überlappung Ende] Sophie eben gesagt hat. Die hatte es voll schwer, weil die kein WhatsApp hatte und damit halt konnte man sich nicht so gut verabreden. (GD-HS: 1065–1073)

Einen weiteren Nutzen verbinden die befragten Hauptschüler damit, mehr Likes auf ihre eigenen Facebook-Bilder zu erhalten. Es wurde bereits an anderer Stelle (Kapitel 5.2.3) deutlich, dass für die jungen Nutzer mit niedrigem Bildungsniveau die Anerkennung über plattforminterne Feedback-Optionen einen besonders hohen Stellenwert hat. Mit einer größeren Reichweite an Kontakten verbindet Sophie neben mehr Bestätigung auch mehr spannende Inhalte auf ihrer Startseite.

I: [...] könnt ihr euch vorstellen, dass DAS irgendeinen Vorteil hat, wenn man so viele Bekannte hat im Internet?

Sophie (16, NB): Ja, mehr Likes auf den Facebook-Bildern. [vereinzelt Lachen und „Ja“] Auf FACEBOOK. Ja, und du kannst in den Neuigkeiten mehr sehen. Umso mehr Freunde du hast, umso mehr Neuigkeiten hast du [...]. (GD-HS: 1089–1093)

Aktive Unterstützungsanfragen

Die Einschätzung der Jugendlichen, ob und inwiefern *ein gezielter Aufruf via Broadcastfunktion* auf Facebook nützlich sein kann, steht in einem Zusammenhang mit ihren persönlichen Interessengebieten, wie sich am Beispiel von Nikolas zeigt. Heute nutzt der damals eher passive Nutzer sein mittlerweile sehr großes Kontaktnetzwerk auf Facebook strategisch für sich aus und fordert seine Kontakte auf, die eigenen Inhalte (Musik) durch die Like- und Teilen-Funktionen in ihren medienvermittelten Kontaktkreisen weiterzuverbreiten. Ein Aufruf auf Facebook kann seiner Meinung nach beispielsweise auch nützlich sein, um soziale Projekte zu

unterstützen (Spenden für Flüchtlinge) oder Personen ausfindig zu machen (Unfallzeugen oder Besitzer eines gefundenen Handys), allerdings gilt dies seiner Meinung nach nur dann, wenn das eigene medienvermittelte Kontaktnetzwerk auch entsprechend groß ist und beispielsweise, wie in seinem Fall, rund 1.300 Personen umfasst:

Nicolas (17, MB): [...] Es ist auf jeden Fall die Wahrscheinlichkeit so – das kann man ja mathematisch kalkulieren – schon höher als bei jemandem, der hundert Freunde hat, dass EINER, entweder die Person darunter schon ist oder halt eben die Personen das auch teilen und dadurch noch mehr Reichweite so entsteht. Also man kann das für alles benutzen so. [...] (GD-RS: 1155–1159)

Hannes (16, MB) hat im Vergleich dazu nur rund 100 Facebook-Kontakte, von denen er sehr viele Personen nicht persönlich kennt und mit denen er auch online nicht mehr in Kontakt ist. Dabei handelt es sich überwiegend um Amerikaner, die er über das gemeinsame Spielen auf Facebook in seine Freundesliste aufgenommen hat. Seine Reichweite auf Facebook schätzt er selbst als gering ein: „Also na gut, ich hab jetzt nicht so viel Freunde, die das dann sehen [...] (GD-RS: 1172).“ Bei den Mädchen aus der Realschülergruppe und auch im Einzelinterview mit Emily (17, MB, PZI: 856–865) wird deutlich, dass sie die Broadcastfunktion nicht für ihre eigenen Anliegen nutzen würden und die Vorstellung, sich mit einem Aufruf direkt an ihr gesamtes Kontaktnetzwerk zu richten, eher als unangemessen und unangenehm beurteilen:

I: [...] Habt ihr das schon mal ausprobiert, so einen Aufruf zu starten oder so über die Statusfunktion, wenn ihr irgendein Anliegen hattet, oder eher weniger?

Nathalie (17, MB): Eigentlich gar nicht.

I: Gar nicht.

Mia (16, MB): Also nicht wirklich besonders, also wenn das so [laut] ALLE Kontakte sind [laut Ende], würde ich das halt GAR nicht machen. Weil nur bei bestimmten Personen wirklich, wenn man Hilfe bräuhete. [...] Also wenn irgendwas WÄRE jetzt, wenn ich irgendwie in Not stecken würde, dann würd' ich halt meine Mutter anrufen oder irgendjemand, der mir helfen könnte. Aber ich würd's jetzt nicht einfach irgendwo auf Facebook posten oder als Status oder so.

I: Okay. Hast du schon mal solche Erfahrungen gemacht?

Daniela (16, MB): Ah nee. (GD-RS: 1188–1205)

Offensichtlich verbinden die Realschülerinnen soziale Unterstützungsleistungen und die Generierung von nützlichen Informationen ausschließlich mit ihren starken medienvermittelten sozialen Beziehungen (verbindendes Sozialkapital). Durch eine intensive medienvermittelte Kommunikation und Beziehungspflege können die positiven sozialen Ressourcen wie Sicherheit, Zusammengehörigkeit und Solidarität sogar noch gesteigert werden (vgl. Kapitel 3.3.3, 3.4.2).

Auf die Frage, ob die Hauptschüler schon mal einen gezielten Aufruf über Facebook an ihr

Kontaktnetzwerk gerichtet haben, um an Informationen oder Hilfestellungen zu gelangen, bestätigen dies Emanuel (16, NB), Mahir (16, NB) und Kimberley (16, NB). Emanuel berichtet in diesem Zusammenhang davon, via Statusfunktion auf Facebook die Personen in seiner Freundesliste um Hilfe bei einem Referat für die Schule gefragt zu haben. Die Unterstützung kam von einer Person, die er nicht persönlich kennt:

Emanuel (16, NB): [...] Ich musste ein Referat machen. Ich hatte keine Ahnung. Da hab ich geschrieben „Kennt sich jemand damit aus?“ und dann hat mir schnell jemand geholfen. (GD-HS: 1226–1228)

Emanuel hat folglich mit seiner Bitte um Unterstützung aktiv überbrückendes Sozialkapital über seine schwachen medienvermittelten Beziehungen generiert. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde auf eine Studie von Gray et al. (2013) hingewiesen, laut der die nützlicheren Antworten auf die bei Facebook geposteten Unterstützungsanfragen insgesamt vorwiegend auf die weak ties zurückzuführen sind (vgl. Kapitel 3.4.3). Ein weiteres zentrales Motiv dafür, sich mit einem Aufruf an das gesamte Kontaktnetzwerk zu richten, basiert auf der unterhaltungsbezogenen Nutzung. Im Fall von Kimberley (16, MB) handelt es sich um eine Anfrage zur Hilfestellung bei Facebook-Spielen. Mahir (16, NB) berichtet davon, häufiger über die Statusfunktion bei Facebook seine medienvermittelten Kontakte nach einer guten Filmempfehlung zu fragen. Damit zeigt sich, dass die in dieser Arbeit bereits theoretisch und empirisch nachgewiesene unterhaltungsbezogene SNS-Nutzungsweise von Jugendlichen mit geringerem Bildungsniveau sich auch in der aktiven Generierung ihrer überbrückenden Sozialkapitalressourcen nachteilig ausdrückt:

Mahir (16, NB): Ich so bei Facebook so, abends Langeweile, man will `n Film gucken. Man kennt aber keinen. Dann fragt man kurz nach Filmen oder so was. Und dann kann man /.

I: Sozusagen oben in die [Überlappung] Statusfunktion.

Mahir (16, NB): Ja [Überlappung Ende], „Hat einer `n guten Film?“, also bei Facebook das zu posten.

I: Und wo kriegst du dann da so gute Tipps, wer meldet sich da so?

Mahir (16, NB): ALLE, auch Leute, die ich nicht kenne. Einfach, ja. Aber ich antworte auch immer, wenn ich was von anderen lese, so einfach `n guten Film, kurz hinschreiben. (GD-HS: 1242–1251)

Mara (17, NB) beschreibt im Einzelinterview mögliche Vorteile einer großen Freundesliste stark an ihrem Hauptnutzungsmotiv der Kommunikation ausgerichtet: „Mehr Informationen. Man kann sich durch mehrere Menschen austauschen. Man kann sich auch mit mehreren treffen (PZI: 1212–1213).“ Auf der Suche nach einem Praktikumsplatz hat sie zwar ihr medienvermitteltes Kontaktnetzwerk nicht via Broadcastfunktion um Hilfe gebeten, allerdings hat sie gezielt schwache soziale Beziehungen auf Facebook in einer persönlichen Nachricht um Unterstützung gebeten: „[...] Dann hab ich halt auch ne Menge Informationen bekommen

(PZI: 1238–1239)“. Es zeigt sich an den genannten Beispielen von Emanuel und Mara, dass auch für Jugendliche mit geringerem Bildungsniveau Themen wie Schule und Beruf eine relevante Dimension in der Generierung ihrer medienvermittelten Sozialkapitalressourcen darstellen. Dies zeigt sich allerdings mehr in der Lösung aktueller Herausforderungen und weniger im Sinne einer zukunftsgerichteten Gestaltung ihrer Sozialkapitalressourcen. Der Jungschütze Dennis (19, NB) verfügt zwar über ein ausgesprochen alters- und bildungsheterogenes Facebook-Kontaktnetzwerk (Schützenvergemeinschaftung), allerdings würde er im Rahmen seiner derzeitigen Ausbildungsplatzsuche die Broadcastfunktion keinesfalls nutzen wollen. Damit entgehen Dennis seine eigenen vorhandenen SNS-basierten Sozialkapitalressourcen.

Zwischenresümee zu den überbrückenden Sozialkapitalressourcen auf SNS

Insgesamt zeigt sich, dass die Wahrnehmung potenzieller Sozialkapitalressourcen hinsichtlich des überbrückenden Sozialkapitals mit mehreren Faktoren in Verbindung steht. Zunächst lässt sich die Größe des eigenen Kontaktnetzwerkes aufführen. Jugendliche, die über weniger Personen in ihrer Freundesliste verfügen, bringen auch mit einem größeren Online-Bekanntenkreis keine konkreten Vorteile in Verbindung. Je größer und heterogener der eigene onlinevermittelte Bekanntenkreis ist, desto eher nutzen die Jugendlichen ihre schwachen sozialen Beziehungen, um an Informationen oder Hilfestellungen zu gelangen. Die Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen stehen im Zusammenhang mit der Größe ihrer SNS-bezogenen Freundesliste. Jugendliche, die einen insgesamt eher schüchternen und zurückhaltenden Eindruck in den Erhebungssituationen gemacht haben (z. B. Hannes 16, MB, Richard 16, HB oder Mia 16, MB), haben i. d. R. kleinere medienvermittelte Kontaktnetzwerke und würden sich auch nicht mit einer gezielten Bitte oder einem Aufruf an ihr Gesamtnetzwerk auf Facebook oder WhatsApp richten. Der formale Bildungsgrad wirkt sich sowohl auf das Bewusstsein über die Stärke der schwachen medienvermittelten Beziehungen, als auch auf die Bereitschaft diese strategisch für sich zu nutzen, im Sinne eines negativen Verstärkungseffektes aus. Die Hauptschüler verbinden mit den überbrückenden Sozialkapitalressourcen neben praktischen Hilfestellungen bei schulischen Angelegenheiten vor allem die Generierung von Anerkennung und Inspirationen für ihre unterhaltungsbezogene Mediennutzung. Auch die persönlichen Interessen der Jugendlichen nehmen Einfluss auf die Bereitschaft zur Generierung von überbrückenden Sozialkapitalressourcen: Je intensiver sich die befragten Jugendlichen mit einem bestimmten Interessengebiet beschäftigen, desto größer ist auch die Wahr-

scheinlichkeit, dass sie sich der Stärke ihrer schwachen medienvermittelten Beziehungen nicht nur bewusst sind, sondern diese auch gezielt für sich nutzen.

Bewahrendes Sozialkapital und regionale Reichweite

Im Theorieteil wurde auf Basis des aktuellen Forschungsstandes zur Generierung von SNS-vermittelten Sozialkapitalressourcen deutlich, dass SNS auch die Aufrechterhaltung von bereits bestehenden sozialen Beziehungen über bestimmte Lebensereignisse (z. B. Schulwechsel oder Umzug) hinweg unterstützen können (vgl. Ellison/Steinfeld/Lampe 2007; Kneidinger 2012; Castellls 2005; Kapitel 3.4.1, 3.4.2). Für die meisten Jugendlichen ist die Möglichkeit, Kontakte mit alten Schulkameraden oder flüchtigen Bekannten via SNS zu reaktivieren oder aufrechtzuerhalten, ein überaus relevantes Nutzungsmotiv (vgl. Schorb et al. 2010: 27; DIVSI 2014: 111). In der vorliegenden Analyse wird sich jedoch zeigen, dass dies längst nicht auf alle Jugendlichen gleichermaßen zutrifft.

Facebook übernimmt die zentrale Position unter den Plattformen hinsichtlich der Generierung von bewahrendem Sozialkapital für die Jugendlichen. Der Nutzen ergibt sich einerseits aus der „Archivierung“ von Sozialkontakten in der Freundesliste mit der potenziellen Möglichkeit jederzeit auf diese wieder zurückgreifen zu können (vgl. Schorb et al. 2010: 27 f.; DIVSI 2014: 111), andererseits kann am Leben der anderen über Facebook weiterhin teilgenommen werden.

Klara (17, HB): Also bei mir ist das auch so [jemand räuspert sich] wie bei Carolin, also ich find‘, man kriegt dadurch halt unheimlich viel mit. Also wie gesagt, halt vor allem über Leute, die nicht mehr auf dieselbe Schule gehen oder irgendwo anders wohnen. [...] (GD-GY: 863–865)

SNS sind für einige Jugendliche gewissermaßen die einzige Form der kommunikativen Vernetzung, mittels derer sie Kontakte mit Bekannten und Freunden aus anderen Städten und Ländern aufrechterhalten können. Ben (16, HB) beschreibt das bewahrende Sozialkapital beispielsweise selbst als sein zentrales Facebook-Nutzungsmotiv (GD-GY: 740–742). Alle Befragten aus der Gruppe der Gymnasiasten geben an, Freunde in anderen Städten und Ländern zu haben, über die sie SNS-basierten Kontakt (vorwiegend über Facebook) halten. Klara und Carolin verdeutlichen dies mit ihren Aussagen: „[...] Über Facebook krieg‘ ich auch nur was von denen mit (Klara 17, HB, GD-GY: 734)“, „[...] die hatte ich damals, als ich noch kein Facebook oder WhatsApp genutzt hab, die hab ich nie wiedergesehen oder vielleicht ein, zwei Briefe geschrieben und danach nie wieder [...] (Carolin 17, HB, GD-GY: 189–191).“ Dieser Reduktion auf die SNS-basierte Vernetzung mit entfernt lebenden Freunden und Bekannten

stehen die Gymnasiasten jedoch auch teils mit gemischten Gefühlen gegenüber wie Luca verdeutlicht:

Luca (17, HB): Also ich steh‘ dem halt eher zwiegespalten vor. Zum einen hasse ich WhatsApp & Co., zum anderen liebe ich sie, weil meine besten Freunde, mit denen kann ich nur so Kontakt haben, weil ein paar wohnen von denen [leise] in [anderes Bundesland] [leise Ende]. [...] (GD-GY: 791–794)

Die Realschüler und Hauptschüler haben in ihren Freundeslisten, mit Ausnahme von Nicolas (17, MB), zwar keine Freunde im Ausland, allerdings haben diejenigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund teilweise Verwandte in anderen Ländern, zu denen sie dann in der Regel mit jüngeren Familienmitgliedern (Tanten, Cousins) über SNS den Kontakt aufrecht erhalten (z. B. Daniela 16, MB; Yassin 16, MB; Mia 16, MB). Ihre außerhalb des Erhebungsortes wohnenden medienvermittelten Kontakte kommen überwiegend aus anderen Städten im näheren Umkreis des Erhebungsortes (lokale Vergemeinschaftung).

Die Gymnasiasten (GD-GY: 1700–1704) geben im Rahmen der Gruppendiskussion an, nach wie vor mit einigen Freunden von früher (Kindergarten, Grundschule) via SNS den Kontakt zu halten. Carolin hat beispielsweise erst durch das Schreiben via WhatsApp ihre Beziehungen zu Kindergartenfreunden reaktiviert, obwohl sie den Personen sogar zwischenzeitlich offline begegnet ist.

Carolin (17, HB): [...] Ich bin denen JEDEN Tag über’n Weg gelaufen, ich habe nie ein Wort mit denen geredet, über vier Jahre lang. Und dann durchs [laut] SCHREIBEN [laut Ende] haben wir uns wieder getroffen und /. Weil wir auch noch, also genau wie früher, zusammengepasst haben. [...] (GD-GY: 1708–1712).

Der Großteil der befragten Realschüler hat ebenfalls Kontakte von früher in der eigenen Kontaktliste, mit denen sie nach wie vor z.T. auch regelmäßigen Offline-Kontakt haben oder bis vor Kurzem hatten. Ähnlich ist es in der Gruppe der Hauptschüler, allerdings geben hier die Mädchen (Kimberley 16, NB; Sophie 16, NB, GD-HS: 931–941) an, mit Freunden von früher gar keinen Kontakt mehr zu pflegen.

In der vergleichenden Analyse der Einzelinterviewstudie wird zudem deutlich, dass die Jungen (Sinan 19, HB; Dennis 19, NB; Abdul 20, MB) über „aktuellere“ Freundeslisten als die Mädchen (Emily 17; MB, Anna 15; HB, Mara 17, NB) verfügen und im Gegensatz zu diesen keine oder nur sehr wenige Freunde von früher in ihren Kontaktlisten haben. Dafür haben die befragten Jungen ganz unterschiedliche Erklärungen. Während Abdul (20, MB, PZI: 1120–1123) beispielsweise aufgrund des Wechsels seiner Mobilnummer bei WhatsApp nur noch aktuelle Kontakte eingespeichert hat, berichtet Dennis (19, NB) davon, erst kürzlich sehr viele Personen aus seiner Freundesliste wieder entfernt zu haben. Beim Aussortieren ist er nach den

folgenden Kriterien vorgegangen: „Kein Kontakt, kenn ich eigentlich so gut wie kaum und ähm sind für mich gestorben. (PZI: 856–857).“ Auch Sinan (19, HB) legt keinen Wert darauf Kontakte von früher in seiner Freundesliste zu führen, dies begründet er damit, dass man sich „auseinander gelebt“ (PZI: 691–692) habe. Für Mara (17, NB) ist ihr *virtuelles Freunde-Archiv* auf Facebook hingegen überaus wichtig, darüber hält sie Kontakt zu Freunden aus dem Kindergarten und zu einer Urlaubsbekanntschaft (PZI: 1042–1044).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Jugendliche mit höherem Bildungsniveau tendenziell auch vermehrt überregionale Kontakte und transkulturelle Kommunikationsbeziehungen in ihren Freundeslisten aufweisen, während die Jugendlichen mit niedrigerem Bildungsgrad vermehrt lokale Kontakte via SNS pflegen. Für Erstere ist auch das bewahrende Sozialkapital in Bezug auf Kontakte von früher von größerer Bedeutung, wobei sich dies bei genauerem Betrachten eher als geschlechterspezifisches Phänomen deuten lässt: Während die Mädchen eher dazu neigen Kontakte von früher zu archivieren, aktualisieren die Jungen weit- aus häufiger ihre Freundeslisten.

5.4 Problematiken und Handlungsbedarf

Im Rahmen der theoretischen Ausarbeitung (Kapitel 3.4.4) wurde auf die Multidimensionalität des Medienkompetenzbegriffes im Zusammenhang mit sozialen Netzwerkplattformen verwiesen (z. B. Rückzugskompetenz, Konfliktkompetenz, Informationskompetenz, Selbstdarstellungskompetenz). Die Befähigung von Jugendlichen zu einem souveränen Umgang mit den Plattformen sowie die Förderung ihrer Handlungs- und Kommunikationskompetenzen stellen grundlegende Kriterien in der Vermittlung von Medienkompetenz dar. Allerdings wird sich im Verlauf des vorliegenden Kapitels zeigen, dass mit der Vermittlung von SNS-bezogener Medienkompetenz gravierende Herausforderungen für die verantwortlichen Akteure in ihrer alltäglichen Handlungspraxis verbunden sind. Es herrschen nicht nur Unklarheiten aufseiten der Eltern darüber vor, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten ihre Kinder im Umgang mit SNS mitbringen sollten, auch in den formellen und informellen Bildungseinrichtungen lässt sich ein deutlicher Handlungsbedarf im Hinblick auf die notwendigen technischen, personellen und strukturellen Voraussetzungen für die Vermittlung von SNS-bezogener Medienkompetenz erkennen. Die enorme Ausdifferenzierung des Angebots an Plattformen sowie die eigenwilligen Aneignungs- und Nutzungspraktiken der Jugendlichen sind für viele Erwachsene, wie sich zeigen wird, kaum mehr nachzuvollziehen.

Im nachfolgenden Kapitel (5.4.1) geht es zunächst um die Risikowahrnehmung der Jugendlichen in Bezug auf ihre SNS-Nutzung. Mit einem gezielten Blick auf die bildungsspezifischen Unterschiede wird an den Erfahrungen und Einstellungen der Jugendlichen angeknüpft, um die hierzu vorgenommenen theoretischen Ausarbeitungen in Kapitel 3.4.3 empirisch zu überprüfen. Das anschließende Kapitel (5.4.2) widmet sich der SNS-bezogenen Medienerziehung durch die Eltern und geht dabei der Frage nach, ob und wie die Jugendlichen durch ihre Eltern in ihrer Nutzung von SNS begleitet und unterstützt werden. Alltagsbeobachtungen aus dem beruflichen Kontext der Pädagogen und Erzählungen der befragten Jugendlichen veranschaulichen, wo bildungsspezifische Unterschiede in der SNS-bezogenen Medienerziehung der Eltern liegen und welcher Handlungsbedarf sich daraus für die pädagogische Praxis und Elternbildung ableiten lässt (vgl. Kapitel 3.3.1). Das letzte Kapitel (5.4.3) fasst den Status Quo der Medienbildung im Rahmen von Schule und offener Jugendarbeit entlang der Aussagen und Relevanzsetzungen der pädagogischen Fachkräfte zusammen. Hierbei geht es vordergründig darum, herauszustellen, mit welchen technischen, personellen und strukturellen Herausforderungen sich die pädagogischen Fachkräfte in ihrer alltäglichen medienbezogenen Arbeit mit Jugendlichen konfrontiert sehen.

5.4.1 Risiken aus Sicht der Jugendlichen: „Allein in einer sicheren Alternative?!“

Jugendliche nehmen, so wurde in Kapitel 3.4.3 geschlussfolgert, die sozialen Risiken auf SNS als größte Risikodimension wahr (vgl. DIVSI 2014: 149). Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau sind außerdem weniger sensibilisiert für die Chancen und Risiken in Verbindung mit ihrer SNS-Nutzung. Den kommerziellen Anbietern bringen sie darüber hinaus mehr Vertrauen entgegen, als Jugendliche mit formal höherem Bildungsniveau (vgl. Paus-Hasebrink/Wijnen/Brüssel 2011: 136; DIVSI 2014: 103). Diese Ergebnisse aus dem theoretischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 3.4.3) können anhand der vorliegenden Analyse nur zum Teil bestätigt werden, denn es offenbarten sich vor allem im Hinblick auf die Risikowahrnehmung der Jugendlichen deutliche bildungsspezifische Unterschiede. Die vergleichende Analyse ergab, dass die Jugendlichen mit niedrigem Bildungshintergrund die potenziellen Risiken ihrer SNS-Nutzung überwiegend mit sozialen Risiken und demnach mit anderen Nutzern in Verbindung bringen (Stalking, Belästigung, Täuschung durch Fake-Accounts, Weiterverbreitung von intimen Daten etc.), demgegenüber thematisieren die Jugendlichen mit formal höherem Bildungshintergrund hauptsächlich die Gefährdung ihrer institutionellen Privatsphäre. Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte verfügen Jugendliche heute über eine „hohe Kompe-

tenz“ (Lisa 29, SCH, GD-PÄD: 1248) darin, die kommerziellen Geschäftsstrategien auf SNS zu durchschauen. Dies schreckt Jugendliche ihrer Ansicht nach jedoch nicht davor ab, die Plattformen trotzdem zu nutzen. Auf diesen Aspekt wurde in Kapitel 3.4.3 anhand der vorgestellten Ergebnisse von Niemann und Schenk (2012b: 238) bereits näher eingegangen: Die Gefährdung ihrer institutionellen Privatsphäre ist den Jugendlichen zwar bewusst, allerdings überwiegen aus Sicht der meisten Jugendlichen die Vorteile, die sie mit der Nutzung der Plattformen verbinden, was sie daran hindert entsprechende Konsequenzen aus ihrem Misstrauen zu ziehen. Die befragten Jugendlichen und pädagogischen Fachkräfte haben unterschiedliche Auffassungen über Öffentlichkeit und Privatsphäre. Während die meisten Jugendlichen ihre erweiterten Peerbeziehungen auf SNS als „persönliche Öffentlichkeit“ (Schmidt 2013) wahrnehmen (vgl. Kapitel 2.4.2, 3.4.3), zeigt sich in den Aussagen der befragten Pädagogen Unverständnis über den vermeintlich lapidaren Umgang der Jugendlichen mit ihrer institutionellen Privatsphäre auf den Plattformen:

Stefan (53, FMP): [...] Die wissen ganz genau mit Werbung und so rechts, ne, die Werbung und so weiter und so fort und dass die Daten verkauft werden, ne. Höre ich dann auch immer "Ja, pff [Überlappung] sollen die doch wissen, dass ich auf Rihanna stehe oder auf was weiß ich wen", ne. (GD-PÄD: 1242–1246)

Anne (50, JFE): Aber ist halt so, ist doch normal, machen doch alle. So ist das Leben halt heutzutage.

Pascal (40, SCH): Ich hab ja nichts zu verbergen. Das sind ja diese beiden großen [Überlappung] ne, also

Anne (50, JFE): Genau, ist ja nichts [Überlappung Ende] Interessantes. [lacht]

Lisa (29, SCH): Genau, das hör ich auch oft. Das interessiert doch eh keinen, was ich schreibe. Also das Bewusstsein ist da, aber das wird gar nicht weiter, ja weitergedacht oder kritisch gedacht, ne. Das Wissen, das Bewusstsein, das ist nicht, was da ist. (GD-PÄD: 1234–1241)

Laut den Ergebnissen der aktuellen JIM-Studie fühlen sich Jugendliche in Bezug auf ihre Daten auf WhatsApp sicherer als auf Facebook (vgl. MPFS 2015: 41). Dies mag auf den ersten Blick verwundern, da beide Plattformen demselben Unternehmen angehören und damit eine ähnliche Datenschutzpolitik verfolgen. Über die Hälfte (52 %) der Haupt- und Realschüler, die WhatsApp als ihre wichtigste Community in der JIM-Befragung bezeichnen, geben an, sich auf WhatsApp sehr sicher oder sicher zu fühlen (Gymnasiasten: 43 %). Bei den Facebook-Fans zeigt sich ein deutlich geringeres Sicherheitsempfinden, vor allem bei den Jugendlichen mit niedrigeren Bildungsressourcen (Haupt- und Realschüler: 40%, Gymnasiasten: 37 %). (Vgl. MPFS 2015: 41) Ein zentraler Risikoaspekt von dem in der Befragungsgruppe der Hauptschüler die Rede ist, stellt die ungewollte Kontaktaufnahme durch erwachsene Männer auf Facebook dar. Wie der nachfolgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit den Hauptschülern verdeutlicht, betrachten die Jugendlichen WhatsApp tatsächlich als

eine sichere Alternative zu Facebook, da sie hier das Gefühl haben, virtuelle Verbindungen kontrollierter eingehen und ungewollte Kontaktabbahnungen vermeiden zu können:

Kimberley (16, NB): Ja, aber vor allem /. Also ich weiß nicht, ob das bei DIR so ist, aber bei mir ist das meistens so, dass ich Freundschaftsanfragen von erwachsenen MÄNNERN [Überlappung] bekomme.

Sophie (16, NB): Ja. [Überlappung Ende]

Mahir (16, NB): Ich auch.

Kimberley (16, NB): Und die halt nicht aus Deutschland kommen, [Überlappung] sag' ich mal so.

Sophie (16, NB): Ja. [Überlappung Ende] [...]

Kimberley (16, NB): Und dann also einen ANSCHREIBEN, aber so komische Sachen halt schreiben. Und deswegen vertraue ich Facebook halt nicht [Überlappung] so sehr.

Sophie (16, NB): Ja. [Überlappung Ende]

Kimberley (16, NB): Und, ja.

Sophie (16, NB): Auf WhatsApp hab ich ja immer noch die /. Also da kann ich sagen „Der sieht mich ja gar nicht, wenn er meine Telefonnummer nicht hat“. Und deswegen, auf Facebook kann dich halt jeder adden.

Kimberley (16, NB): Ja. (GD-HS: 1097–1113)

Die Möglichkeit andere Nutzer auf Facebook zu melden oder zu blockieren, wird primär von den Hauptschülern erwähnt. Bei Belästigung oder Aufdringlichkeiten durch andere Nutzer berichten sie, sich so schützen und zur Wehr setzen zu können (z. B. Mahir 16, NB; Emanuel 16, NB; Sophie 16, NB, GD-HS: 1115–1155). Während die Hauptschüler sich auf WhatsApp sicher vor ungewollten Kontaktabbahnungen fühlen, sehen die beiden Realschüler Mia und Hannes eine potenzielle Gefahr in der WhatsApp-Gruppenchatfunktion durch die unkontrollierte Weiterverbreitung ihrer Telefonnummer:

Mia (16, MB): [...] Und da bist du dir auch nicht ganz sicher, ob die da jetzt nicht irgendwas mit machen. [...] (GD-RS: 1035–1036)

Hannes (16, MB): [...] Weil wer WEISS, was sie mit einem anstellen wollen. [...] (GD-RS: 1141)

Bei den Gymnasiasten zeigt sich eine grundlegende Skepsis gegenüber dem Sicherheitsaspekt auf WhatsApp. Allerdings beziehen sie sich dabei ausschließlich auf die Gefährdung ihrer institutionellen Privatsphäre und die Datenschutzpolitik des Unternehmens. Besonders Ben zeigt sich diesbezüglich sehr informiert und gleichzeitig beunruhigt:

Klara (17, HB): [...] Und zum Beispiel WhatsApp ist ja auch /. Wurde ja auch festgestellt, dass das total leicht zu hacken ist, und trotzdem nutzen es ja so viele Leute. Also schon eigentlich komisch. [lacht]

I: Okay.

Ben (16, HB): Ja, ich wollte jetzt zu Klara noch ergänzen, dass zum Beispiel WhatsApp auch die Daten der Nutzer verkauft. Das könnte man auch sagen, dass die eigenen Daten meistens verwendet werden, um Geld zu verdienen, also von den Firmen, die diese Dienste anbieten. (GD-GY: 276–283)

Ben (16, HB): [...] Also Instagram gehört ja zu Facebook und diese Bilder bleiben ja auf den Servern und können immer gegen einen verwendet werden. Egal, ob das jetzt schlimme Bilder sind oder nicht, aber die /. Ja. Also das ist ja unsicher, was damit GESCHIEHT oder wie lange das bleibt. (GD-GY: 916–919)

Die Gymnasiasten thematisieren von sich aus im Verlauf der Gruppendiskussion immer wieder die Themen Datenschutz und Privatsphäre. Elena (17, HB) erklärt beispielsweise an anderer Stelle WhatsApp aufgrund des Datenschutzaspektes „furchtbar“ (GD-GY: 756) zu finden und berichtet von dem Versuch, ihren Freundeskreis dazu zu bewegen, eine andere Messenger-Plattform zu nutzen. Über einen Post auf Facebook hat sie dazu eine in ihren Augen weit- aus sicherere Messenger-Plattform bei den Freunden beworben und sie dazu aufgefordert gemeinsam mit ihr WhatsApp zu verlassen, allerdings blieb dieser Versuch erfolglos:

Elena (17, HB): [...] es ist halt so KRASS, was die für ´ne Macht haben, dadurch dass da jeder drin ist. Und man schafft es einfach nicht. Also ich kann jetzt sagen, ich benutz´ WhatsApp nicht mehr und irgendeine sichere Alternative, aber im Endeffekt bin ich dann alleine [lacht] in einer sicheren Alternative. [allgemeines Lachen] Und das ist so [Überlappung] ein bisschen diese Zwickmühle. (GD-GY: 763–767)

Jugendliche wählen ihre Plattformen danach aus wo ihre Freunde sind, um sich dort mit ihnen kommunikativ zu vernetzen (vgl. Kapitel 2.4.3). „Alleine in einer sicheren Alternative“ zu sein, ist schlichtweg keine Option, daher nehmen die Gymnasiasten ein mulmiges Gefühl in Bezug auf die Sicherheit ihrer Daten gewissermaßen zwangsläufig in Kauf. In der Gruppendiskussion kritisieren die Gymnasiasten auch den mit der Nutzung populärer Plattformen verbundenen „Gruppenzwang“ (z. B. Leonie 17, HB, GD-GY: 773–779; Klara 17, HB, GD-GY: 781). Die Registrierung auf einzelnen Plattformen dient dabei teilweise nur dem Motiv mitreden zu können wie Ben näher beschreibt:

Ben (16, HB): Okay. Also Instagram und Snapchat zum Beispiel benutze ich wirklich nur wegen dem Gruppenzwang. Also das haben sehr viele und [jemand räuspert sich] wenn man /. Man kann so ein bisschen besser mitreden manchmal, wenn man weiß, was so da abgeht. GD-GY: 844–847)

Eine weitere Risikodimension, die von den Hauptschülern gegen Ende der Gruppendiskussion thematisiert wird, ist das Phänomen des Sexting auf Snapchat (GD-HS: 1509–1532) (vgl. Kapitel 3.4.3). Für dieses Thema scheinen sich die Jugendlichen sehr zu interessieren, denn sie wissen beispielsweise darüber Bescheid, dass der jeweilige Empfänger einen Screenshot von dem Bildmaterial anfertigen kann und Snapchat den Nutzer neuerdings darüber in Kenntnis setzt. Das Risiko in der Veröffentlichung privater Bilder wird von ihnen bereits in der Warm-Up-Phase erwähnt. Bei der hypothetischen Einstiegsfrage, was sie Neu-Nutzern über ihre Plattformen mit auf den Weg geben würden, warnen sie davor, private Bilder ins Netz zu stellen (GD-HS: 75–81). Auch in der Gruppe der Realschüler wird als potenzielle Gefahr in der

Nutzung von SNS die Veröffentlichung zu intimer oder privater Daten benannt. In diesem Zusammenhang betonen Nicolas und Daniela die Gefährdung der sozialen Privatsphäre (vgl. Kapitel 3.4.3):

Nicolas (17, MB): [...] Aber auch eben so halt eben auf der anderen Seite GEFAHREN mit sich bringt, dass man da auf jeden Fall Gefahr, Risiko geht, dass man halt eben falsche Sachen publiziert beziehungsweise auch jetzt UNBEABSICHTIGT irgendwie Sachen, private Sachen, in die Hände von anderen Menschen geraten so. Also dass man sich da auf jeden Fall in Acht nehmen sollte, was man da genau macht im Internet und nicht unbedacht sich irgendwo einloggen wird oder so. [räuspert sich]

I: Habt ihr noch was zu ergänzen?

Daniela (16, MB): Ja, das Internet vergisst halt NIE. Und man muss halt echt aufpassen, was man schickt [jemand hustet] oder was man hochlädt, weil ist es einmal im Internet, ist es da für immer. [jemand räuspert sich] (GD-RS: 124–134)

Während von den Haupt- und Realschüler vordergründig darüber gesprochen wird, darauf zu achten welche Inhalte man selbst online stellt und welche nicht, wird in der Gruppe der Gymnasiasten von Klara (17, HB) eingebracht, dass auch die Foto-Markierungsfunktion auf Facebook ein potenzielles Risiko für die eigene Selbstdarstellung birgt: „[...] Also DAS ist mir wichtig, dass ich darüber BESCHIED weiß, was für Fotos von mir auf ANDEREN Seiten auch zu sehen sind.“ (GD-GY: 1060–1062) Dazu hat sie entsprechende Einstellungen vorgenommen und wird auf Facebook informiert, sobald jemand anderes sie auf einem Bild markiert. Hieran zeigt sich die in der theoretischen Ausarbeitung (vgl. Kapitel 3.4.4) erwähnte Selbstdarstellungskompetenz „zu wissen, was andere von einem wissen“ (DIVSI 2014: 116), sowie aktiv mitzubestimmen „was andere von einem wissen sollen“ (DIVSI 2014: 116). Auch an anderen Stellen in der Gruppendiskussion wird deutlich, dass die Gymnasiasten mit den Privatsphäre-Einstellungen ihrer Plattformen vertraut sind. Beispielsweise haben Klara (17, HB, GD-GY: 984–987) und Leonie (17, HB) ihren Instagram-Account auf den „Privatmodus“ geschaltet um kontrollieren zu können, wer welche Inhalte von ihnen zu sehen bekommt: „[...] Also man kann ja Instagram auch auf privat schalten und dann WEISS man ja, WER einem folgt. Und man weiß auch, wem man jetzt seine Bilder präsentiert. [...]“ (GD-GY: 884–886).“

Neben der ungewollten Kontaktabahnung von Erwachsenen, dem Phänomen des Sexting und der Sorge um ihre privaten Bilder beschäftigt die Hauptschüler auch die Sorge durch Schein-/Fake-Identitäten absichtlich von anderen Nutzern getäuscht zu werden (vgl. Döring 2010: 169). Dies ist wie bereits in Kapitel 5.3.4 konstatiert wurde auch ein Grund dafür, warum die Hauptschüler das Kennenlernen neuer Leute auf Facebook als unsicher bezeichnen:

I: Also GAR keinen online kennengelernt. Alle nicht?

Sophie (16, NB): Mhm (verneinend).

Nuredin (16, NB): Ja, eher PRIVAT und dann gefragt, wie man auf Facebook [Überlappung] heißt oder so.

Sophie (16, NB): Ja. [Überlappung]

Kimberley (16, NB): Find' ich [Überlappung] auch sicherer.

Nuredin (16, NB): Oder auf Instagram. [Überlappung Ende] So weiß man nicht, ob das ein Fake Account ist [Überlappung] oder so.

Kimberley (16, NB): Ja. [Überlappung Ende] (GD-HS: 724–732)

Um sicher zu gehen nicht auf Fake-Accounts (vgl. Kapitel 2.4.1) hereinzufallen, bevorzugen die Hauptschüler es, neue Leute offline kennenzulernen und die Person erst dann zu adden. In den Gruppendiskussionen thematisieren die befragten Jugendlichen auch ihre Sorgen um die nächste Generation und deren SNS-Nutzung. Die Hauptschüler verweisen in diesem Zusammenhang auf die bereits umfangreiche Geräteausstattung (Tablet und Smartphones) von Grundschulern oder jüngeren Geschwistern (z. B. Kimberley 16, NB; Mahir 16, NB; Yassin 16, MB). Nach ihren Beobachtungen haben diese bereits Accounts auf WhatsApp und Facebook, was sie selbst als „zu krass“ und nachteilig bewerten (GD-HS: 311–325). In der Gruppe der Gymnasiasten beobachten die Jugendlichen große Nutzungsunterschiede im Vergleich zu den jüngeren Nutzern. Carolin (17, HB, GD-GY: 285–291) erzählt beispielsweise von ihrer jüngeren Schwester, die sie als süchtig nach WhatsApp beschreibt und Klara (17, HB, GD-GY: 1967–1970) betont, dass schon wenige Jahre Altersunterschied zu einem ganz anderen Umgang mit SNS führen würden. Die Gymnasiasten weisen darauf hin, wie wichtig es sei, die jüngeren Nutzer darüber aufzuklären, welche Inhalte auf Facebook eingestellt werden sollten und welche nicht. Aber auch wie man damit umgehen kann, wenn man online gemobbt wird und sich unangenehme oder peinliche Inhalte im Netz verbreiten:

Elena (17, HB): [...] Und ich find' das noch mal wichtig zu sagen, dass es halt so /. Dass ich finde, dass man da aufpassen muss und dass es auch immer weitergegeben werden muss an die Jugend, da [leise] aufzupassen [leise Ende]. (GD-GY: 1956–1958)

Ob die eigenen Eltern der befragten Jugendlichen diese formulierten Erwartungen an die Medienerziehung durch Erwachsene erfüllen können, wird im nachfolgenden Kapitel näher betrachtet.

5.4.2 Medienerziehung der Eltern: „Pass halt nur auf!“

In der Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften wurde das Thema elterliche Medienerziehung im Hinblick auf die Nutzung von SNS lebhaft diskutiert. Einig sind sich die

Pädagogen in der Vorbildrolle der Eltern. Insbesondere der Umgang mit SNS-vermittelten Informationen und der Abkehr von einer rein unterhaltungsorientierten Nutzung von Jugendlichen aus benachteiligten Familien bedarf aus Sicht der Fachkräfte weiterführende Anregungen sowie kritische Reflektionen durch die Eltern. Diese Form des „Kümmerns“ der Eltern ist allerdings ihrer Ansicht nach oftmals nicht gegeben, wie Anne erzählt:

Anne (50, JFE): [...] Das haben viele von den Kids in der Einrichtung nicht. Und wenn wir nicht oder ich weiß nicht wer, hoffentlich ja auch Schule, die mal auf die Idee bringen, das Smartphone auch für andere Dinge zu nutzen, dann wird das immer dauernd nur für YouTube und zum Spielen da sein, oder eben für WhatsApp, ne. (GD-PÄD: 778–782)

Während die Eltern von Jugendlichen aus niedrigen sozialen Schichten einen eher „Laissez-fairen“ Medienerziehungsstil verfolgen, registrieren die pädagogischen Fachkräfte bei den besser situierten Eltern ein erhöhtes Kontrollverhalten (vgl. Kapitel 3.3.4):

Johannes (31, JFE): [...] Also auch die Siebzehn-, Sechzehnjährigen, die halt aus sehr wohlhabenden Verhältnissen oder so, sehr gebildeten Elternhäusern kommen, die haben teilweise eingeschränkteren ZUGANG durch [Überlappung] andere Gründe so.

Pascal (40, SCH): Weil die Eltern sie kontrollieren [Überlappung Ende]

Stefan (53, FMP): Jugendschutzsoftware und so was, ne. (GD-PÄD: 730–735)

Die Pädagogen benennen auf Basis ihrer Beobachtungen im Berufsalltag deutliche Unterschiede in der SNS-bezogenen Medienerziehung innerhalb der Familien in Abhängigkeit vom soziökonomischen Status. In den Familien von Jugendlichen mit höheren Bildungsressourcen beobachten sie einen insgesamt kritischeren und reflektierteren Umgang mit SNS-vermittelten Informationen, eine diesbezüglich ausgeprägtere Kommunikationskultur, einen erleichterten Zugang für die Jugendlichen zu Informationsangeboten jenseits von SNS (z. B. Tageszeitung), mehr Kontrolle seitens der Eltern hinsichtlich der Einhaltung von Nutzungszeiten (z. B. keine nächtliche Nutzung) sowie eine insgesamt intensivere Begleitung in der Nutzung von Smartphone und SNS (GD-PÄD: 736–755, 773–814).

Diese Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich eines eindeutigen bildungsspezifischen Unterschieds im Medienerziehungsstil der Eltern können im Vergleich mit den Aussagen der Jugendlichen nicht bestätigt werden. Vielmehr zeigen sich auch bei den Eltern der Gymnasiasten deutliche Defizite im Medienerziehungsverhalten. Teilweise wissen die Eltern nach Einschätzung der Gymnasiasten selbst nicht immer ganz genau Bescheid, was in welchen Situationen zu tun ist oder gar wie SNS überhaupt funktionieren. So erzählt beispielsweise Elena (17, HB), dass sie von selbst darauf gekommen ist, in sozialen Netzwerkplattformen aufzupassen und vielmehr sie ihrer Mutter gezeigt hat, wie sie mit unangenehmen

Kontaktanfragen auf Facebook umgehen soll (GD-GY: 1891–1903). Ein ähnliches Bild zeigt sich bei Klaras Eltern:

Klara (17, HB): [...] Also meine Eltern haben halt einfach keine Ahnung von so was. Also die verstehen's selbst nicht, ich muss denen das dann erst erklären. Und die haben da eigentlich auch genug Vertrauen an mich oder in mir – keine Ahnung [lacht] –, dass ich das selbst ganz gut hinbekomme. [...] (GD-GY: 1932–1935)

Für Klara sind vor allem ihre älteren Brüder Ansprechpartner in SNS-bezogenen Angelegenheiten. Von ihnen bekommt sie beispielsweise Hinweise wie sich auf ihren Plattformen selber darstellen soll (GD-GY: 1935–1939). Ein positives Beispiel für die medienkompetente Begleitung von Jugendlichen stellt die Mutter von Anna (15, HB) dar. Sie hat ihrer Tochter während ihrer Cybermobbing-Erfahrung unterstützend zur Seite gestanden, ihr Hinweise zu den Privatsphäre-Einstellungen gegeben und sie in Krisensituationen liebevoll beraten: „[...] Und meine Mutter hat mich richtig da rausgeholt und da dank ich ihr zehntausend Mal dafür. (PZI: 954–956).“

In Kapitel 3.2.2 wurde auf die Konsequenzen hinsichtlich der von Eltern formulierten „stranger danger rhetoric“ (boyd 2014: 173) hingewiesen: Es kommt zu einer Verstärkung der ohnehin homogenen mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke der Jugendlichen (vgl. Abbildung 3, Kapitel 3.2.2). Vor potenziell gefährlichen Kontakten zu fremden Menschen auf SNS wurden die meisten Gymnasiasten von ihren Eltern genauso gewarnt, wie vor der Preisgabe persönlicher Daten und der entsprechenden Konsequenzen wie an den Aussagen von Carolin und Ben exemplarisch deutlich wird:

Carolin (17, HB): [...] Und dass ich halt auch keine Freunde aufnehmen, also keine Menschen aufnehmen soll, mit denen ich nicht richtig befreundet bin, auch wenn die auf meiner Schule sind. Also haben meine Eltern schon immer gesagt, ich soll aufpassen. (GD-GY: 1906–1909)

Ben (16, HB): Also meine Eltern haben das immer erlaubt, aber mein Vater zum Beispiel hatte sehr lange Zeit was gegen WhatsApp und Facebook, weil er halt immer gemeint hat, dass das so Datenkraken sind und dass es gespeichert wird. Dass das manchmal bei Bewerbungsgesprächen wieder rauskommt und so. Und jetzt hat er selber WhatsApp. [lacht] Und das zeigt so ein bisschen, dass da eigentlich kein Weg mehr dran vorbeiführt. (GD-GY: 1918–1923)

Die Realschüler sind teilweise ebenfalls von ihren Eltern zur Vorsicht im Umgang mit SNS ermahnt worden. Allerdings zeigt sich auch hier ein uneinheitliches Bild hinsichtlich der elterlichen Medien(erziehungs-)kompetenzen und ihren eigenen Nutzungserfahrungen:

Mia (16, MB): Also meine Eltern nutzen ja halt auch WhatsApp und Facebook. Und die haben halt gesagt, ich soll halt [laut] AUFPASSEN [laut Ende], was ich tue. Die haben mir gesagt, „Ja, du kannst halt

natürlich machen, was du möchtest“. Die haben halt versucht so zu erzählen sozusagen, „Pass halt nur AUF“. [...] (GD-RS: 1400–1403)

Hannes (16, MB): Also meine Mutter eher weniger, die hat’s irgendwie nicht so mit dem Internet. Aber mein Vater sagt HEUTE auch noch immer wieder, dass ich aufpassen soll. Auch wenn ich das schon tue. [...] (GD-RS: 1414–1416)

Yassin (16, MB): Also jetzt zum Beispiel, bei meinen ELTERN, also denen liegt das soziale Netzwerk gar nicht, also komplett gar nicht. [...] Mein Vater sagt immer „Du weißt selber, was du machst, du bist alt genug, du musst selber wissen, was du machst, mit welchen Leuten du schreibst und du kennst dich da besser aus als ich“. Also der sagt „Du sollst selber aufpassen“. [...] (GD-RS: 1431–1439)

Am Beispiel der Aussagen von den Realschüler spiegelt sich wider, was bereits in Kapitel 3.3.4 thematisiert wurde, die Vorsichtsermahnungen der Eltern sind sehr pauschal gehalten und lassen sich auf die Formel: „Pass halt nur auf!“ (Mia 16, MB, GD-RS: 1403) reduzieren. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Eltern selbst keine Medienkompetenz im Umgang mit den Plattformen besitzen. Auch die Hauptschüler wurden von ihren Eltern vor unbekanntem Kontakten auf SNS gewarnt (GD-HS: 1196–1213). Auch hier zeigt sich die fehlende Kompetenz der Eltern im Umgang mit den Plattformen wie am Beispiel von Mahir (16, NB) deutlich wird: „Meine Eltern wissen nicht mal, was Facebook ist. (GD-HS: 1159).“ Kimberleys (16, NB) Eltern haben sie mit der Begründung ihr vollständig zu vertrauen ebenfalls allein mit ihrer Nutzung von SNS gelassen. Auch wenn sie dies selbst als positiv bewertet, ist ein derartiges Vorgehen kritisch hinsichtlich der Medienerziehungskompetenz der Eltern zu beurteilen (GD-HS: 1209–1213).

Von elterlichen Verboten hinsichtlich der Nutzung von SNS berichten insgesamt drei der befragten Jugendlichen (vgl. Kapitel 3.3.1). Emily, Emanuel und Sophie erzählen, dass sie sich daraufhin heimlich bei Facebook angemeldet haben:

Emily (17, MB): Boah das gab’s erst mal ne riesen Diskussion mit meinen Eltern. Dann hat man’s heimlich gemacht, dann musste man es wieder löschen, weil es rausgekommen ist. [...] (PZI: 408–410)

Emanuel (16, NB): [...] Meine Mutter war immer strikt gegen Facebook für mich, weil die fand, ich bin einfach zu jung. Dann hab ich irgendwann meinen ersten eigenen Laptop bekommen. Dann hab ich das heimlich gemacht. (GD-HS: 1174–1176)

Sophie (16, NB): Ich hatte das auch erst heimlich und dann hat meine Mama das auch irgendwie rausbekommen, weil ich irgendwann vergessen hab zu blocken aus der Familie. [vereinzelt Lachen] Und dann /. Also dann hat die sich noch mit mir hingestellt, hat das mit mir eingerichtet und hat dann halt auch gesagt, was ich machen darf und was nicht, und dass ich auf jeden Fall mit ihr befreundet sein muss. Ja. (GD-HS: 1187–1192)

Verbote provozieren also eine heimliche Nutzung der Jugendlichen, was nicht verwundert, denn die Abstinenz von SNS geht mit der Exklusion aus peerrelevanten Kommunikationskanälen einher (vgl. Kapitel 2.2.1). Wenn Jugendliche sich allerdings nur heimlich auf ihren Plattformen bewegen können fehlt ihnen aus Sorge vor Sanktionen die Möglichkeit, sich mit Problemen oder bei SNS-basierten Konflikten an ihre Eltern zu wenden.

Es zeigt sich bildungsübergreifend ein deutliches Defizit in der Medienerziehungskompetenz der Eltern, welches sich neben unkonkreten und pauschalen Vorsichtsermahnungen auch in einem deutlichen Rückzug aus Verantwortungen ausdrückt. Die Jugendlichen werden teilweise völlig sich selbst überlassen, während die Eltern darauf vertrauen, dass ihre Kinder schon richtig mit den Plattformen umgehen werden. Diese Ergebnisse sind als überaus alarmierend zu bewerten und verdeutlichen gleichermaßen die Notwendigkeit der gezielten Medienkompetenz- und Medienerziehungsförderung von Eltern – in allen Bildungsgruppen. Umso wichtiger erscheint vor diesem Hintergrund die Medienbildung von Jugendlichen im Kontext von Schule und Jugendhilfe. Das nachfolgende Kapitel wird aufzeigen, dass auch hier an vielen Stellen Handlungsbedarf besteht.

5.4.3 Herausforderungen aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte: „Man rennt immer hinterher!“

Dieses Kapitel knüpft an den subjektiven Erfahrungen, Meinungen und Relevanzsetzungen der befragten pädagogischen Fachkräfte an, um Aussagen zu den Herausforderungen und Handlungsanforderungen für die pädagogische Praxis in der SNS-bezogenen Medienbildung von Jugendlichen abzuleiten.²⁰⁴ Da mit den Diskussionsteilnehmern verschiedene pädagogische Berufsfelder (Schule, Jugendhilfe, freie Medienpädagogik, Jugendverbandsarbeit) repräsentiert sind, ist es möglich, sowohl für den formellen als auch für den informellen Bildungsbereich Aussagen zur SNS-bezogenen Medienbildung von Jugendlichen treffen zu können. Die strukturellen und personellen Rahmenbedingungen in Bezug auf die Integration von SNS-bezogener Medienbildung von Schule und offener Jugendarbeit stehen dabei im Fokus der Betrachtung. In Kapitel 3.3.2 wurde konstatiert, dass Schule dem Bildungsauftrag einer chancengerechten Vermittlung von Medienkompetenz in Deutschland derzeit nicht ausreichend nachkommt. Neben der teils mangelhaften Ausstattung mit technischen Geräten und Internet-

204 Bereits in Kapitel 3.3.2 wurde auf die uneinheitliche Integration von Medienbildung im Schulkontext verwiesen. In den einzelnen Bundesländern und Kommunen wird das Thema insgesamt sehr unterschiedlich im formellen und informellen Bildungsbereich verankert. Allgemein gültige Aussagen lassen sich daher nicht formulieren. Allerdings werden die angesprochenen Herausforderungen an der einen oder anderen Stelle sicherlich auch über den Erhebungsort hinaus bekannt sein.

zugängen, fehlt es an schulinternen Konzeptionen zur Medienkompetenzvermittlung, an einer grundlegenden Aus- bzw. Weiterbildung der Lehrkräfte sowie einheitlichen Regelungen auf Länder- und Bundesebene. Ferner wurde eine mit diesen Missständen verbundene Verstärkerfunktion der Schule im Hinblick auf digitale Ungleichheiten festgestellt. Wie sich nachfolgend zeigen wird, finden sich diese genannten Kritikpunkte auch in den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte wieder. Die Ergebnisdarstellung erfolgt entlang von drei identifizierten personellen und strukturellen Herausforderungen für die pädagogische Praxis in der SNS-bezogenen Medienbildung:

- Herausforderung Nr. 1: Technische Voraussetzungen in der Geräteausstattung und im WLAN-Zugang
- Herausforderung Nr. 2: Qualifikation und Bereitschaft des pädagogischen Personals
- Herausforderung Nr. 3: Vernetzung und Kooperation aller beteiligten Akteure

Bevor auf die einzelnen Herausforderungen näher eingegangen wird, sei an dieser Stelle noch auf zwei wichtige Aspekte von Medienkompetenz aus Sicht der befragten pädagogischen Fachkräfte verwiesen: Die aktive und kreative Medienproduktion sowie das technische Verständnis der genutzten Dienste. Die Produktion eigener Medieninhalte bietet aus Sicht der Befragten für alle Verantwortlichen (Jugendarbeit, Schule etc.) große Potenziale in der Vermittlung von Medienkompetenz.

Stefan (53, FMP): [...] die WOLLEN ja produzieren oder die produzieren ja. Die wollen nicht nur, die machen viel, so und auch das, finde ich, sind viele Chancen für Jugendarbeit, für Schule, für wen auch immer, also alle möglichen Bildungseinrichtungen, [...] (GD-PÄD: 1295–1298)

Auf die Frage hin, ob Schule vorwiegend für die Sensibilisierung hinsichtlich möglicher Gefahren und die Jugendfreizeiteinrichtungen eher für die kreative Medienproduktion zuständig seien, wird dies entschieden von den pädagogischen Fachkräften verneint. Das Prinzip der Freiwilligkeit unterscheidet zwar die offene Jugendarbeit von Schule, doch die aktive Produktion medialer Inhalte kann aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte auch zielgruppenorientiert in der Schule in Form von Projektwochen sowie fächerübergreifend eingesetzt werden (GD-PÄD 1287–1351). Der Zugang zu den Jugendlichen und ihren Medien- und Lebenswelten wird ihrer Meinung nach durch die aktive Produktion medialer Inhalte erleichtert und auch die Sensibilisierung für Gefahren an konkreten praktischen Beispielen kann für die Vermittlung einer kritischen Haltung hilfreich sein:

Johannes (31, JFE): [...] So, aber wenn ich mit den Leuten was Vernünftiges mache und was erarbeite so, dann sag ich denen ja nicht "Wir stellen das jetzt bei YouTube rein und alles ist gut", sondern dann sag

ich "Wollt ihr das bei YouTube reinstellen? Seid ihr euch den Gefahren bewusst? Ihr wisst, wie es läuft, danach wird es da geteilt, hier geteilt" und man kommt dann ins Gespräch. [...]

Thomas (53, JVA): Ich glaube auch, dass man Schule NICHT ausnehmen sollte von der Medienproduktion, das wäre falsch. Das wäre auch ein fataler Fehler, weil viele Dinge, die man MEINT vermitteln zu möchten über Medienkompetenz kommt über Produktkompetenz auch in vielen Situationen, in denen man ausprobiert, in denen man was macht und, und, und. [...] (GD-PÄD: 1315–1325)

Medienbildung in Bezug auf die Förderung technischer Kompetenzen und die Vermittlung von entsprechendem Hintergrundwissen darüber, wie die von den Jugendlichen tagtäglich genutzten Dienste und Geräte (GPS-Ortung, Bluetooth, WLAN) funktionieren, betrachtet Stefan in seinem Berufsalltag als äußerst wichtig. Dies setzt allerdings voraus, dass die Pädagogen auch in diesem Bereich gut ausgebildet und selbst auf dem neuesten Stand sind.

Stefan (53, FMP): [...] Und ne GPS-Ortung, genau, ne, das ist richtig so ein Aha-Erlebnis, (unv.) zeig mal ein Bild, ne und dann sag ich "Guck mal da, genau da ist es aufgenommen", „Häh, Wie?“ ne, und dann gehen sie auch sofort hin, gucken nach, ne [...] (GD-PÄD: 1204–1206)

Die regelmäßige Nutzung digitaler Medien bedeutet nicht automatisch auch ein tiefgreifendes Verständnis oder vorhandenes Kontextwissen. Dass die Jugendlichen hierzu durchaus Informationsbedarf haben, wird neben den Ergebnissen aus dem theoretischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 3.3.2, 3.4), auch an Elenas (17, HB) Aussage deutlich: „[...] wie wenig wir das eigentlich verstehen, was wir nutzen [...] Und im Endeffekt, ich kenn‘ mich null damit aus, wie das alles funktioniert (GD-GY: 1872–1876).“ Die Vermittlung von technischem Kontextwissen setzt allerdings den Einsatz von digitalen Medien im Bildungsbereich voraus. Hierzu sehen sich die pädagogischen Fachkräfte jedoch mit einigen Herausforderungen in ihrem Berufsalltag konfrontiert.

Herausforderung Nr. 1: Technische Voraussetzungen in der Geräteausstattung und im WLAN-Zugang

Stefan, der durch seine Tätigkeit als freier Medienpädagoge bundesweit verschiedene Schulformen aufsucht und Unterrichtseinheiten zum Thema SNS und Cybermobbing durchführt, nimmt in seinem Arbeitsalltag die höchst unterschiedlichen Geräteausstattungen an den Schulen wahr: Diese reichen von „Hightech“ bis „Uralt-PC“. Seiner Auffassung nach ist eine moderne Geräteausstattung ein wesentliches Kriterium für die Etablierung von Medienpädagogik in Schule:

Stefan (53, FMP): [...] Also es gibt Schulen, da kommen die mit dem iPad-Koffer rein, ne, also Hightech ohne Ende, ne, dickes, fettes WLAN, schnell und dann gibt's andere, da müssen die sich irgend so einen

alten, ja nicht 3-/486er, aber so nen Uralt-PC, ne, zu viert tummeln und kommen überhaupt nicht ins Web, weil nichts geht und so weiter. [...] (GD-PÄD: 716–720)

Vor allem die fehlende oder mangelhafte WLAN Ausstattung an den Schulen erschwert aus Sicht aller befragten Pädagogen den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht. Denn selbst wenn die Bereitschaft des Lehrpersonals gegeben ist, Smartphones in den Unterricht mit einzubeziehen (z. B. durch Rechercheaufträge), müssen die Schüler derzeit zum Teil selbst für die Kosten der Datenübertragung aufkommen. In den Jugendfreizeiteinrichtungen zeigt sich ein ähnlich heterogenes Bild hinsichtlich des kabellosen Zugangs zum Web. Während in den städtischen Jugendfreizeiteinrichtungen den jungen Besuchern der WLAN-Zugang beispielsweise kategorisch verwehrt wird, treffen die freien Träger eigene Regelungen hierzu und ermöglichen es zumindest den älteren Besuchern die Verbindung zu nutzen:

Thomas (53, JVA): Also bei den kommunalen Einrichtungen [Überlappung Ende] gibt's doch fast gar keine Möglichkeit von WLAN, sondern da ist es alles nur namengebunden zum größten Teil.

Johannes (31, JFE): Ja.

Thomas (53, JVA): Außer ihr habt's illegal gemacht, ja.

Johannes (31, JFE): Aber, also da kommt aber kein Jugendlicher dran so.

Thomas (53, JVA): Ja.

Stefan (53, FMP): [Überlappung] Grundsätzlich nicht?

Johannes (31, JFE): Nein.

Anne (50, JFE): Also bei uns die [Überlappung Ende] älteren Jugendlichen ab 16.

I: Okay.

Anne (50, JFE): Also im Abend- und Wochenendbereich können die da ran. Aber die Kinder halt im Nachmittagsbereich nicht. (GD-PÄD: 426–435)

Das „Sicherheitsrisiko“ ist ein wesentlicher Grund für die Reglementierung des WLANs in den städtischen Jugendfreizeiteinrichtungen: „[...] Es ist halt einfach nicht geklärt so, wer haftet, wenn da Mist passiert? [...] (Johannes 31, JFE, GD-PÄD: 444–445).“ Die rechtliche Handhabung mit digitalen Medien in den Jugendfreizeiteinrichtungen (Facebook-Seite der Einrichtungen, WLAN-Zugang, Kommunikation mit Besuchern per WhatsApp etc.) ist auf kommunaler Ebene nicht geklärt und erschwert die virtuell gestützte kommunikative Vernetzung mit der Zielgruppe. Seitens der Pädagogen werden die Entscheidungsprozesse hierzu als sehr langsam wahrgenommen: „Also es wird auch nicht nach vorne diskutiert, da sind sie gerade vielleicht dabei, zu diskutieren, ob man einen FACEBOOK-Account [lacht] einrichten darf [...] (Thomas 53, JVA, GD-PÄD: 450–451).“ Nach Thomas (53, JVA) Auffassung sind die Entscheidungsträger auf kommunaler Ebene in Bezug auf den Umgang mit digitalen Medien in den Einrichtungen „drei bis fünf Jahre hintendran“ (GD-PÄD: 454). Offiziell ist es

also den städtischen Einrichtungen im Erhebungsort nicht genehmigt, eine eigene Facebook-Präsenz zu führen oder den Jugendlichen WLAN-Zugänge bereitzustellen.²⁰⁵ Die Verzögerungen in den Entscheidungsprozessen auf kommunaler Eben machen sich daher auch im konkreten Berufsalltag der pädagogischen Fachkräfte bemerkbar. Denn während noch vor der umfassenden Etablierung des Smartphones innerhalb der jugendlichen Zielgruppe das Internetcafé zu den beliebtesten Angeboten in den Einrichtungen zählte, hat sich dies innerhalb kurzer Zeit gravierend verändert:

Anne (50, JFE): Also das Smartphone leistet mittlerweile so viel, die haben's ja gar nicht mehr nötig, also zum Beispiel jetzt in die Einrichtung zu kommen, das Internetcafé zu nutzen oder auch jetzt nach Hause zu fahren, um sich am PC zu setzen. (GD-PÄD: 385–388)

Johannes (31, JFE): Ich seh' das auch so, zum Beispiel unsere Internetangebote werden bei Jugendlichen ab 14 Jahren nicht wahrgenommen. So, die fragen nach WLAN, gibt es leider nicht, aber nicht nach "Dürfen wir hoch an die Computer?", ist überhaupt kein Thema.

Thomas (53, JVA): Ich glaube auch, das Internetcafé in einer Jugendfreizeiteinrichtung wird denselben Tod erleiden wie das Fotolabor [...] (GD-PÄD: 401–407)

Vor allem die älteren Jugendlichen interessieren sich überwiegend nicht mehr für die stationären PCs in den Einrichtungen. In Anbetracht der mobilen Nutzung des Internets innerhalb der Zielgruppe formuliert Thomas (53, JVA) es als eine der zentralen Herausforderungen für die Jugendarbeit WLAN-Zugänge zu ermöglichen (GD-PÄD: 4129–422). Aus Perspektive der pädagogischen Fachkräfte hat sich mit der Verbreitung von Smartphones und WhatsApp innerhalb der jugendlichen Zielgruppe auch das Kommunikationsverhalten der Jugendlichen „schlagartig“ verändert. Es wurde „[...] plötzlich still in Facebook (Pascal 40, SCH, GD-PÄD: 398).“ Dies hat für diejenigen Jugendfreizeiteinrichtungen, die über einen eigenen Einrichtungs-Account auf Facebook verfügen, zur Folge, dass die Jugendlichen über Facebook mit der gezielten Werbung für informelle Bildungsangebote schlichtweg nicht mehr erreicht werden. Außerdem beobachtet Pascal (40, SCH) in den einrichtungsbezogenen Gruppenchats auf Facebook die sinkende Beteiligung der Jugendlichen (GD-PÄD: 312–319).

Herausforderung Nr. 2: Qualifikation und Bereitschaft des pädagogischen Personals

Stefan thematisiert auf Basis seiner Alltagsbeobachtungen einen zentralen Aspekt, der auf die Handhabung mit digitalen Medien in Schule erheblichen Einfluss nimmt, und der auch in den

205 Anmerkung: Allerdings zeigte sich bei entsprechenden Recherchen der Forscherin, dass mittlerweile eine Reihe von inoffiziellen Einrichtungs-Accounts auf Facebook zu finden sind.

Ergebnissen des „Länderindicators 2015“ kritisiert wurde (vgl. Kapitel 3.3.2): Die unterschiedlichen Handhabungen der Schulleitungen im Umgang mit digitalen Medien. Stefan erläutert dies am Beispiel der schulinternen Handyregelungen:

Stefan (53, FMP): [...] Es gibt Handyregeln, also es gibt Schulen, die am liebsten einen Störsender auf dem Dach der Schulleiter, ne, damit überhaupt keiner telefonieren kann. Geht aber nicht wegen Amokkläufers und so weiter, ne. Und dann gibt es sehr strikte Handyregelungen von der Schulleitung, so par ordre du mufti, ne, so ich wenn`s nicht läuft. Dann gibt es sehr kooperativ ausgehandelte, die meiner Erfahrung nach am besten funktionieren. Wo wirklich Eltern, Schüler, Lehrer, alle Beteiligten an den Tisch gesetzt werden, einen Vertrag abschließen und das sind Sachen, die funktionieren gut, ne [...] (GD-PÄD: 1095–1102).

Die persönlichen Einstellungen, Medienerfahrungen und Motivationen sowie das Alter der Lehrkräfte bestimmen nach Auffassung der Fachkräfte ebenfalls maßgeblich mit, ob digitale Medien wie das Smartphone im Unterricht als Arbeitsgerät oder Störfaktor angesehen werden. Während beispielsweise einige der jüngeren Lehrer an Lisas Gesamtschule das Smartphone im Unterricht aktiv einsetzen und darüber hinaus für ihre eigene Unterrichtsdocumentation in Form von „Teacher-Apps“ verwenden, zeigen sich viele ihrer älteren Kollegen grundlegend skeptisch und ablehnend. Die eigene Anwendung von sozialen Medien wirkt sich Lisas Meinung nach auch positiv auf die Akzeptanz und Anwendung digitaler Medien im Unterricht aus: „Und ich glaube, dann ist die Bewertung von Handys grundsätzlich positiver belegt als halt bei älteren Kollegen, die es einfach als Störfaktor sehen und ja, da nicht so oder weniger offen sind. [...] (GD-PÄD: 1049–1051).“ Auch Stefan stellt fest, dass insbesondere die älteren Lehrkräfte Handys im Unterricht oft gänzlich verbieten:

Stefan (53, FMP): [...] Da gibt's auch wirklich Verweigerer, kenn ich auch viele, ne. "Hören Sie mir auf damit, das will ich gar nicht hören. Ich kann das nicht mehr sehen", also die wollen auch gar nicht, ne. Die wirst du auch nicht dahinkriegen, ne. [...] (GD-PÄD: 1437–1439)

Als Konsequenz erleben die Schüler nicht nur im Vergleich der Schulen untereinander, sondern auch im eigenen Schulalltag zum Teil einen sehr uneinheitlichen beinahe willkürlichen Umgang mit digitalen Medien im Unterricht. Dieser reicht von Akzeptanz, Adaption und gezielten Anregungen bis hin zur kategorischen Ablehnung. Handlungsbedarf besteht aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte daher vor allem in der qualifizierten Ausbildung von Lehrkräften und Sozialpädagogen. Ein „Riesenpotenzial“ sieht Stefan hierzu bei den Jugendlichen selbst. Mit seiner eigenen Fortbildungsreihe, im Rahmen derer Jugendliche den Eltern und Lehrern von ihren Nutzungsweisen berichten, hat er sehr gute Erfahrungen gemacht:

Stefan (53, FMP): [...] Wer kann's besser, ne? Zumindest trotz aller Fallstricke und Gefahren, ne, aber die sind voll drin, die haben die Dinger, ne, und kennen die Dienste alle, ne. Und diese Potenziale, finde ich, sollte man auf jeden Fall nutzen, ne. [...] (GD-PÄD: 1289–1291)

Die im Schulkontext tätigen Pädagogen Pascal (40, SCH, GD-PÄD: 1355–1364) und Lisa (29, SCH) registrieren in ihrem Berufsalltag allerdings auch eine zunehmende Etablierung von schulischer Medienbildung im Umgang mit SNS. Vorwiegend in Form von Projekten oder AG's, die in unterschiedlichen Fächern umgesetzt und in den Lehrplänen verankert sind: „Ich denke, es dauert noch bis das vielleicht ja, wirklich weitergeht. Aber da ist auf jeden Fall die Tendenz, dass so was jetzt in neue Lehrpläne aufgenommen wurde (GD-PÄD: 1371–1373).“ Daniela (16, MB), die nach eigenen Angaben noch vor ihren Eltern im Internet aktiv gewesen ist und entsprechend von diesen keine Unterstützung im Umgang mit SNS erhalten hat, erzählt beispielsweise, dass sie derzeit im Nachmittagsunterricht ihrer Realschule eine AG zum Thema „Medienscouts“²⁰⁶ belegt: „[...] Und dann hab ich halt sehr viel mit Mediennetzwerken und diesen ganzen Gesetzen zu tun. Deswegen hab ich mir das sozusagen alles SELBER beigebracht. [...] (GD-RS: 1427–1429).“ Am Beispiel von Daniela werden zwei Aspekte deutlich: Erstens die notwendige Korrektivfunktion von Schule in der Vermittlung von Medienkompetenz und zweitens das Potenzial von Peer-to-Peer-Ansätzen im AG-Bereich. Allerdings sollten derartige Nachmittagsangebote in Schule als Ergänzung und nicht als Ersatz für die fächerübergreifende Integration von Medienbildung verstanden werden.

Herausforderung Nr. 3: Vernetzung und Kooperation aller beteiligten Akteure

Die pädagogischen Fachkräfte sind sich einig darin, dass die Medienbildung von Jugendlichen nur dann gelingen kann, wenn sich alle beteiligten Akteure (die Jugendlichen selbst, die Eltern, Sozialarbeiter und Lehrer) hierzu gleichermaßen angesprochen fühlen, untereinander vernetzen und kooperativ miteinander agieren. Bei der Politik, der Gesellschaft und den kommerziellen Konzernen sehen die Pädagogen ebenfalls eine große Verantwortung vor allem in Bezug auf das Thema Datenschutz. Hierzu zeigen sich die Pädagogen allerdings sehr skeptisch, denn sie erwarten seitens der Politik wenig Engagement darin, die Konzerne zu einem verantwortungsvolleren Umgang mit den Nutzerdaten von Jugendlichen zu bewegen:

Thomas (53, JVA): [...] Das ist politisch GEWOLLT, Punkt. So, und damit stehen wir vor der Problematik, jetzt müssen wir damit umgehen, egal in welcher Profession wir hier gerade am Tisch sitzen oder un-

206 „Medienscouts NRW“ ist ein Projekt der Landesanstalt für Medien NRW (LfM) und verfolgt den Ansatz der „Peer-Education“. Qualifizierte Schülerinnen und Schüler stehen jüngeren als Ansprechpartner in Medienfragen zur Seite. Ausführliche Projektinformationen finden sich auf der Internetseite (vgl. LfM 2014).

terwegs sind. Wir müssen sagen "Liebe Leute, guckt was die damit machen. Was wollt ihr von euch preisgeben und was wollt ihr NICHT von euch preisgeben?" [...] (GD-PÄD: 1267-1270)

Kontrovers wird in der Gruppe der Status quo der Vernetzung und Kooperation zwischen den Institutionen diskutiert. Die pädagogischen Fachkräfte sind sich zwar einig darin, dass Schule und Jugendhilfe für eine gelungene Medienbildung von Jugendlichen kooperativ zusammenarbeiten müssen, allerdings nehmen sie dies aus ihren jeweiligen sozialräumlichen Bezügen sehr unterschiedlich wahr:

Thomas (53, JVA): [...] da ist viel mehr passiert, dass man sich in dem Sozialraum abstimmt und solche Geschichten, dass es da Kontakte auch zwischen Schulen und weiteren Akteuren in 'nem Stadtteil, in 'nem Sozialraum gibt, gar keine Frage. [...] (GD-PÄD: 1400–1403)

Anne (50, JFE): [...] Und ich bemerke nur, erstens, wir tauschen uns nicht aus und zweitens, wenn mal ein Versuch gestartet wird, funktioniert er nicht. Das ist MEINE Erfahrung. Ich würde mir auch wünschen, es wäre anders. (GD-PÄD: 1472–1474)

Die Befragten sehen ein großes Potenzial für Schule und Jugendhilfe in der Kooperation mit externen Fachkräften (Polizisten, Medienpädagogen etc.). Als vorteilhaft wird hier unter anderem bezeichnet, dass die Medienbildung auf diese Weise in Jugendfreizeitenrichtungen ergänzend zu der Beziehungsarbeit stattfindet und Jugendliche externen Fachkräften in der Regel auch die entsprechende Aufmerksamkeit schenken. Im Rahmen von schulischer Medienbildung nehmen Stefan (53, FMP) und Pascal (40, SCH) die Zusammenarbeit mit externen Fachkräften ebenfalls positiv wahr. Stefan (53, FMP) erlebt oftmals eine regelrechte Erleichterung an den Schulen, wenn er mit seinem Kollegen medienpädagogische Angebote durchführt (GD-PÄD: 1415–1422). An seiner Ganztagshauptschule beobachtet der Schulsozialarbeiter Pascal (40, SCH), die zunehmende Integration von Medienbildung durch externe Fachkräfte in Form von AG's im Nachmittagsbereich: „[...] Inwieweit das irgendwie tatsächlich, weiß ich nicht, zu 'nem richtigen Aufbruch mal führt in Sachen Schule, kann ich noch nicht sagen, aber ich hab den Eindruck, die Tendenzen sind zumindest da. (GD-PÄD: 1362–1364).“ Medienbildung von Jugendlichen bedeutet für die befragten Pädagogen auch die Medienbildung von Eltern. In diesem Zusammenhang äußert sich Thomas allerdings sehr kritisch, was die Bereitschaft der Eltern zur Teilnahme und damit den Erfolg gezielter Maßnahmen (z. B. Elternabende) anbelangt. Denn mit gezielten Beratungs- und Weiterbildungsangeboten werden seiner Meinung nach nur die ohnehin interessierten Eltern erreicht:

Thomas (53, JVA): [...] Das große schwarze Loch sind für mich die Eltern. Punkt, Ende, Aus. Weil also auch DA gibt es ganz, ganz wenig Ansätze, wo man, ich sag mal, mehr als die schon eh interessierten er-

reicht und aus ihren bequemen Löchern wieder hervorholen, aus dem schwarzen Loch und damit auf den Weg BRINGT, nimmt. [...] (GD-PÄD: 1387–1390)

Während sich Thomas sehr kritisch in Bezug auf die elterliche Medienbildung und die kooperative Vernetzung äußert, sieht Pascal (40, SCH) in seinem beruflichen Alltag ein großes Potenzial in der Eltern-Lehrer-Kommunikation via WhatsApp. Diese Form der niedrighschwelliger Kommunikation betrachtet er an seiner Hauptschule als erfolgversprechend, da die Kommunikation viel intensiver und schneller stattfindet als über Anrufe und somit den Informationsaustausch zwischen Lehrern und Eltern positiv befördert: „[...] Eltern, die man über Anrufe gar nicht kriegt oftmals, die reagieren per WhatsApp viel besser, positiver. [...] (GD-PÄD: 1067–1068).“ Rein rechtlich betrachtet ist der WhatsApp-basierte Austausch über personenbezogene Daten der Schüler allerdings gar nicht erlaubt und stellt einen Verstoß gegen das deutsche Datenschutzrecht dar, worauf auch Stefan (53, FMP) die Runde hinweist (GD-PÄD: 1081–1082). Von Lisa (29, SCH) wird der rechtliche Rahmen an Schule als „nicht up to date“ erlebt. An ihrer Schule herrscht beispielsweise die Regelung Schüler per E-Mail zu kontaktieren, was ihrer Meinung nach die Kommunikation mit den Schülern eher erschwert als erleichtert: „[...] Und ich erreiche meine Schüler über E-Mail nicht. Ganz ehrlich, die mich oft aber auch nicht. Ich gucke auch häufiger WhatsApp als E-Mails, [...] (GD-PÄD: 1078–1080).“

Die landesweite Initiative zur Medienkompetenzförderung von Kindern und Jugendlichen im Elementarbereich und in der Sekundarstufe 1 „Medienpass NRW“ soll die Vernetzung der Akteure aus Jugendhilfe und Schule fördern, die Umsetzung wird allerdings von den befragten Pädagogen äußerst kritisch in ihrem Berufsalltag wahrgenommen. Anne kritisiert dabei vor allem, dass Jugendfreizeiteinrichtungen nicht als gleichwertige Bildungspartner wahrgenommen werden und nur dann an dem Programm mitwirken können, wenn die Fachkräfte ihre Angebote in den Schulen umsetzen. Das eigentliche Potenzial von informellen Bildungsangeboten in der offenen Jugendarbeit kann ihrer Meinung nach dadurch nicht ausgeschöpft werden:

Anne (50, JFE): [...], ich weiß nicht, wer da wirklich hintersteckt, ob es das Ministerium ist oder wer auch immer, da so dran festhält "NEIN, das ist ja ein Bildungsauftrag, das können ja nur wir leisten". Ich empfind' das natürlich als hochnäsig, entschuldigt bitte. Das können Jugendfreizeiteinrichtungen ja nicht, wohingegen WIR natürlich sagen „Hey, wir erreichen die Kinder doch noch auf 'ner ganz anderen Ebene, eben auch über diese Beziehungsebene“ und nicht „Ich hab keinen Bock was zu lernen, weil das ist Schule, ne“. [...] (GD-PÄD: 1465–1471)

Auch Thomas und Pascal kritisieren die Umsetzung der landesweiten Initiative, denn in ihrer Wahrnehmung wurden hierzu Entscheidungen getroffen, die nicht gemeinsam mit Vertretern der Praxis entwickelt wurden. Die Medienkompetenzzertifikate haben, wenn überhaupt, einen Nutzen für Jugendliche, wenn sie diese ihren Bewerbungen beifügen, wirklich angekommen in den Einrichtungen ist die Initiative ihrer Meinung nach jedoch nicht:

Thomas (53, JVA): [...] Das ist nicht eine GEMEINSAME Aktion, sondern oben die Ministerien überlegen sich was. Das ist so eine Nummer und dann haben auch ganz viele mal so ein Medienpass-Set bestellt, der irgendwo verstaubt. [...] (GD-PÄD: 1481–1483)

Pascal (40, SCH): Das rennt der Wirklichkeit, wie immer, fünf, sechs, sieben Jahre hinterher. (GD-PÄD: 1505–1506)

Resümee

Es lässt sich festhalten, dass der Einsatz digitaler Medien und die Integration von Medienbildung im Unterricht von den befragten Pädagogen nicht nur als ausgesprochen heterogen und willkürlich erlebt wird, sondern darüber hinaus auch oftmals Unklarheit unter den Lehrkräften darüber herrscht, welche rechtlichen Rahmenbedingungen gelten und wie diese im Alltag praktisch umgesetzt werden können. Besonders die älteren Nicht-Nutzer von digitalen Medien unter den Lehrkräften wurden als „Verweigerer“ beschrieben. Auch wenn dies sicherlich nicht zu generalisieren ist, zeichnet sich doch ein klares Bild ab: Wer Medienkompetenz in Schule vermitteln will, sollte selbst medienkompetent sein. Auch wenn die Tendenz zur Integration von Medienbildung in den Lehrplänen zunehmend von den Befragten wahrgenommen wird, stellen nach wie vor neben den rechtlichen Rahmenbedingungen, und der Bereitschaft und Kompetenz seitens von Lehrkräften und Schulleitungen, die teils mangelhafte Geräte- und WLAN-Ausstattung an den Schule eine der größten Herausforderung dar (vgl. Kapitel 3.3.2). Medienkompetenz im Umgang mit SNS sollte fächerübergreifend als Unterrichtsthema etabliert werden, um u. a. „Verhaltensweisen, Reglements, Netiketten“ (Stefan 53, FMP, GD-PÄD: 967–970) zu vermitteln. Jugendliche sollten dabei, so Lisas Meinung, von Schule nicht als Konsumenten von Medienangeboten angesehen werden, sondern der Auftrag von Schule liege vielmehr darin, die Jugendlichen „zum kritischen Denken zu befähigen“ (Lisa 29, SCH, GD-PÄD: 1345–1347).

In Kapitel 3.3.4 wurde auf den aktuellen Kinder- und Jugendförderplan des Landes NRW (KJFP NRW 2013-2017) und die darin verankerte notwendige Förderung der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen verwiesen. Insbesondere für die bildungsbenachteiligten Jugendlichen stellen die Jugendfreizeiteinrichtungen eine wichtige Anlaufstelle für die päd-

gogische Begleitung und Beratung im Alltag und bei Konfliktsituationen sowie für informelle Bildungsprozesse dar. Besonders dann, wenn Eltern und Schule dem Auftrag der Medienkompetenzvermittlung nicht in dem benötigten Maße nachkommen, ist es umso entscheidender, diese Zielgruppe durch attraktive und lebensweltorientierte Medienbildungsangebote in den Einrichtungen zu erreichen. Als Grundvoraussetzung kann auch hier der WLAN-Zugang in den Einrichtungen sowie eine von den Kommunen legitimierte digitale Kommunikationskultur betrachtet werden.

Wie im bisherigen Verlauf der vorliegenden Arbeit gezeigt werden konnte, erleben Jugendliche soziale Netzwerkplattformen als „gleichwertige Handlungs- und Erfahrungsräume“ (Tournier 2014: 320), die es von der sozialpädagogischen Praxis nicht nur anzuerkennen, sondern auch in Form von medienpädagogischen Angeboten sowie in der zielgruppenorientierten Kommunikation aufzugreifen gilt. Als eine der zentralen Herausforderungen für die pädagogische Praxis, die sich in allen drei genannten Bereichen widerspiegelt, werden die generationalen Unterschiede in der Nutzung und Bewertung von digitalen Medien benannt. Sowohl im Hinblick auf das pädagogische Personal in den Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen als auch bei den Entscheidungsträgern aus Verwaltung und Politik beobachten die Fachkräfte eine generationale Kluft. Erwachsene verpassen den Anschluss an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen: „[...] man rennt immer hinterher. [...] (Pascal 40, SCH, GD-PÄD: 1409–1410).“

6 Schlussbetrachtung

Die vorliegende Forschungsarbeit hat sich im Rahmen einer theoretischen und qualitativ-empirischen Untersuchung den relational bedingten digitalen Ungleichheiten von jugendlichen SNS-Nutzern gewidmet. Dazu erfolgte die theoretische Ausarbeitung entlang von Kommunikations-, Mediatisierungs- und Netzwerktheorien, Erkenntnissen der Wissenskluft- und Medienwirkungsforschung (digitale Ungleichheitsforschung), Theorien sozialer Ungleichheiten sowie jugendsoziologischen Theorien zur Sozialisation und Vergemeinschaftung. Außerdem wurden die theoretischen Grundannahmen um zahlreiche empirische Ergebnisse aus der nationalen und internationalen Jugendmedienforschung ergänzt. Damit wurde erstens das Ziel verfolgt, am bisherigen Forschungsstand zur SNS-Nutzung von Jugendlichen anzuknüpfen und zweitens die im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit erfolgte rein qualitative Untersuchung um bereits vorhandene quantitative Ergebnisse zu erweitern. Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit lag in der ausführlichen und systematischen Exploration, Deskription und Analyse von medien- und netzwerkbasierten Ungleichheiten und liefert anhand der empirisch und theoretisch aufgedeckten Zusammenhänge und Bedingungsfaktoren sowie der erzielten Erkenntnisse über verschiedene Nutzergruppen, ihre bildungsabhängigen und -unabhängigen medialen Aneignungsweisen und Präferenzen einen relevanten Beitrag zur digitalen Ungleichheitsforschung.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde der Einfluss der beiden Metaprozesse Individualisierung und Mediatisierung auf die heutigen Sozialisations- und Lebensbedingungen von Jugendlichen herausgearbeitet. Dabei wurde deutlich, dass die alltäglichen Lebens- und Sozialwelten der Jugendlichen im Sinne kleiner „mediatisierter Welten“ (Hepp/Berg/Roitsch 2012: 228) umfassend von sozialen Netzwerkplattformen durchdrungen sind. Sowohl für die kommunikative Vernetzung im Rahmen ihrer lokalen sozialen Beziehungsnetzwerke (Freunde, Peers, Beziehungspartner, Schule, Familie, Sportverein etc.), als auch im Hinblick auf ihre translokalen Kommunikationsnetzwerke (jugendkulturelle Vergemeinschaftungen) spielen SNS für Jugendliche eine zentrale Rolle. Die Gestaltungs- und Aushandlungsprozesse der sozialen Beziehungen von Jugendlichen haben sich im Zuge der im Theorieteil beschriebenen Mediatisierungsprozesse nachhaltig verändert, indem ein „zweites kommunikatives Netz“ (Krotz 2008: 55) die räumlich bezogenen Face-to-Face-Begegnungen erweitert und translokale Vergemeinschaftungen ermöglicht.

Soziale Netzwerkplattformen stellen derzeit die bevorzugten Kommunikationskanäle für Jugendliche dar und können daher als relevante Bezugspunkte zur Erforschung ihrer mediati-

sierten Kommunikations- und Beziehungspraktiken sowie ihrer subjektiven Vergemeinschaftungshorizonte angesehen werden. Die individuellen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen von Jugendlichen auf SNS sowie die erfolgreiche Bewältigung von klassischen Entwicklungsaufgaben (Informations-, Identitäts- und Beziehungsmanagement) ist dabei, so wurde resümiert, maßgeblich von ihren persönlichen, kulturellen und sozialen Ressourcen abhängig. Die durch Individualisierungsprozesse beeinflussten subjektorientierten Nutzungsbarrieren der Jugendlichen wurden entlang der Individualmerkmale (Interessen, Motiven, Nutzungsweisen und Kompetenzen) und der relationalen Merkmale (soziale Beziehungen, Netzwerkstrukturen, Sozialkapitalressourcen) im theoretischen Teil ausführlich dargestellt. Der formale Bildungsgrad hat sich dabei als erklärende Variable für die Unterschiede auf der inhaltlichen Nutzungsebene (Motive und Interessen) und im Hinblick auf die SNS-bezogenen Kompetenzen der Jugendlichen erwiesen. Die relationalen Merkmale der jugendlichen Nutzer sind gleich in zweifacher Hinsicht an der Reproduktion sozialer Ungleichheitsstrukturen auf SNS beteiligt: Erstens nehmen sie Einfluss auf den Zugang und die Bewertung von medienvermittelten Informationen, da auf SNS Informationen vorwiegend innerhalb des medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerkes kreisen und zweitens bestimmen die relationalen Merkmale maßgeblich mit, welche Kompetenzen Jugendliche im Umgang mit SNS erwerben. Die bildungsbezogene Homogenität der juvenilen medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke wurde dementsprechend mit der Entstehung und Verfestigung digitaler Ungleichheiten verknüpft und empirisch näher untersucht. Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit basierte auf der Durchführung und Auswertung von sechs problemzentrierten Einzelinterviews (vgl. Witzel 1985, 2000) und drei problemzentrierten Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 1989; Loos/Schäffer 2001; Lamnek 2005, 2010; Kühn/Koschel 2011) mit Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren sowie einer Gruppendiskussion mit pädagogischen Fachkräften. Zusätzlich fanden einige methodische Instrumentarien aus der Grounded Theory ihre Implementierung im Forschungsdesign.²⁰⁷ In Kapitel 4 wurde in diesem Zusammenhang allerdings explizit darauf hingewiesen, dass die vorliegende Arbeit keine Adaption der Grounded Theory darstellt. Im Rahmen der hierzu erfolgten methodologischen Abgrenzung wurde auf die epistemologischen Anforderungen der Grounded Theory verwiesen (Theoriegenese, reine Induktionslogik), derer die eigene methodische Vorgehensweise durch den intensiven vorgängigen Theoriediskurs nicht gerecht wird. Vielmehr

207 Dazu wurde auf die folgenden Methoden im Forschungsprozess zurückgegriffen: theoretisches Sampling und Verfassen von Memos, enge Verzahnung von Theorie und Empirie, Zirkularität im Forschungsprozess und permanenter kontrastierender Vergleich (vgl. Glaser/Strauss 2005, 2010; Kapitel 4).

wurde ein zielorientiertes, prozesshaftes und lebendiges Wechselverhältnis von Induktion und Deduktion in der vorliegenden qualitativen Untersuchung angestrebt (vgl. Witzel 2000, Absatz: 3), indem das problemzentrierte theoriegeleitete Vorgehen durch eine offene Forschungshaltung und die sukzessive Einbeziehung induktiv gewonnener Erkenntnisse ergänzt wurde. In der kritischen Reflektion der eigenen methodischen Vorgehensweise wurden Schwachstellen und Grenzen der vorliegenden Untersuchung deutlich: Neben der geringen Fallzahl und der im Querschnittsdesign begründeten Momentaufnahme konnte der Homogenitäts- bzw. Heterogenitätsgrad der juvenilen medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke in der Untersuchung zwar nicht hinreichend erfasst werden, dennoch ist es mit der vorliegenden Arbeit und dem gewählten methodischen Vorgehen gelungen, strukturelle Erkenntnisse über die relational bedingten sozio-medialen Ungleichheiten und die unterschiedlichen ungleichheitsrelevanten Nutzungspräferenzen und Aneignungsweisen von jugendlichen SNS-Nutzern zu gewinnen.

Der empirische Teil der Arbeit befasste sich im Rahmen eines konsequenten schicht- bzw. bildungsspezifischen Vergleichs mit den alltags- und lebensweltbezogenen Motiven und Interessen der befragten Jugendlichen, ihren Nutzungs-, Aneignungs- und Vergemeinschaftungspraktiken, den Strukturmerkmalen ihrer mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke (Homogenitätsgrad, Größe, Beziehungsstärken nach Granovetter) sowie mit der aktiven Generierung sozialer Kapitalressourcen (verbindendes und überbrückendes Sozialkapital nach Putnam) seitens der jungen SNS-Nutzer.

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse aus dem theoretischen und empirischen Teil zusammengefasst und vorgestellt. Dazu gilt es relevante Themenfelder abschließend zu beleuchten, mögliche bildungsabhängige und -unabhängige Faktoren im Hinblick auf die Entstehung und Verfestigung digitaler Ungleichheiten zu diskutieren sowie die eingangs formulierte Leitthese zu überprüfen. Ganz am Ende der Schlussbetrachtung werden die gewonnenen Erkenntnisse mit konkreten Anregungen für die weiterführende ungleichheitsbezogene Jugendmedienforschung verknüpft. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Relevanz des vorliegenden Forschungsbeitrages Bezug genommen. Außerdem werden Inspirationen und Empfehlungen formuliert, die sich an die medienpädagogische Praxis sowie an die Entscheidungsträger aus Politik, Schule und Jugendhilfe richten.

Bildungsvergleich: Alltägliche Nutzungspraktiken

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde konstatiert, dass sich der Metaprozess der Mediatisierung nicht nur auf die Vergemeinschaftungs- und Vergesellschaftungsformen, sondern auch

ganz konkret auf das Handeln von Jugendlichen und ihren Alltag auswirkt. In der empirischen Untersuchung wurde daher der Alltag der befragten Jugendlichen zum Ausgangspunkt der Erforschung ihres SNS-bezogenen Medienhandelns gemacht. In den alltäglichen SNS-Nutzungspraktiken der Befragungsgruppen konnten eindeutige schicht- bzw. bildungsspezifische Unterschiede in der Nutzungsintensität festgestellt werden. Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau nutzen ihre SNS im Tagesverlauf deutlich intensiver als Jugendliche mit mittlerem oder hohem Bildungsniveau. Die mittlerweile häufig in öffentlichen und auch wissenschaftlichen Diskursen pauschal vertretene Annahme, die heutigen Jugendlichen seien per se „always on“ ist dementsprechend entlang des formalen Bildungsgrades zu differenzieren. Die Jugendlichen mit hohem und mittlerem formalen Bildungsniveau berichten beispielsweise im Gegensatz zu den Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau von freiwilligen abstinenter Phasen, in denen sie ganz im Sinne der im theoretischen Teil der Arbeit formulierten *Rückzugskompetenz* bewusste Phasen der Nicht-Nutzung, z. B. in der Schulzeit, an Wochenenden, im Ferienlager oder einfach zwischendurch, in ihren Alltag integrieren (im Beisein der Freunde oder Familie, in der Schule). Auch wenn für alle Jugendlichen gilt, dass die freiwillige und unfreiwillige Abstinenz von SNS zunächst als Exklusion aus freundschafts- und peerrelevanten Kommunikationskanälen erlebt wird und es von ihnen regelrecht als Herausforderung beschrieben wird, weiterhin am Sozialleben teilnehmen zu können, verbinden die Jugendlichen mit hohem und mittlerem Bildungsniveau mit der phasenweisen Abstinenz auch positive Aspekte, wie bspw. Entspannung, Ruhe und Selbst-Fokussierung. Für die Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau ist die Abstinenz von SNS stattdessen ausschließlich mit Gefühlen der Isolation verknüpft. Kommunikationsstress entsteht unter den Jugendlichen neben dem Bedürfnis potenziell immer erreichbar und auf dem aktuellsten Stand zu sein, vor allem durch die plattforminternen sozialen Kontrollfunktionen (Lesebestätigung, Onlinestatus). Ausbleibende Nachrichten auf bereits gelesene Nachrichten schüren auf Seiten der Jugendlichen nicht nur Unsicherheitsgefühle, sie können darüber hinaus auch zur Entstehung von Konflikten beitragen, indem sie als negative Beziehungsbotschaften interpretiert werden. In diesem Zusammenhang haben sich unter den jugendlichen SNS-Nutzern eigene Kommunikationsregeln etabliert, die mit entsprechenden peerbezogenen Erwartungshaltungen und Sanktionsformen einhergehen.

Es konnte außerdem festgestellt werden, dass WhatsApp derzeit *die* zentrale Rolle in der kommunikationsbasierten Organisation der Alltagswelt für alle befragten Jugendlichen einnimmt: Verabredungen mit Freunden, der Austausch von Hausaufgaben über Gruppenchats, die Planung von Geburtstagen und Wochenendaktivitäten – all dies regeln die befragten Ju-

gendlichen bildungsübergreifend über ihre WhatsApp-basierte Kommunikation. WhatsApp ist damit Dreh- und Angelpunkt für die lebensweltliche Alltagsorganisation der Jugendlichen geworden und wird von ihnen auch unterwegs und nebenbei rege genutzt (z. B. bei Bahnfahrten, beim Essen oder im Beisein von Freunden). Die Meinung der Jugendlichen hierzu ist eindeutig: Ohne WhatsApp geht es nicht mehr! Vor allem von den formal höher Gebildeten wird diesbezüglich Kritik geäußert. Sie sorgen sich dabei vorwiegend um ihre institutionelle Privatsphäre und thematisieren außerdem den Gruppendruck, der mit der Nutzung von WhatsApp einhergeht. Auf der anderen Seite stellt gerade die alltagsweltliche Organisation und die subjektiv empfundene Optimierung ihres Zeitmanagements via WhatsApp ein zentrales Nutzungsmotiv von den Jugendlichen mit hohen Bildungsressourcen dar.

Bildungsvergleich: Interessen und Nutzungsmotive

Im empirischen Teil der Arbeit wurde deutlich, dass sich einhergehend mit der Etablierung von Snapchat und WhatsApp in der jugendlichen Zielgruppe nicht nur die durchschnittliche Anzahl der von den Jugendlichen genutzten Plattformen erhöht, sondern auch ihr Nutzungsverhalten von Facebook nachhaltig verändert hat. Die Ausdifferenzierung des Angebots übt demnach nachhaltigen Einfluss auf die Nutzungspraktiken der Jugendlichen aus, indem diese ihre zentralen Gratifikationen und Nutzungspräferenzen funktionsbezogen (Unterhaltung, Information, Kommunikation, Selbstdarstellung) auf verschiedene Plattformen verteilen. Zuvor fungierte das ehemals beliebteste Angebot Facebook im Zuge zunehmender Konvergenzen mehrheitlich für die Jugendlichen als „All-in-one-Plattform“, auf der sie mit ihren Freunden kommuniziert, sich selbst dargestellt, ihren Alltag dokumentiert, sich Informationen eingeholt und unterhalten lassen haben. Das persönliche Beziehungsmanagement stellt bezogen auf das Gesamtensemble ihrer Plattformen nach wie vor das zentrale SNS-Nutzungsmotiv dar, allerdings haben die Jugendlichen ihre Kommunikation mittlerweile nahezu vollständig von Facebook auf WhatsApp verlagert. Dies begründen sie u. a. in der einfacheren mobilen Handhabung, den erweiterten Kommunikationsfunktionen (z. B. Versenden von Sprachnachrichten) oder den vermeintlichen Sicherheitseffekt, auf den an späterer Stelle noch einmal zurückzukommen sein wird.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden die schichtspezifischen Interessen, Vorlieben und Nutzungsmotive von jugendlichen SNS-Nutzern im Sinne der Differenzperspektive als zentrale Erklärungsfaktoren für digitale Ungleichheiten herausgestellt. Die ungleiche Ausstattung mit Bildungskapital steht dabei in einem Zusammenhang mit den unterschiedlichen Aneignungsweisen von onlinevermitteltem Wissen und Informationen. Jugendliche mit niedrigem

Bildungsniveau nutzen das Internet allgemein unterhaltungsorientierter und weniger informationsorientiert als die Jugendlichen mit hohem Bildungsniveau. Diese Erkenntnisse aus der ungleichheitsbezogenen Jugendmedienforschung wurden im empirischen Teil bezogen auf die inhaltlichen SNS-Nutzungspräferenzen von Jugendlichen gezielt überprüft. Im Zuge dessen konnte festgestellt werden, dass für Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau Unterhaltung neben der kommunikativen Vernetzung mit ihren relevanten Beziehungen plattformübergreifend sogar das zentrale SNS-Nutzungsmotiv darstellt. Damit konnten erstmalig ungleichheitsrelevante subjektorientierte SNS-Nutzungsbarrieren von Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau empirisch belegt werden, die sich in die bisherigen Erkenntnisse zur digitalen Ungleichheitsforschung einreihen.

Auch wenn Facebook von den meisten der befragten Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau auch schon vor der Etablierung von WhatsApp rege zur Unterhaltung (z. B. Facebook-Spiele) genutzt wurde, kann neben der Funktionsverlagerung der Kommunikation auf WhatsApp noch ein weiterer entscheidender Bedeutungswandel der Plattform festgestellt werden: Facebook wird von den Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen mittlerweile als beliebteste Unterhaltungsplattform bezeichnet. Das Anschauen von (lustigen) Videos stellt dabei ihre Hauptnutzungsaktivität dar. Die beiden Plattformen Facebook und YouTube sind für diese Befragungsgruppe eng miteinander verknüpft. Sie rezipieren gewissermaßen auf beiden Plattformen die gleichen Inhalte und folgen ihren (YouTube-)Stars plattformübergreifend. Die formal höher Gebildeten zeigen ein deutlich geringeres Interesse an Unterhaltungsangeboten auf Facebook und YouTube. Während sie Facebook überwiegend zur Veranstaltungs- und Unternehmungsplanung sowie für ihr (interessenbezogenes) Informationsmanagement nutzen, ist Unterhaltung für sie eher ein „Nebeneffekt“.

Ferner konnte festgestellt werden, dass vor allem die befragten Jugendlichen mit niedrigem und mittlerem Bildungsniveau SNS dazu nutzen, um sich über tages- und gesellschaftsrelevante Themen zu informieren und den medienvermittelten Informationen auf SNS nicht nur mehr Glaubwürdigkeit zusprechen als den klassischen Nachrichten Anbietern, sondern letzteren gezielte Meinungsmanipulation und sogar Zensur unterstellen. Den eigenen Freunden wird in Form der sogenannten *Friends-News* bei der Verbreitung und Bewertung von Informationen auf SNS offensichtlich eine höhere Informationskompetenz zugeschrieben. Dieser Befund ist besonders dann als alarmierend zu betrachten, wenn eine milieubedingte Homogenität in den mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerken der jugendlichen SNS-Nutzer vorherrscht und damit die Exklusion aus gesellschaftlich bedeutsamen Informations- und Kommunikationskanälen begünstigt wird. Der Zugang zu und die Bewertung von

medienvermittelten Informationen stellt besonders für Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau die konkrete Gefahr einer „Verinselung“ (Wagner et al. 2012a: 325) und eines unreflektierten Umgangs mit Informationen dar.

Neben der enormen Relevanz personenbezogener Netze für das SNS-basierte Informationsmanagement von Jugendlichen konnte der Einfluss semiprofessioneller Nachrichtenkanäle auf die Meinungsbildungsprozesse der jungen Nutzer in der vorliegenden Arbeit nachgewiesen werden. Am Beispiel des YouTube-Channels von LeFloid wurde dessen beachtliche Gatekeeping-Funktion hinsichtlich der Aufbereitung, Bereitstellung und Distribution von SNS-vermittelten Nachrichten deutlich. Dabei wechseln sich in seiner Sendung persönlich kommentierte tagespolitische Themen und Sensationsinhalte (Promi-News, skurrile Schicksale etc.) in derart schneller Folge ab, dass die Bezeichnung Infotainment treffend erscheint. Trotz plattforminterner Mitmach-Logik auf YouTube durch die zahlreichen Kommentar-, Kommunikations- und Bewertungsfunktionen, weisen derartige Angebote eher klassische massenmediale Sender-Empfänger-Strukturen auf. In diesem Zusammenhang sollte auch auf die kommerziellen Interessen der professionellen YouTuber verwiesen werden, deren Reichweite sich mitunter in lukrativen Werbeverträgen niederschlägt. SNS-vermittelte Nachrichten und Informationen beruhen damit nicht nur auf den persönlichen Relevanzsetzungen der Channel-Inhaber, sondern auch auf unternehmerischen Zielen. Jugendliche sind sich dieser Zusammenhänge teilweise gar nicht bewusst, denn ihre „Stars von nebenan“ sind meist nicht viel älter als sie selbst.

Die Interessen und Motive der jungen SNS-Nutzer sind nicht nur ungleichheitsrelevante Individualmerkmale, sondern bilden auch den zentralen Anknüpfungspunkt für den Aufbau und die Pflege von medienvermittelten Kommunikationsbeziehungen und können, so wurde im theoretischen Teil konstatiert, zur Reproduktion homogener medienvermittelter Netzwerkstrukturen beitragen. Ein zentraler Schwerpunkt im Sinne der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit lag daher in der theoretischen und empirischen Untersuchung auf den schicht- bzw. bildungsspezifischen Unterschieden in den Kommunikations-, Beziehungs- und Vergemeinschaftungspraktiken von Jugendlichen auf SNS sowie auf den Strukturmerkmalen ihrer offline- und medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke.

Bildungsvergleich: Homogenität der Offline-Netzwerke und Wohlbefinden in homogenen Strukturen

Über SNS pflegen Jugendliche bevorzugt ihre lokalverankerten sozialen Beziehungen (Peers, Freundschaften, Liebesbeziehungen). Diese stellen, wie im theoretischen Teil beschrieben

wurde, auch die Hauptbezugspunkte für ihr SNS-bezogenes Medienhandeln dar und fungieren darüber hinaus als zentrale Ansprechpartner rund um SNS-bezogene Themen. In ihren Eltern und Lehrern sehen die Jugendlichen dagegen oftmals keine kompetenten Ratgeber hinsichtlich ihrer SNS-Nutzung. Stattdessen eignen sie sich in informellen Bildungsprozessen und im Rahmen ihrer Peers weitestgehend selbstständig Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit SNS an, wodurch sich schicht- und milieuspezifische Kompetenz- und Wissensunterschiede verstärken. Im Theorieteil wurde ferner konstatiert, dass soziale Ähnlichkeiten, sozialräumliche Nähe und gemeinsame Interessen die Entstehung und Dauer von Freundschaften im Jugendalter maßgeblich beeinflussen. Unter Rückgriff auf Mark Granovetter wurde im Theorieteil der Zusammenhang zwischen sozialer Ähnlichkeit und dem Zugang zu neuwertigen Informationen wie folgt verdeutlicht: Je stärker eine Beziehung zwischen zwei Personen ist, desto mehr Ähnlichkeiten bestehen zwischen ihnen und desto geringer ist auch die Wahrscheinlichkeit an nichtredundante Informationen zu gelangen (vgl. Granovetter 1973: 1362). Als zentrale lebensweltliche Anschlusspunkte für das Eingehen von Freundschaften und die Konstitution von Peers fungieren daher die Schule, Nachbarschaft und der Stadtteil. Die Offline-Beziehungsstrukturen der befragten Jugendlichen erwiesen sich im Rahmen der empirischen Untersuchung in allen drei Gruppen überwiegend als bildungshomogen, was von den pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf ihre jeweiligen Zielgruppen bestätigt werden konnte.

Bildungsheterogene Freundschaften und Kontakte ergeben sich hingegen überwiegend im außerschulischen Freizeitkontext, beispielsweise durch die Mitgliedschaft in lokalverankerten Vereinen und Organisationen (z. B. Fußballverein, Schützenverein), die Teilnahme und Mitwirkung an kulturellen oder politischen Veranstaltungen oder im Rahmen jugendkultureller Vergemeinschaftungen (z. B. Szenen). In der theoretischen Ausarbeitung wurde auf die geringe Beteiligung von Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau an außerschulischen Freizeit- und Bildungsangeboten hingewiesen. In der Konsequenz bleiben ihnen potenzielle Möglichkeiten verwehrt, ihre Beziehungsnetzwerke außerhalb von Schule, Nachbarschaft und Stadtteil offline und online zu erweitern.

Theoretisch begründet und empirisch belegt werden konnte neben dem Einflussfaktor „Homogenität der Offlinekontakte“ auf den Homogenitätsgrad der medienvermittelten Netzwerkbeziehungen außerdem der Einflussfaktor „Wohlbefinden in homogenen Strukturen“. Die Jugendlichen mit hohem Bildungsniveau grenzten sich in der Befragung zum Teil erheblich von den niedriger gebildeten Jugendlichen ab und betonten ihre unterschiedlichen Lebenswelten und Interessen. Auch auf Seiten der Hauptschüler wurden Distinktionsprozesse erkennbar.

Durch die institutionell und strukturell begünstigte soziale und kulturelle Homogenität in den Peergruppen und Freundschaften der Jugendlichen kommt es in Folge selektiver Prozesse auch in der Zusammensetzung ihrer medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke zur Reproduktion sozialer Ungleichheitsstrukturen.

Bildungsvergleich: Größe und Heterogenität der medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke

Im Rahmen der theoretischen Analyse möglicher Einflussfaktoren auf das überbrückende Sozialkapital von jungen SNS-Nutzern (vgl. Abbildung 4, Kapitel 3.4.2) wurde eine besonders hohe Relevanz der Netzwerkstrukturmerkmale *Größe* und *Heterogenität* (Lin 2001; Putnam 2000; Burt 1992) konstatiert, da sie die potenzielle Reichweite des persönlichen medienvermittelten Kontaktnetzwerkes maßgeblich mitbestimmen. Aus diesem Grund wurden die beiden Strukturmerkmale auch zum Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung gemacht.

Im theoretischen Teil der Arbeit konnte konstatiert werden, dass sich die zeit- und kostengünstige onlinevermittelte Beziehungspflege via SNS vor allem positiv auf schwache soziale Beziehungen auswirkt (vgl. Kneidinger 2012: 97; Ellison/Steinfeld/Lampe 2007: 1163; Burke et al. 2011). In den Facebook-Freundeslisten der befragten Jugendlichen finden sich neben ihren aktuell relevanten und starken sozialen Beziehungen überwiegend schwache soziale Kontakte, die durch unterschiedliche Offline-Kontexte oder nur einmaliges Sehen (Stadtbummel, Party, Urlaub) entstanden sind und dann der Freundesliste hinzugefügt wurden. In den meisten Fällen findet mit diesen Personen keine (regelmäßige) oder lediglich eine indirekte Kommunikation (z. B. Liken von Beiträgen) statt. Es handelt sich bei den Facebook-Freundeslisten der Jugendlichen gewissermaßen um ein *Archiv von weak ties*.

In Bezug auf die Größe der Freundesliste auf Facebook konnten die bildungsvergleichenden Ergebnisse aus der JIM-Studie 2013, laut derer die Realschüler die meisten (337) und die Gymnasiasten die wenigsten (264) Facebook-Freunde hatten (vgl. MPFS 2013: 40), in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden. Vielmehr wurde deutlich, dass die Größe der virtuellen Kontakt- und Freundeslisten in keinem eindeutigen Zusammenhang mit dem formalen Bildungsgrad steht. Die Größe ist stattdessen abhängig von den Nutzungspraktiken, persönlichen Interessen und Nutzungsmotiven, den lebensweltlichen Bezügen, den lokalen Vergemeinschaftungen sowie von den Persönlichkeitsmerkmalen der jugendlichen Nutzer. Zudem legen sich die Jugendlichen in regelmäßigen Abständen immer wieder neue Smartphonemodelle oder Rufnummern zu, was von vielen als Anlass genommen wird, nur noch aktuelle und relevante Kontakte erneut in ihre Freundeslisten von WhatsApp aufzuneh-

men und diese damit automatisch zu verkleinern. Die Nutzung oder Nicht-Nutzung plattforminterner Funktionen wirkt sich ebenfalls konkret auf die Größe der medienvermittelten Kontaktnetzwerke der Jugendlichen aus. Dies konnte exemplarisch am Beispiel der Gruppenchatfunktion auf WhatsApp nachgewiesen werden, welche Einfluss auf die Größe, Dichte und Transitivität der medienvermittelten Kommunikationswerke nimmt, indem Kommunikationsdyaden immer wieder in größere Kommunikationsnetzwerke eingebunden werden. Sozial gut integrierte Jugendliche mit vielfältigen lokalen Vergemeinschaftungen sowie Jugendliche, die in ihrer SNS-Nutzung den Schwerpunkt auf Kommunikation und Beziehungspflege legen, verfügen oftmals über größere medienvermittelte Kontaktnetzwerke.

Eher schüchterne, ängstliche oder sozial kaum integrierte Jugendliche weisen i. d. R. auch eine geringe Größe und damit verbundene Reichweite in ihren medienvermittelten Kontaktnetzwerken auf. Am Beispiel der WhatsApp-Gruppenchats konnte dies besonders gut verdeutlicht werden. In die themen-, interessen- und lebensweltbezogene Gruppenchats werden häufig diejenigen Jugendlichen eingeladen, die ohnehin gut integriert und beliebt sind. Jugendliche, auf die dies nicht zutrifft, bleiben auch virtuell außen vor. Ein ähnliches Bild zeigte sich hinsichtlich der Beteiligung in den Klassenchats auf WhatsApp. Auch wenn in der Regel die befragten Jugendlichen bildungsübergreifend in mindestens einer Klassengruppe Mitglied sind, steuern die beliebten Meinungsführer im Klassenverband maßgeblich die Kommunikation. Während die Außenseiter oder weniger beliebten Jugendlichen sich kaum oder gar nicht beteiligen und lediglich als stille Beobachter an der Kommunikation der anderen teilnehmen. Dieses Phänomen ist in den Medienwissenschaften unter dem Begriff des „Lurkers“ bekannt. In Bezug auf die medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke der befragten Jugendlichen lässt sich, trotz der ausführlich behandelten methodischen Einschränkungen, auf Basis der erhobenen Daten eine überwiegende Bildungshomogenität feststellen. Konkrete methodische Hinweise zur empirischen Bestimmung des Homogenitätsgrades finden sich jeweils am Ende der Kapitel 4.1 und 4.2 und dienen der gezielten Anregung künftiger Forschung.

Die vorliegende Untersuchung ergab ferner, dass die befragten Jugendlichen mit vergleichsweise kleinen medienvermittelten Kontaktnetzwerken auch vorwiegend homogene und transitive Netzwerkstrukturen aufweisen. Mit der Größe der Freundeslisten steigen tendenziell auch der Heterogenitätsgrad und damit die Reichweite der Kontaktnetzwerke an. Allerdings sei an dieser Stelle betont, dass dies nur dann der Fall ist, wenn die Jugendlichen entweder ohnehin über bildungsheterogene Offline-Kontakte verfügen, die Bereitschaft zeigen online neue Be-

ziehungen aufzubauen oder hinsichtlich ihrer Interessen und subjektiven Vergemeinschaftungshorizonte translokal vernetzt sind (z. B. in Szenen).

Bildungsvergleich: Aufbau neuer medienvermittelter Beziehungen

Jugendliche nutzen vor allem ihre neuen Plattformen (z. B. Snapchat) zunächst für die Vernetzung mit ihren engen Freunden. Erst nach und nach erweitern sie dann ihr Kontaktnetzwerk und fügen auch lockere Bekanntschaften in ihre Kontakt- und Freundeslisten hinzu. Bei dem Wechsel von einer Plattform zur nächsten bietet das Unternehmen Facebook Inc. seinen Nutzern die Möglichkeit, Kontakte von einer Plattform zur nächsten zu importieren (bspw. von Facebook nach Instagram). Auf dieses zeitsparende Angebot greifen die meisten Jugendlichen entsprechend gern zurück, wodurch sich die bereits bestehenden medienvermittelten Beziehungsstrukturen und damit auch der Homogenitätsgrad tendenziell reproduzieren. Gleiches gilt für die systemischen Freundschaftsempfehlungen.

Im Theorieteil wurde auf die Verstärkerfunktion der systemischen Freundschaftsempfehlungen hinsichtlich des Homogenitäts- und Transitivitätsgrades in den medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerken der jungen Nutzer hingewiesen. Deutlich wurde dazu im empirischen Teil, dass die Intention der Plattformbetreiber hierzu auch mit der Nutzungsintention der Jugendlichen einhergeht. Sie bevorzugen es, die Funktion zu nutzen, um Leute zu finden, die sie bereits kennen und legen dabei u. a. Wert auf die Anzahl der gemeinsamen Freunde. Auch wenn die Meinungen der befragten Jugendlichen zu den systemischen Freundschaftsempfehlungen auseinandergehen, und die eine Hälfte die Funktion als praktisch und die andere als nervig bezeichnet, wird deutlich, dass gerade bei der Aneignung neuer Plattformen (z. B. Instagram und Snapchat) die Möglichkeit, über systemische Freundschaftsempfehlungen schnell Freunde zu finden, von den Jugendlichen durchaus als hilfreich empfunden wird. Im Bildungsvergleich zeigt sich jedoch, dass die Jugendlichen mit höherem Bildungsniveau der Funktion aus Datenschutzgründen eher skeptisch und teilweise sogar ablehnend gegenüberstehen, wobei die Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau tendenziell eher dazu neigen, die Empfehlungen der Plattformbetreiber als nützlich zu bewerten und sich so ihre ohnehin homogenen Netzwerkstrukturen verfestigen.

Die Möglichkeit ihre plattformbezogenen Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke mit neuen onlinevermittelten Kontakten zu vergrößern, nehmen in Bezug auf Facebook ohnehin nur noch die wenigsten Jugendlichen wahr. Besonders von den Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen wird Facebook als zu gefährlich beschrieben, um neue Leute kennenzulernen, denn in ihren Augen birgt die Plattform das Risiko, auf Fake-Accounts hereinzufallen

oder von Erwachsenen belästigt zu werden. Dieses Ergebnis steht zunächst konträr zu den in der theoretischen Ausarbeitung zitierten Studien (vgl. DIVSI 2014: 114; Schorb et al. 2010: 37), nach denen vor allem die Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau tendenziell angeben, neuen Onlinebekanntschaften gegenüber offen zu sein und die Möglichkeit, neue Leute auf SNS kennenzulernen, häufiger wahrnehmen als Jugendliche mit höherem Bildungsniveau. Allerdings hat sich im empirischen Teil der Arbeit auch gezeigt, dass die Bereitschaft virtuell neue Beziehungen zu knüpfen für die Jugendlichen maßgeblich von der jeweilig genutzten Plattform abhängig ist.

Die Tendenz zur kulturellen und sozialen Ähnlichkeit in neuen Beziehungen wurde im Theorieteil als eine zentrale Einflussvariable auf den Homogenitätsgrad der SNS-basierten Netzwerkstrukturen von Jugendlichen identifiziert. Im Rahmen der empirischen Untersuchung konnte bestätigt werden, dass Jugendliche via SNS auf Gemeinsamkeiten und kulturelle und soziale Ähnlichkeiten in den Profildarstellungen anderer achten und daraufhin entscheiden, ob sie eine Person zu ihrer Freundesliste hinzufügen oder nicht. Überwiegend orientieren sich die befragten Jugendlichen allerdings im Sinne der „Friends-only-Strategie“ (Niemann/Schenk 2012c: 404; Kapitel 2.4.3) daran, nur die ihnen bereits offline bekannten Personen in ihr medienvermitteltes Kontaktnetzwerk aufzunehmen. Jugendliche, die im Offline-Kontext mit verschiedenen Personenkreisen in Kontakt kommen und sich mit diesen themen- und interessenbezogen kommunikativ vernetzen, verfügen daher auch mit größerer Wahrscheinlichkeit über heterogenere mediatisierte Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke.

Die interessen-, themen- und lebensweltbezogenen WhatsApp-Gruppen der jungen Nutzer sind weit mehr als der persönliche Draht zu den besten Freunden. Über diese Funktion lernen Jugendliche auch neue Leute kennen. Die Gruppen-Administratoren übernehmen dabei eine zentrale Brückenfunktion. Sie erstellen basierend auf ihrer eigenen WhatsApp-Kontaktliste Gruppen, in die sie Personen aus unterschiedlichen sozialen Kontexten hinzufügen. Dadurch begegnen sich in den Gruppen untereinander teils unbekannte Jugendliche. Die Administratoren in den Gruppenchats fungieren als Ansprechpartner für die Jugendlichen bei eventuellen Rückfragen über neu kennengelernte Personen im Chat sowie als Vertrauensgeneratoren. Sofern die Gruppenchats von ihren besten Freunden oder sehr guten Freunden gegründet werden, bringen die Befragten den ihnen zunächst unbekanntesten Personen *Vorschussvertrauen* entgegen, da sie davon ausgehen, dass die Freunde ihrer guten Freunde vermutlich auch „okay“ sind. Die befragten Jugendlichen mit formal höheren Bildungsressourcen sind neben ihren freundes- und teils szenebestimmten Gruppenchats noch in weitere lebensweltbezogene interessen- bzw. themenbasierten Gruppenchats integriert, über die sie neue Leute kennenler-

nen können (z. B. Gruppenchats von ehrenamtlichen Flüchtlingshelfern, Kunstprojekten, politischen Organisationen). Die lebensweltlichen Bezüge der Jugendlichen und die damit verbundenen lokal verankerten Personenkreise mit denen Jugendliche auch offline in Kontakt stehen, bestimmen folglich maßgeblich das WhatsApp-basierte Vergemeinschaftungsverhalten und die Chance, ihre persönliche Kontaktreichweite zu erweitern mit. Die Wahrscheinlichkeit, über WhatsApp heterogene Netzwerkstrukturen mit einer größeren Reichweite aufzubauen, ist für diese Jugendlichen demnach als weitaus höher einzuschätzen als für Jugendliche mit niedrigeren Bildungsressourcen und überwiegend homogenen Offline-Beziehungen.

In der Befragung konnte außerdem bestätigt werden, dass vor allem die jugendlichen Gamer davon berichten, online während des Spielgeschehens schon mal neue Leute kennengelernt zu haben. Auch in Bezug auf die Jugendlichen, die sich selbst einer Jugendszene zuordnen (Gaming-Szene, Cosplay- und Manga-Szene, Hip-Hop) und/oder spezialisierte Interessengebiete verfolgen, ist tendenziell eine hohe Bereitschaft vorhanden, ihre medienvermittelten Kontaktnetzwerke durch das Kennenlernen neuer Leute auf SNS zu erweitern. Teilweise kommt es dann auch offline zu persönlichen Treffen (privat oder auf Events) und dem Entstehen neuer – teils bildungsheterogener – Freundschaften oder Bekanntschaften. Ein gemeinsamer Sinnhorizont oder das Teilen von gemeinsamen Interessen begünstigen daher in erheblichem Maße den Aufbau neuer (bildungsheterogener) medienvermittelter Beziehungen und ermöglicht damit potenziell den Zugang zu überbrückenden Sozialkapitalressourcen.

Bildungsvergleich: Selbstdarstellungspraktiken

In der Auswertung zum Selbstdarstellungsverhalten der Jugendlichen auf SNS wurde deutlich, dass Jugendliche mit höherem formalem Bildungsgrad insgesamt deutlich zurückhaltender sind, was die Bereitschaft eigene Inhalte online zu stellen, betrifft. Während die Mädchen sich hierzu vor allem von dem Konkurrenz- und Wettbewerbsgedanken auf den überwiegend bild- und videobasierten Plattformen Instagram und Snapchat genervt zeigten, äußerten die männlichen Befragten in dieser Bildungsgruppe vordergründig die Sorge um ihre institutionelle Privatsphäre.

Außerdem wurde deutlich, dass besonders die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen viel Wert auf Anerkennung und Bestätigung in ihrer Selbstdarstellung legen, während sich die höher gebildeten weniger interessiert an Likes und positiven Kommentaren zeigen. Diese Beobachtung findet sich in den bisherigen Erkenntnissen aus der Jugendmedienforschung wieder und lässt darauf schließen, dass Jugendliche mit geringen Bildungsressourcen möglicherweise

weniger Wertschätzung und Anerkennung in ihrem alltäglichen sozialen Umfeld (durch Schule und Eltern) erhalten und SNS hier eine kompensatorische Funktion übernehmen. Negative Erfahrungen durch Reaktionen anderer in Bezug auf die eigene Selbstdarstellung auf SNS (z. B. versehentlich oder unüberlegt eingestellte peinliche Videos oder Fotos, Mobbing Erfahrungen) nehmen bildungsunabhängig nachhaltig Einfluss auf die Bereitschaft von Jugendlichen, sich selbst online darzustellen und führen zu einer erhöhten Sensibilität im Umgang mit SNS (Datenschutz, Privatsphäreinstellungen etc.). Die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen zeigen sich entgegen der theoretischen Vorannahmen ebenfalls zurückhaltend hinsichtlich ihrer Selbstdarstellung auf Facebook. Snapchat hingegen bietet ihnen eine vermeintliche Sicherheit, da die eingestellten Inhalte nur zeitlich begrenzt zur Verfügung stehen. In der video- und bildbasierten Selbstdarstellung auf Snapchat zeigen vor allem die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen eine deutlich höhere Bereitschaft sich selbst, ihre relevanten Beziehungen und ihren Alltag zu dokumentieren. Darüber hinaus teilen diese Jugendlichen auch häufiger ihre Gefühlszustände (Liebeskummer, Stress, schlechte Laune) via SNS mit, um verbindendes Sozialkapital in Form von Aufmunterung und Ratschlägen zu generieren, wovon die Jugendlichen mit höherem Bildungsniveau in ihrem Selbstdarstellungsverhalten bewusst Abstand nehmen. In der Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften wurde deutlich, dass die Jugendlichen mit niedrigeren Bildungsressourcen sich auch auf WhatsApp wesentlich sicherer fühlen, was ihre eigene Selbstdarstellung betrifft, da gepostete Inhalte sich ihrer Auffassung nach nur an die intendierten Personen(-kreise) richten. Allerdings wurde bereits im theoretischen Teil der Arbeit auf die unkontrollierte Verbreitung von Inhalten auf WhatsApp und die damit einhergehende potenzielle Gefährdung der Privatsphäre der Jugendlichen verwiesen. Abschließend kann eine bildungsabhängige Differenz in den SNS-bezogenen Strategien zur Generierung von Aufmerksamkeit und Anerkennung der Jugendlichen konstatiert werden: Die Selbstdarstellung der befragten Jugendlichen mit höheren Bildungsressourcen ist vor allem darauf ausgerichtet, nicht negativ auffallen zu wollen, während die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen großen Wert darauf legen positiv aufzufallen und Anerkennung von anderen Nutzern zu erfahren.

Bildungsunabhängig ist hingegen der Befund, dass sich interessenbasierte und szenisch verankerte Formen produktiv-qualifikatorischer Medienaneignung auf die Bereitschaft zur Selbstdarstellung mittels geteilter Informationen auf SNS positiv auswirken und damit auch die Generierung überbrückender Sozialkapitalressourcen begünstigen. Im Rahmen der empirischen Untersuchung konnte außerdem die Etablierung nonverbaler Ausdrucksmittel (Emojis) in der schriftbasierten Kommunikation unter Jugendlichen konstatiert werden, die in erhebli-

chem Maße neben der Kommunikation zur Selbstdarstellung genutzt werden. Die kleinen Bildzeichen dienen den jungen Nutzern unterstützend dazu, Nachrichten mit entsprechenden Emotionen und Sinngehalten zu untermalen, Nähe und Distanz zum Chatpartner auszudrücken sowie die eigenen Facetten der Persönlichkeit abhängig vom jeweiligen sozialen Kontext zu inszenieren. Zudem können die Bildzeichen dazu beitragen, mögliche kommunikative Missverständnisse zu vermeiden, bspw. indem sarkastische oder ironische Äußerungen mit entsprechenden Emojis verknüpft und somit aufgelockert werden.

Bildungsvergleich: Souveränität und Kompetenzen im Umgang mit SNS

In der theoretischen Ausarbeitung wurde anhand von aktuellen Studienergebnissen konstatiert, dass Jugendliche vor allem die sozialen Risiken auf SNS befürchten (vgl. DIVSI 2014: 120; vgl. Niemann/Schenk 2012b: 238 f.; Calmbach et al. 2016: 195). Diese Ergebnisse konnten nur teilweise bestätigt werden, denn es zeigt sich hinsichtlich der Risikowahrnehmung der Jugendlichen ein bedeutsamer Einfluss des formalen Bildungsgrades. Die Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau bringen die potenziellen Risiken ihrer SNS-Nutzung mehrheitlich mit den sozialen Risiken in Verbindung (Belästigung, Täuschung durch Fake-Accounts, Weiterverbreitung von intimen Daten etc.), während die Jugendlichen mit formal höherem Bildungsniveau hauptsächlich die Gefährdung ihrer institutionellen Privatsphäre (Verwendung und Weiterverarbeitung von persönlichen Daten seitens der Anbieter oder externer Unternehmen) thematisierten. Die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen fühlen sich im Vergleich zu Facebook deutlich sicherer auf WhatsApp, da sie im Gegensatz zu Facebook beispielsweise ungewollte Kontaktabbahnungen von Erwachsenen vermeiden können.

Mit steigendem Bildungsgrad nimmt die Skepsis und Kritik an der Datenschutzpolitik der Plattformbetreiber zu. Die befragten Jugendlichen mit hohem Bildungsniveau zeigen sich hinsichtlich der kommerziellen Interessen der Betreiber deutlich besser informiert und kritischer als die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen, was im Einklang mit bisherigen Ergebnissen aus der Jugendmedienforschung steht (vgl. DIVSI 2014: 103). Allerdings wurde auch deutlich, dass sie die Gewissheit über die Gefährdung ihrer institutionellen Privatsphäre als Zwickmühle wahrnehmen. Auf der einen Seite wollen sie ihre persönlichen Daten schützen, auf der anderen Seite ist der Gruppendruck hinsichtlich der meist genutzten Plattformen so groß, dass sie sich förmlich dazu gezwungen sehen sich mit der Situation zu arrangieren. Denn allein in einer sicheren Alternative zu WhatsApp und Co zu sein, stellt für diese Jugendlichen keine echte Alternative dar. Die Jugendlichen mit mittleren und niedrigen Bildungsressourcen bezeichnen als Risiko in der Nutzung von SNS vorwiegend die Weiterverbreitung

ihrer intimen und privaten Daten. Sexting ist beispielsweise ein Thema, welches nur in der Gruppe der Hauptschüler zur Sprache kam. Hierzu wirken die befragten Jugendlichen sensibilisiert, berichten aber gleichzeitig von ihrer Beobachtung hinsichtlich einer steigenden Tendenz in der Verbreitung von Sexting-Material im Bekanntenkreis. Die im theoretischen Teil erwähnte Selbstdarstellungskompetenz im Umgang mit den eigenen Daten ist besonders stark bei den Jugendlichen mit hohen Bildungsressourcen ausgeprägt. Sie zeigen sich mehrheitlich gut informiert, was die notwendigen Privatsphäre-Einstellungen und das Wissen anbelangt, welche Inhalte über sie auch von anderen online gestellt werden. Abschließend hierzu lässt sich konstatieren, dass die Jugendlichen mit niedrigem formalen Bildungsgrad insgesamt deutlich weniger kritisch und informiert sind, was den Schutz der eigenen Privatsphäre auf den Plattformen anbelangt.

Bildungsvergleich: Generierung von Sozialkapitalressourcen

In der theoretischen Ausarbeitung wurden die Potenziale der SNS-vermittelten Sozialkapitalressourcen (verbindendes, bewahrendes und überbrückendes Sozialkapital) ausführlich behandelt (vgl. Kapitel 3.4.2). Für die meisten Jugendlichen konnte empirisch bestätigt werden, dass sie über SNS bevorzugt verbindendes Sozialkapital generieren (vgl. Ellison et al. 2014; Leiner 2012). Dadurch, dass sie potenziell immer und überall mit ihren Freunden vernetzt sind, fühlen sie sich stärker mit diesen verbunden und erfahren in Problemsituationen auf schnellem Wege Unterstützung und emotionalen Halt.

Die schwachen sozialen Beziehungen, die sich vergleichsweise mit geringem Aufwand mittels SNS aufbauen und pflegen lassen, stellen überbrückende Sozialkapitalressourcen für die Jugendlichen bereit, z. B. durch den Zugang zu neuwertigen Informationen und konkreten Hilfestellungen. Auf die Höhe des überbrückenden Sozialkapitals nehmen basierend auf den theoretischen Annahmen die folgende Faktoren einen positiven Einfluss: Netzwerkgröße, Heterogenitätsgrad, investiertes Vorschussvertrauen, intensive Nutzung, Selbstdarstellung mittels geteilter Informationen, Unterhaltungsorientierung, subjektive Nutzungsmotive und Interessen sowie aktive Unterstützungsanfragen. Hinsichtlich der Faktoren Nutzungsintensität, Unterhaltungsorientierung, Selbstdarstellung mittels geteilter Informationen und aktive Unterstützungsanfragen konnten bildungsabhängige Unterschiede festgemacht werden, auf die an den entsprechenden Stellen in der vorliegenden Schlussbetrachtung bereits ausführlich Bezug genommen wurde: Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau nutzen SNS insgesamt intensiver, unterhaltungsorientierter und stellen sich selbst aktiver mittels geteilter Informationen auf den Plattformen dar. Folgt man diesen Ergebnissen, haben sie tendenziell in Bezug

auf die Generierung überbrückender Sozialkapitalressourcen einen Vorteil gegenüber den Jugendlichen mit höherem Bildungsniveau. Im empirischen Teil der Arbeit wurde allerdings konstatiert, dass das Bewusstsein über die Stärke ihrer schwachen medienvermittelten Beziehungen sowie die Bereitschaft zur gezielten Generierung von überbrückendem Sozialkapital (Unterstützungsanfragen über die Broadcastfunktion oder die Kontaktaufnahme zu weak ties) ebenfalls in einem Zusammenhang mit dem formalen Bildungsgrad der befragten Jugendlichen stehen. Die Jugendlichen mit höheren Bildungsressourcen verbinden mit einem großen Online-Bekanntkreis mehrheitlich den schnellen Zugang zu nützlichen und neuwertigen Informationen. Sie sind sich der Stärke ihrer schwachen medienvermittelten Beziehungen überwiegend bewusst und nutzen diese im Sinne ihrer eigenen Interessen und Informationsbedürfnisse strategisch für sich aus, um an benötigte Informationen, z. B. über Berufsplanung, anstehende Kaufentscheidungen und Veranstaltungstipps zu gelangen oder soziale Unterstützungsleistungen in Form von Schlafplätzen in anderen Städten oder Mitfahrgelegenheiten zu generieren.

Die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen sehen den Vorteil eines großen Online-Bekanntkreises vor allem darin, sich potenziell mit vielen Leuten verabreden zu können, Hilfestellungen bei schulischen Angelegenheiten zu erhalten sowie mehr Likes bzw. positives Feedback und Anerkennung auf den Plattformen zu erhalten. Ihre aktiven Unterstützungsfragen stehen zudem im Zusammenhang mit ihrer unterhaltungsorientierten SNS-Nutzung, indem sie sich beispielsweise an ihre Freundesliste via Broadcastfunktion auf Facebook, mit der Bitte um Filmempfehlungen oder Hilfestellungen für Spiele, wenden. Die Jugendlichen mit mittleren Bildungsressourcen verknüpfen teilweise sogar potenzielle Gefahren mit einer großen Freundes- und Kontaktliste und formulieren beispielsweise Bedenken hinsichtlich der unkontrollierten Verbreitung ihrer Mobilnummer über die WhatsApp-Gruppenchatfunktion. Unterstützungsleistungen und Vorteile bringen vor allem die Mädchen aus dieser Bildungsgruppe ausschließlich mit ihren starken sozialen Beziehungen in Verbindung und beurteilen es in diesem Zusammenhang als unangebracht, sich mit einem Anliegen an ihre schwachen sozialen Kontakte über die Plattformen zu richten. Der induktiv gewonnene Einflussfaktor auf das überbrückende Sozialkapital „Bewusstsein über die Stärke der eigenen schwachen medienvermittelten Beziehungen“ ist angesichts dieser Ergebnisse von zentraler Bedeutung: denn wenn sich die Jugendlichen der Stärke ihrer medienvermittelten weak ties noch nicht einmal bewusst sind, wie sollen sie die damit verbundenen Ressourcen dann gezielt für sich nutzen? Dieser Faktor ist, wie die vorliegende Arbeit zeigen konnte, allerdings nicht ausschließlich bildungsabhängig. Denn diejenigen der befragten Jugendlichen, die sich bildungsunabhängig

aktiv in der Produktion eigener medialer Inhalte ausdrücken (z. B. Hip-Hop Musik, Youtube-Videos) oder sich regelmäßig in Online-Games mit neuen Kontakten kommunikativ vernetzen, sind sich der Stärke ihrer schwachen medienvermittelten Beziehungen tendenziell ebenfalls bewusst und verbinden mit einem großen Online-Bekanntenkreis häufiger auch eine potenziell größere Reichweite sowie den Zugang zu nützlichen Informationen und Unterstützungsleistungen – was allerdings nicht automatisch bedeutet, dass sie diesen Zugang dann auch wirklich nutzen. Die reelle Größe des eigenen SNS-basierten Kontaktnetzwerkes spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle dabei, ob die Jugendlichen mit einem großen Online-Bekanntenkreis konkrete Vorteile verbinden. Verfügen die befragten Jugendlichen über kleine medienvermittelte Kontaktnetzwerke, sind sie tendenziell auch seltener von potenziellen Vorteilen überzeugt. Außerdem hat sich gezeigt, dass auch der Heterogenitätsfaktor der eigenen Kontaktnetzwerke von Bedeutung ist: Je heterogener der eigene onlinevermittelte Bekanntenkreis ist, desto eher verbinden die Jugendlichen Potenziale mit ihrer Reichweite und nutzen ihre schwachen sozialen Beziehungen, um an Informationen oder Hilfestellungen zu gelangen. Für die schüchternen und zurückhaltenden Jugendlichen aus der Befragung, die in der Regel auch über kleinere und homogenere Netzstrukturen verfügen, stellt es oftmals keine Option dar, sich mit einem Anliegen an ihren onlinevermittelten Freundeskreis zu wenden. Es kann festgehalten werden, dass die Wahrnehmung und aktive Generierung von überbrückendem Sozialkapital neben dem formalen Bildungsgrad durch folgende Faktoren beeinflusst wird: tatsächliche Größe und Heterogenität des eigenen medienvermittelten Kontaktnetzwerks, Persönlichkeitsmerkmale (introvertiert vs. extrovertiert) sowie eigene Interessen und Nutzungsmotive von SNS (Unterhaltung vs. Information).

Hinsichtlich der Generierung des bewahrenden Sozialkapitals von Jugendlichen wurde deutlich, dass die Aufrechterhaltung von Beziehungen über bestimmte Lebensphasen hinweg (alte Schul- oder Kindergartenfreunde) überwiegend als ein geschlechterspezifisches Phänomen zu deuten ist. Die befragten Mädchen neigen tendenziell eher dazu, Kontakte von früher über SNS aufrechtzuerhalten als die Jungen. Mit dem Bildungsniveau steigt, folgt man den vorliegenden empirischen Ergebnissen, zudem die Wahrscheinlichkeit an, dass die Jugendlichen überregionale Kontakte (Freunde aus anderen Städten und Ländern) in ihren virtuellen Freundeslisten verzeichnet haben und diese über SNS aufrechterhalten. Die Jugendlichen mit mittlerem und niedrigem Bildungsniveau verfügen in ihren Freundeslisten hingegen fast ausschließlich über Kontakte mit direktem Lokalbezug und/oder aus dem näheren regionalen Umkreis. Außerdem haben sie, sofern ein Migrationshintergrund vorliegt, mehrheitlich SNS-basierten Kontakt zu jüngeren Verwandten aus ihren Herkunftsländern.

Bildungsvergleich: Medienerziehung der Eltern

In dem theoretischen Teil der Arbeit ist die SNS-bezogene Medienerziehung von Jugendlichen ausführlich behandelt worden. In diesem Zusammenhang wurden die milieu- und schichtabhängige Mediennutzung in Familien und die dadurch bedingte Reproduktion sozialer und digitaler Ungleichheiten thematisiert. Im empirischen Teil wurde daher der Frage nachgegangen, wie Jugendliche von ihren Eltern hinsichtlich ihrer eigenen Mediennutzung unterstützt werden und was ihnen ihre Eltern diesbezüglich geraten bzw. mitgeteilt haben. Im Hinblick auf die SNS-bezogene Medienerziehungskompetenz der Eltern konnte ein deutliches Defizit festgestellt werden – und das bildungsunabhängig. Dies äußert sich vor allem in unkonkreten und pauschalen Vorsichtsermahnungen der Eltern, worauf bereits im theoretischen Teil hingewiesen wurde. Allerdings wurde in der empirischen Untersuchung deutlich, dass einige Eltern sich sogar komplett der SNS-bezogenen Medienerziehung ihrer Kinder entziehen und dies damit begründen, ihre Kinder seien ohnehin intuitiv kompetenter im Umgang mit SNS als sie selbst. Dieses Ergebnis ist als generationale Kluft zu interpretieren und verdeutlicht in Anbetracht der im theoretischen und empirischen Teil der Arbeit konstatierten unzureichenden Korrektivfunktion von Schule, dass insbesondere die Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen in Bezug auf die SNS-bezogene Medienbildung durch Erwachsene benachteiligt sind. Die eigenen Peers stellen damit zum Teil die einzigen erreichbaren Ansprechpartner für diese Jugendlichen dar und erweisen sich damit als eine große Ressource für medienpädagogische Konzeptionen (Peer-Education).

Bildungsübergreifend verwenden die Eltern der Jugendlichen die „stranger danger rhetoric“ (boyd 2014: 173). In der theoretischen Ausarbeitung wurde auf den daraus resultierenden Verstärkereffekt von Homogenität in den medienvermittelten Kontaktnetzwerken der jugendlichen Nutzer verwiesen. Jugendlichen mit geringeren Bildungsressourcen werden zudem häufiger Verbote hinsichtlich des Zugangs zu SNS durch ihre Eltern erteilt, allerdings zeigte sich, dass Jugendliche diese Verbote häufig umgehen und sich heimlich einen Account auf den Plattformen anlegen. In der Konsequenz verstärken sich dadurch die bisher genannten Effekte, da sie in potenziellen Problemlagen dann in ihren Eltern keine Ansprechpartner finden.

Beantwortung der Forschungsfrage

Bevor abschließend auf die Relevanz des Forschungsbeitrags eingegangen wird, sowie Anregungen und Empfehlungen für die Jugendmedienforschung und (medien-)pädagogische Praxis ausgesprochen werden, widmet sich der nachstehende Abschnitt zunächst der Einordnung

der erzielten Ergebnisse in das Forschungsfeld. Darauf aufbauend erfolgen die Beantwortung der nachstehenden Forschungsfrage sowie die Überprüfung der Leitthese.

Forschungsfrage:

Welchen Einfluss hat die soziale Schichtzugehörigkeit auf die Kommunikations- und Vergemeinschaftungspraktiken von Jugendlichen in onlinebasierten Netzwerken im Hinblick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten?

Leitende Forschungshypothese:

Die Nutzungs- und Aneignungspraktiken onlinebasierter Netzwerke und die damit verbundene Strukturbildung in den mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerken von Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten führen zu einer Verstärkung bereits vorhandener Ungleichheitsstrukturen in der Gesellschaft. Für Jugendliche aus höheren sozialen Schichten lässt sich hingegen ein deutlich positiver Verstärkungsprozess feststellen.

Die vorliegende Arbeit ist dem Forschungsstrang der Wirkungsforschung zuzuordnen und hat sich der Beschreibung und Analyse von ungleich verteilten Ressourcen (Informationen und Sozialkapital) unter jugendlichen SNS-Nutzern und den Auswirkungen von SNS-bezogenen Nutzungsunterschieden auf diese Verteilungsprozesse gewidmet. Im Zuge dessen wurden die relationalen Merkmale von jugendlichen SNS-Nutzern als potenzielle Ungleichheitsverstärker in den Fokus gerückt, denn diese nehmen, wie nachgewiesen werden konnte, erheblichen Einfluss auf die Individualmerkmale der jungen SNS-Nutzer (Kompetenzen, Fertigkeiten, Vorlieben und Gewohnheiten) und ihren Zugang zu potenziellen Sozialkapitalressourcen. Um ein umfassendes Verständnis des multidimensionalen Phänomens relational bedingter digitaler Ungleichheiten zu ermöglichen, wurden die bildungsabhängigen SNS-Nutzungsunterschiede daher konsequent in die Analyse mit einbezogen. Angelehnt an die drei Schwerpunktbereiche der Nutzungsforschung (vgl. Marr/Zillien 2010: 268 f.) lassen sich folgende bildungsabhängige Unterschiede feststellen: (1) Unterschiede in der SNS-Nutzung (favorisierte Plattformen, Nutzungsintensität), (2) Unterschiede in der SNS-Nutzungskompetenz (Umgang mit Datenschutzeinstellungen, Rückzugskompetenz, Quellenbewertungskompetenz etc.), sowie (3) Unterschiede auf inhaltlicher SNS-Nutzungsebene (Informations- oder Unterhaltungsorientierung). Demzufolge gilt, dass Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau neue Plattformen erst zeitlich verzögert adaptieren, eine deutlich intensivere Nutzungsintensität und teils erhebliche Defizite in ihren SNS-Nutzungskompetenzen aufweisen sowie eine insgesamt unterhaltungs-

orientiertere und weniger informationsbezogene SNS-Nutzung verfolgen. Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau verbleiben zudem tendenziell in ihren homogenen medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerken und erhalten trotz der zahlreichen potenziellen Vernetzungsmöglichkeiten auf den Plattformen in der Regel keinen Zugang zu anderen gesellschaftlichen Personenkreisen und den damit verbundenen neuwertigen Informationen oder Hilfestellungen. Ihre überbrückenden Sozialkapitalressourcen nutzen sie ebenfalls überwiegend unterhaltungsorientiert oder zur Generierung von Anerkennung. Außerdem sind sie in besonderer Weise von der Verstärkung milieubedingter Kompetenz- und Wissensunterschiede betroffen, was sich insgesamt nachteilig auf ihre Nutzungspraktik sowie auf den Zugang zu und die Bewertung von SNS-vermittelten Informationen auswirkt.

Auf Basis aller theoretischen und empirischen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit kann die leitende Forschungsfrage daher wie folgt beantwortet werden: Die soziale Schichtzugehörigkeit von Jugendlichen wirkt sich nachweislich auf ihre Kommunikations- und Vergemeinschaftungspraktiken in onlinebasierten Netzwerken aus. Für Jugendliche aus unteren sozialen Schichten lässt sich im Sinne der leitenden Forschungshypothese ein negativer Verstärkungseffekt sozialer Ungleichheitsstrukturen in Bezug auf ihre Nutzungs- und Aneignungspraktiken von SNS und der damit verbundenen Strukturbildung in ihren mediatisierten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerken konstatieren. Für die Jugendlichen aus höheren sozialen Schichten kann hingegen grundsätzlich ein positiver Verstärkungseffekt festgestellt werden, da sie ohnehin von dem Zugang zu unterschiedlichen Ressourcen, Informationen und Unterstützungsleistungen durch ihre offlinebezogenen und medienvermittelten Beziehungsstrukturen profitieren und zudem über einen deutlich souveräneren Umgang mit SNS allgemein sowie hinsichtlich der Beschaffung und Bewertung von medial vermittelten Informationen verfügen. Heterogene medienvermittelte Netzwerkstrukturen verstärken diese positiven Effekte noch zusätzlich. Von ihren potenziellen überbrückenden Sozialkapitalressourcen profitieren die Jugendlichen aus höheren sozialen Schichten in vielfältiger Weise, da sie sich im Vergleich zu den Jugendlichen mit niedrigen Bildungsressourcen der Stärke ihrer medienvermittelten schwachen Beziehungen tendenziell bewusster sind und diese auch strategisch in unterschiedlichen Lebensbereichen für sich nutzbar machen.

Bedingt durch die begrenzten sozialen und kulturellen Ressourcen von Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau werden demnach gesellschaftliche Exklusionsprozesse in onlinebasierten Netzwerken begünstigt. Die Reproduktion sozialer Ungleichheitsstrukturen durch relationale Merkmale auf sozialen Netzwerkplattformen verschärft folglich die Problematik ohnehin bestehender digitaler Ungleichheiten. Allerdings können die persönlichen Interessen der Ju-

gendlichen im Hinblick auf die aktive Produktion und Verbreitung eigener medialer Inhalte auf SNS, die Zugehörigkeit zu jugendkulturellen Vergemeinschaftungsformen und die Teilhabe an lokalen Freizeit- und Bildungsangeboten dazu beitragen, die benannten gesellschaftlichen Spannungslinien online und offline zu durchbrechen.

Relevanz des Forschungsbeitrags und Anregungen für die künftige Jugendmedienforschung

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit wurde auf ein gesamtgesellschaftlich bedeutsames Phänomen hingewiesen: Die Verschärfung ohnehin bestehender digitaler Ungleichheiten durch relationale Merkmale junger SNS-Nutzer. Im Rahmen der theoretischen und empirischen Untersuchung konnten zahlreiche bildungsabhängige und -unabhängige Faktoren zur Erklärung von relational-bedingten Ungleichheiten, Nutzungsbarrieren und Nutzungsdifferenzen im jugendlichen Medienhandeln identifiziert werden, die sich als Anschlusspunkte für die künftige Forschung eignen und ihre Relevanz in dem Forschungsfeld unter Beweis stellen.

Da im Rahmen der erfolgten qualitativen Untersuchung nur eine vergleichsweise geringe Fallzahl untersucht wurde, die Erfassung des Homogenitätsgrades in den medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerken nicht zufriedenstellend gelungen ist und das Querschnittsdesign lediglich eine Momentaufnahme ermöglichte, sind an diese Arbeit anschließende empirische Untersuchungen zur Weiterentwicklung des Forschungsgebietes als notwendig zu erachten. Im Sinne des Anspruchs der vorliegenden Arbeit in der ausführlichen qualitativen Aufbereitung des Forschungsgegenstandes sind insbesondere nachfolgende quantitative Studien von zentraler Bedeutung, um die bisher erzielten Ergebnisse auch an größeren Fallzahlen überprüfen und damit allgemeingültige Aussagen treffen zu können. Ausgehend von den Schwachstellen der vorliegenden Arbeit ist deutlich geworden, dass mittels rein qualitativer Befragungsstudien die Strukturmerkmale der SNS-vermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke von Jugendlichen nicht hinreichend empirisch erfasst werden können. Hierzu wurden in Kapitel 4.1 und 4.2 umfassende konkrete methodische Hinweise gegeben, die an dieser Stelle daher nur komprimiert zusammengefasst werden. Die qualitative Netzwerkanalyse der SNS-Profile von Jugendlichen ermöglicht die gezielte Erforschung der relevanten Strukturmerkmale ihrer medienvermittelten Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke (Größe, Dichte, Homogenität bzw. Heterogenität etc.). Externe Softwareanwendungen und Applikationen eignen sich für den Export, die Visualisierung und die Analyse von egozentrierten Netzwerkdaten aus den Onlineplattformen. Zur Gewinnung dieser Daten bietet sich im Vorfeld das temporäre Befreunden mit den jugendlichen Probanden innerhalb

der Plattformen an. Auch die teilnehmende Beobachtung (gemeinsame Durchsicht von Freundeslisten) in Kombination mit dem Einsatz von Netzwerkbildern und -karten kann Aufschluss über die Strukturmerkmale und Beziehungskontexte geben und sollte um vertiefende Interviewsequenzen ergänzt werden. Das Potenzial von Gruppendiskussionen zur Erforschung relevanter Netzwerkstrukturmerkmale kann durch den Einsatz von Netzwerkkarten – entweder als Selbstausfüller oder Hausaufgabe – gesteigert werden. Anschließend ethnografische Einzelinterviews in den Wohnungen der Teilnehmer oder an den für sie vergemeinschaftungsrelevanten Orten bieten wertvolle ergänzende Einblicke in die Lebens- und Medienwelten der jugendlichen SNS-Nutzer. Für die quantitative ungleichheitsbezogene Jugendmedienforschung bietet sich der Einsatz von Namensgeneratoren, Namensinterpretatoren und Positionsgeneratoren in teilstandardisierten Fragebögen an. Diese Messinstrumente haben sich besonders in der quantitativen Netzwerkforschung fest etabliert und ermöglichen die Untersuchung egozentrierter Netzwerke im Hinblick auf die interessierenden Alteri-Merkmale und Sozialkapitalressourcen. Am Ende von Kapitel 4.2 erfolgt hierzu ein konkreter Vorschlag hinsichtlich eines entsprechenden Fragebogendesigns für den Einsatz in verschiedenen Schulformen.

Abgesehen von diesen konkreten methodischen Anregungen können aufbauend auf der Analyse des derzeitigen Forschungsstandes folgende Bedarfe und Empfehlungen für die künftige Forschung formuliert werden: (1) Die Durchführung von quantitativen Langzeitstudien zur inhaltlichen SNS-Nutzung von Jugendlichen, (2) Fokus auf bildungs- bzw. schichtspezifische Unterschiede bezüglich der inhaltlichen Nutzung in Jugendmedienstudien, (3) schichtspezifische Studien zum SNS-bezogenen Medienerziehungsverhalten von Eltern sowie (4) weiterführende Untersuchungen schichtspezifischer Unterschiede in der Generierung von medienvermittelten Sozialkapitalressourcen durch junge Nutzer.

Wünschenswert für künftige Forschungsunternehmungen ist, dass sich der Bildungsvergleich als Standard in der SNS-bezogenen universitären und außeruniversitären Jugendmedienforschung etabliert, damit das multidimensionale Phänomen der digitalen Ungleichheiten basierend auf unterschiedlichen Themenkomplexen erfasst werden kann. Konkret bedeutet dies die konstante (ergänzende) Verankerung von Schicht- und Bildungsvariablen in sämtlichen quantitativen und qualitativen Nutzungsstudien. Als besonders erkenntnisreich für das Forschungsfeld sind Langzeitstudien einzuschätzen, die sich der Untersuchung von Ungleichheit begünstigenden individuellen und relationalen Merkmalen in Medien- und Kommunikationsräumen widmen und dabei um familiäre, peerbezogene und schulische Einflussfaktoren ergänzt werden.

Eine Forschungsdatenbank zur ungleichheitsbezogenen Jugendmedienforschung könnte überdies dazu beitragen, künftigen Forscherinnen und Forschern den Zugang zu dem breit gefächerten Forschungsgebiet zu erleichtern.

Anregungen und Empfehlungen für die (medien-)pädagogische Praxis

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist deutlich geworden, dass vielen Eltern und pädagogischen Fachkräften der Zugang zur Lebenswirklichkeit von Jugendlichen in Bezug auf ihre Nutzungs- und Aneignungsweisen von SNS schwerfällt. Sie erleben sich häufig selbst nicht als kompetente Ansprechpartner und werden auch von den Jugendlichen nicht als solche wahrgenommen. In diesem Zusammenhang konnte die Bedeutung der Peergruppe für informelle SNS-bezogene Medienbildungsprozesse herausgestellt werden. Damit bieten Peer-to-Peer-Ansätze ein großes Potenzial, Jugendliche lebensweltbezogen in ihren spezifischen Informationsbedürfnissen und Kenntnisständen zu erreichen. Ein offener Dialog zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, beispielsweise in der Elternbildung oder in der Qualifikation von pädagogischen Fachkräften, kann dazu beitragen, generationsbedingte Unterschiede zur Wahrnehmung und Einschätzung von SNS zu überbrücken und den Erwachsenen einen lebhaften Einblick in die Lebens- und Medienwelten von Jugendlichen zu ermöglichen.

Als zwingend notwendig sind zusätzliche Ausbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen von pädagogischen Fachkräften zu erachten, die Chancen und Risiken von SNS gleichermaßen thematisieren und dabei an die Lebenswirklichkeit heutiger Jugendlicher anknüpfen. Ein weiterer Handlungsbedarf zeichnet sich neben den personellen in den strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen ab. Eine notwendige Voraussetzung, um herkunftsbedingten Ungleichheiten in der Medienkompetenz von Jugendlichen entgegenzuwirken, ist eine einheitliche Regelung an den Schulen zur Integration von Medienbildung auf bundesweiter Ebene. Konzeptionelle Verankerungen zum Umgang mit digitalen Medien und SNS, die intern in den Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen und im besten Fall unter Beteiligung aller Akteure (Jugendliche, Pädagogen, Eltern) gemeinsam entwickelt werden, bieten ein enormes Potenzial für die Alltagspraxis. Um pädagogischen Fachkräften neben Weiterbildungsmaßnahmen überhaupt eine grundlegende Voraussetzung zur aktiven SNS-bezogenen Medienbildung von Jugendlichen zu bieten, benötigen sie die entsprechenden Geräteausstattungen sowie den freien Zugang zu WLAN-Verbindungen in ihren Institutionen. In der Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften hat sich gezeigt, dass für die offene Jugendarbeit zunächst durch die Kommunen legitimierte Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen, die eigene Zielgruppe auch virtuell erreichen zu können, um Angebote in den Einrichtungen zu bewer-

ben oder auch einfach nur, um mit den Besucherinnen und Besuchern in Kontakt zu bleiben.²⁰⁸ Langwierige Entscheidungsprozesse auf kommunaler Ebene können, wie gezeigt wurde, die Grundvoraussetzungen für einen Dialog mit der Zielgruppe im Einrichtungsalltag massiv behindern und zudem zu einer sinkenden Attraktivität der computer- und internetbezogenen Angebotsstrukturen in den Augen der Jugendlichen beitragen. Dies ist als fatal zu erachten, denn insbesondere sozial benachteiligte Jugendliche sind auf diese medienpädagogischen Angebote angewiesen, da sie kaum Anregungen und Förderung in ihrem sonstigen sozialen Umfeld erhalten.

Die grundsätzlich relevanten Aspekte von SNS-bezogener Medienkompetenz wurden in Kapitel 3.4.4 ausführlich aufbereitet und können an dieser Stelle nur noch um die aktive und kreative Medienproduktion ergänzt werden. Denn diese wirkt sich als zentrale Schlüsselkompetenz nicht nur positiv auf die Wahrnehmung und Generierung SNS-bezogener sozialer Kapitalressourcen aus, sondern stärkt überdies die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen im Umgang mit den Plattformen. Besonders in Angeboten zur aktiven und kreativen Medienproduktion im Foto- und Videobereich können Jugendliche lebenswelt- und interessenbezogen für potenzielle Gefahren (z. B. Thematisierung von Veröffentlichungsstrategien medialer Inhalte wie YouTube-Videos, Datenschutz, etc.) und Chancen sensibilisiert werden. Die medienpädagogische Praxis sollte überdies die Altersdifferenzen *innerhalb* der Jugendgeneration verstärkt in den Fokus nehmen, denn bereits ein, zwei Jahre Altersunterschied wirken sich deutlich auf die SNS-bezogenen Nutzungsweisen und -präferenzen der Jugendlichen aus.

208 WhatsApp hat sich als der zentrale Kommunikationskanal unter Jugendlichen erwiesen. Die Broadcastfunktion von WhatsApp bietet eine Möglichkeit, die Besucher aus den Einrichtungen der offenen Jugendarbeit auf schnellem Wege direkt zu erreichen (vgl. hierzu www.saferinternet.at).

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz/König, Alexandra (2010): Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen. Studentexte zur Soziologie. Wiesbaden: VS.
- Adelmann, Ralf (2011): Von der Freundschaft in Facebook. In: Leister, Oliver/Röhle, Theo (Hrsg.): Generation Facebook. Über das Leben im Social Net. Bielefeld: Transkript, S. 127–143.
- Aharony, Noah (2015): What's App: a social capital perspective. In: Online Information Review, 39 (1), S. 26 – 42. Online Quelle: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/OIR-08-2014-0177> (Abruf am 2.02.2016).
- Ahn, June (2012): Teenagers' Experiences With Social Network Sites: Relationships to Bridging and Bonding Social Capital. In: The Information Society: An International Journal, 28 (2), S. 99–109.
- Alheit, Peter (1999): Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Unveröffentlichtes Manuskript. Göttingen, S. 1–19. Online-Quelle: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounded_theory_ofas.pdf (Abruf am 17.10.2014).
- Anderson, Monica (2016): Parents, Teens and Digital Monitoring. Pew Research Center. Washington. Online-Quelle: <http://www.pewinternet.org/2016/01/07/parents-teens-and-digital-monitoring/> (Abruf am 20.02.2016).
- Anderson, Chris/Wolff, Michael (2010): The Web is Dead. Long Lives the Internet. In: Wired Magazine. Online-Quelle: http://www.wired.com/magazine/2010/08/ff_webrip/all/1 (Abruf am 24.03.2012).
- Anderson, Janna Quitney/Rainie, Lee (2012): The future of Apps and Web. Pew Research Center. Online-Quelle: http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2012/PIP_Future_of_Apps_and_Web.pdf (Abruf am 10.04.2012).
- ARD/ZDF-Onlinestudie (2016): Methodensteckbrief. Online-Quelle: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=480> (Abruf am 01.04.2016).
- ARD/ZDF-Medienkommission (2013) (Hrsg.): ARD/ZDF-Onlinestudie 2013. Online-Quelle: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=439> (Abruf am 12.05.2014).
- ARD/ZDF-Medienkommission (Hrsg.) (2014): ARD/ZDF-Onlinestudie 2014. Online-Quelle: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=506> (Abruf am 15.04.2016).
- ARD/ZDF-Medienkommission (Hrsg.) (2015): ARD/ZDF-Onlinestudie 2015. Online-Quelle: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=535> (Abruf am 31.05.2016).

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014) (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Von Rhein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baacke, Dieter/Vollbrecht, Ralf/Sander, Uwe (1990): Lebenswelten sind Medienwelten. Lebenswelten Jugendlicher. Band 1., Opladen: Leske + Budrich.
- Barkhoff, Jürgen/Böhme, Hartmut/Riou, Jeanne (Hrsg.) (2004): Netzwerke eine Kulturtechnik der Moderne. Wien: Böhlau.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2010): Das Ende von Stand und Klasse? 25 Jahre theoretische Überlegungen und empirische Betrachtungen aus der Perspektive von Lebensverläufen unterschiedlicher Kohorten. In: Berger, Peter A./Hitzler, Ronald (Hrsg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse?“. Wiesbaden: VS, S. 51–72.
- Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.) (2012): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52/2012. Wiesbaden: VS.
- Behrens, Peter/Calmbach, Marc/Schleer, Christoph/Klingler, Walter/Rathgeb, Thomas (2014): Mediennutzung und Medienkompetenz in jungen Lebenswelten. In: Media Perspektiven 4, S. 194–218.
- Beitzer, Hannah (2015): Junge Union. Online-Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/medien/youtuber-lefloid-junge-union-1.2564549> (Abruf am 24.08.2015).
- Benkel, Thorsten (2012): Die Strategie der Sichtbarmachung: zur Selbstdarstellungslogik bei Facebook. In: kommunikation @ gesellschaft 13, Sonderausgabe. Online-Quelle: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28270/B3_2012_Benkel.pdf (Abruf: am 12.02.2016).
- Berger, Peter A./Hitzler, Ronald (Hrsg.) (2010): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse?“. Wiesbaden: VS.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2009): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 22. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.

- Boie, Johannes (2016): Facebook fängt den Nutzer in seiner eigenen Weltanschauung ein. Online-Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/digital/algorithmen-wie-facebook-den-nutzer-in-seiner-eigenen-weltanschauung-einfaengt-1.2845656> (Abruf am 21.02.2016).
- Bonfadelli, Heinz (1985): Die Wissensluft-Konzeption: Stand und Perspektiven der Forschung. In: Saxer, Ulrich (Hrsg.): Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien? Homogenisierung – Differenzierung der Gesellschaft durch Massenkommunikation. München: Ölschläger, S. 65–86.
- Bonfadelli, Heinz (1987): Die Wissensluftforschung. In: Schenk, Michael (Hrsg.): Medienwirkungsforschung. Tübingen: Mohr, S. 305–323.
- Bonfadelli, Heinz (1992): Zeit als Determinante von Medienwirkungen: Das Beispiel der Diffusions- und Wissensluftforschung. In: Hömberg, Walter/Schmolke, Michael (Hrsg.): Zeit, Raum, Kommunikation. München: Ölschläger, S. 139–155.
- Bonfadelli, Heinz (2002): The Internet and Knowledge Gaps. In: European Journal of Communication 17, S. 65–84.
- Bonfadelli, Heinz/Friemel Thomas N. (2011): Medienwirkungsforschung. 4., völlig überarbeitete Auflage. Konstanz/München: UVK.
- Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hrsg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- boyd, danah (2014): it's complicated. new haven + London: Yale University Press.
- boyd, danah/Ellison, Nicole B. (2007): Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. In: Journal of Computer-Mediated Communication. Volume 13, Issue 1. Online-Quelle: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/pdf> (Abruf am 24.08.2013).
- Brandtzæg, Petter Bae/Lüders, Marika/Skjetne, Jan Håvard (2010): Too Many Facebook "Friends"? Content Sharing and Sociability Versus the Need for Privacy in Social Network Sites. In: International Journal of Human-Computer Interaction, 26 (11-12), S. 1006–1030.

- Breiter, Andreas/Welling, Stefan/Stolpmann, Björn Eric (2010): Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Band 64. Leipzig: Vistas.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales, BMAS (Hrsg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Der 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung- Lebenslagen in Deutschland. Stand März 2013.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, BMFSFJ (Hrsg.) (2013): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin.
- Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V., Bitkom (o. J.): Publikationen. Online-Quelle: <https://www.Bitkom.org/Bitkom/Publikationen/index.jsp> (Abruf am 11.05.2016).
- Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V., Bitkom: (2011) Jugend 2.0 - Eine repräsentative Untersuchung zum Internetverhalten von 10- bis 18-Jährigen. Berlin. Online-Quelle: <https://www.bitkom.org/Publikationen/2011/Studie/Studie-Jugend-2-0/BITKOM-Studie-Jugend-20.pdf> (Abruf am 12.03.2014).
- Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V., Bitkom (2013): Soziale Netzwerke 2013. Dritte, erweiterte Studie. Eine repräsentative Untersuchung zur Nutzung sozialer Netzwerke im Internet. Berlin. Online-Quelle: <https://www.bitkom.org/Publikationen/2013/Studien/Soziale-Netzwerke-dritte-erweiterte-Studie/SozialeNetzwerke-2013.pdf> (Abruf am 22.02.2014).
- Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V., Bitkom (2014a): Pressekonferenz – Kinder und Jugend 3.0. Berlin. Online-Quelle: <https://www.bitkom.org/Presse/Anhaenge-an-PIs/2014/April/BITKOM-PK-Kinder-und-Jugend-3-0.pdf> (Abruf am 13.04. 2015).
- Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V., Bitkom (2014b): Jung und vernetzt - Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft. Berlin. Online-Quelle: <https://www.bitkom.org/Publikationen/2014/Studien/Jung-und-vernetzt-Kinder-und-Jugendliche-in-der-digitalen-Gesellschaft/BITKOM-Studie-Jung-und-vernetzt-2014.pdf> (Abruf am 20.02.2015).
- Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V., Bitkom (2015): Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht. Berlin. Online-Quelle: <https://www.bitkom.org/Publikationen/2015/Studien/Digitale-SchulevernetztesLernen/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf> (Abruf am 2.03.2016).

- Burke, Moira/Kraut, Robert/Marlow, Cameron (2011): Social capital on Facebook: Differentiating uses and users. In: CHI '11: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New York: ACM, S. 571–580.
- Burt, Ronald S. (1992): Structural Holes The Social Structure of Competition. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Burzan, Nicole (2007): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.
- Castells, Manuel (2001): The Internet Galaxy. Reflections on the Internet, Buisness, and Society. New York: Oxford University Press.
- Castells, Manuel (2002): Das Informationszeitalter. Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur. Teil 2: Die Macht der Identität. [Aus d. Amerik.]. Opladen: Leske + Budrich.
- Castells, Manuel (2005): Die Internet-Galaxie: Internet, Wirtschaft und Gesellschaft. Übersetzt von Reinhart Köbller. Wiesbaden: VS.
- Castells, Manuel (2009): The Information Age: Economy, Society, And Culture Volume I. The rise of the network society. Second Edition. With a new preface. Blackwell.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchert, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Berthold Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. SINUS-Jugendstudie u18. Wiesbaden: Springer.
- Christakis, Nicholas A./Fowler, James H. (2010): Connected! Die Macht sozialer Netzwerke und warum Glück ansteckend ist. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Coleman, James S. (1990): Foundations of Social Theory. Cambridge/Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, James S. (1998): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: The American Journal of Sociology, 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, S. 95–120.
- Common Sense Media (2015): The Common Sense Census: Media used by teens and tweens. San Francisco.
- Deinet, Ulrich (2010): Aneignungsraum. In: Reutlinger, Christian/Fritsche, Caroline/Lingg, Eva (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–43.
- Deinet, Ulrich (2002): „Aneignung“ und „Lebenswelt“ – der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. In: Merten, Roland (Hrsg.): Sozialraumorientierung: Zwischen fachlicher und rechtlicher Machbarkeit. Weinheim und München: Juventa, S.151–166.
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2014): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit Band 15. Wiesbaden: VS.

- Deutscher Bildungsserver (2016): Konzepte der Bundesländer zur Medienerziehung. Online-Quelle: <http://www.bildungsserver.de/Konzepte-der-Bundeslaender-zur-Medienerziehung-2884.html> (Abruf am 16.04.2016).
- Deutscher Bundestag (2015): Bundesdrucksache 18/4422 2015: 2.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet, DIVSI (Hrsg.) (2014): DIVSI U25-Studie. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt. Hamburg.
- Deutsche Telekom Stiftung (Hrsg.) (2015): Schule digital. Der Länderindikator 2015. Bonn.
- Diekmann, Andreas (2007): Dimensionen des Sozialkapitals. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 47. Wiesbaden: VS, S. 47–65.
- Diekmann, Andreas (2010): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 4., Auflage. Hamburg: Rowohlt.
- Diewald, Martin/Jörg Lüdicke (2007): Akzentuierung oder Kompensation? Zum Zusammenhang von sozialer Ungleichheit, Sozialkapital und subjektiver Lebensqualität. In: Lüdicke, Jörg/Diewald, Martin (Hrsg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: VS, S. 11–51.
- DiMaggio, Paul/Hargittai, Eszter/Celeste, Coral/Shafer, Stephen (2004): From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality. In: Neckerman, Katherine (Hrsg.): Social Inequality. New York: Russell Sage Foundation, S. 355–400.
- Dittler, Ullrich/Hoyer, Michael (Hrsg.) (2012): Aufwachsen in sozialen Netzwerken: Chancen und Gefahren von Netzgemeinschaften aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive. München: Kopaed.
- Döring, Nicola (2003): Sozialpsychologie des Internet: die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. 2. vollständig überarbeitete u. erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Döring, Nicola (2010): Sozialkontakte online: Identitäten, Beziehungen, Gemeinschaften. In: Schweiger, Wolfgang/Beck, Klaus (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden: VS, S. 159–183.
- Döring, Nicola (2013): Flirt 2.0. Liebesbeziehungen von Jugendlichen im Internet- und Handy-Zeitalter. In: *deutsche Jugend – Zeitschrift für die Jugendarbeit*, 11. Weinheim: Beltz, S. 463–472.
- Döring, Nicola (2015a): Smartphones, Sex und Social Media: Erwachsenwerden im Digitalzeitalter. Wie Jugendliche in Deutschland mit Smartphone, Apps und Social -Media -Plattformen umgehen. In: *TelevIZion* 28 (1), S. 12–19.

- Döring, Nicola (2015b): Sexting aktueller Forschungsstand und Schlussfolgerungen für die Praxis. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. (Hrsg.): Gewalt im Netz. Sexting, Cybermobbing & Co. Berlin: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V., S. 15–43.
- Domínguez, Daniel/Beaulieu, Anne/Estalella, Adolfo/Gómez, Edgar/Schnettler, Bernt/Read, Rosie (2007): Virtuelle Ethnografie. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(3), Online-Quelle: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703E19>. (Abruf am 16.05.2017).
- Donath, Judith/boyd, danah (2004): Public displays of connection. In: BT Technology Journal, 22 (4), S. 71–82.
- Dröge, Kai (2012): Transitorische Sozialbeziehungen oder: Wider die Ungleichheitsblindheit der Internetsoziologie. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): Ungleichheit. Medien- und kommunikationssoziologische Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 281–300.
- Dürscheid, Christa/Frick, Karina (2014): Keyboardto-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich. In: Alexa, Mathias/Runkehl, Jens/Siever, Torsten (Hrsg.): Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski. Net.Worx 64, S. 149–182.
- Duggan, Maeve/Lenhardt, Amanda/Lampe, Cliff/Ellison, Nicole B. (2015): Parents and Social Media. Pew Research Center. Washington. Online-Quelle: <http://www.pewinternet.org/2015/07/16/parents-and-social-media/> (Abruf am 14.02.2016).
- Ebersbach, Anja/Glaser, Markus/Heigel, Richard (2008): Social Web. Stuttgart: UTB.
- Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina (2011): Jugend und Sozialisation. Basiswissen Sozialisation. Wiesbaden: VS.
- Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Bos, Wilfried (2014): Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/ Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hrsg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 9–31.
- Eickelmann, Birgit/Schaumburg, Heike/Drossel Kerstin/Lorenz, Ramona (2014): Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/ Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hrsg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 197–229.

- Ellison, Nicole B./Steinfeld, Charles/Lampe, Cliff (2007): The Benefits of Facebook "Friends": Social Capital and College Students. Use of Online Social Network Sites. In: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12 (4), S. 1143–1168.
- Ellison, Nicole/Gray, Rebecca/Lampe, Cliff/Fiore, Andrew T. (2014): Social capital and resource requests on Facebook. In: *New Media & Society*, 16 (7), S. 1104 – 1121.
- Engels, Dietrich/Christine, Thielebein (2011): Forschungsprojekt "Zusammenhang von sozialer Schicht und Teilnahme an Kultur-, Bildungs- und Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche". Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung, Bd. A 403. Berlin Bundesministerium für Arbeit und Soziales
- Erikson, Erik H. (1995): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Ettema, James S./Kline, F. Gerald (1977): Deficits, Differences and Ceilings. Contingent Conditions for Understanding the Knowledge Gap. In: *Communication Research* 4, S. 179–202.
- Felsmann, Klaus- Dieter (Hrsg.) (2012): *Medientechnologien vs. Handlungsstrategien: Der Spielraum des Rezipienten. Erweiterte Dokumentation zu den 15. Buckower Mediengesprächen 2011*. München: kopaed,
- Fend, Helmut (2003): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 3. durchgesehene Auflage Opladen: Leske + Budrich.
- Ferchhoff, Wilfried (2007): *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. Wiesbaden: VS.
- Ferchhoff, Wilfried/Hugger, Kai-Uwe (2010): Zur Genese und zum Bedeutungswandel von Gleichaltrigengruppen. Lokale, de-lokalisierende und virtuelle Tendenzen. In: Hugger, Kai- Uwe (Hrsg.): *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS, S. 89–102.
- Festl, Ruth (2015): *Täter im Internet. Eine Analyse individueller und struktureller Erklärungsfaktoren von Cybermobbing im Schulkontext*. Wiesbaden: VS.
- Frees, Beate/Koch, Wolfgang (2015): Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2015. Unterwegsnutzung des Internets wächst bei geringerer Intensität. In: *Media Perspektiven* 9, S. 378–382.
- Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 47. Wiesbaden: VS.
- Franzen, Axel/Freitag, Markus (2007): Aktuelle Themen und Diskussionen der Sozialkapitalforschung. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 47. Wiesbaden: VS, S. 7–22.

- Franzen, Axel/Pointner, Sonja (2007): Sozialkapital: Konzeptualisierungen und Messungen. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 47. Wiesbaden: VS, S. 66–90.
- Friedrichs, Henrike/Sander, Uwe (2010): Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In: Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palentin, Christian (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS, S. 283–307.
- Früh, Werner (2011): Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis. 7., überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview : zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: facultas.
- Fuhse, Jan (2010): Netzwerke und soziale Ungleichheit. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 79–90.
- Fuhse, Jan (2011): Welche kulturellen Formationen entstehen in mediatisierten Kommunikationsnetzwerken? In: Fuhse, Jan/Stegbauer, Christian (Hrsg.): Kultur und mediale Kommunikation in sozialen Netzwerken. Wiesbaden: VS, S. 31–54.
- Fuhse, Jan /Mützel, Sophie (2010): Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS.
- Fuhse, Jan/Stegbauer, Christian (Hrsg.) (2011): Kultur und mediale Kommunikation in sozialen Netzwerken. Wiesbaden: VS.
- Gamper, Markus/Reschke, Linda (Hrsg.) (2010): Knoten und Kanten: soziale Netzwerkanalyse in Wirtschafts- und Migrationsforschung. Bielefeld: Transcript.
- Gamper, Markus/Kronenwett, Michael (2012): Visuelle Erhebung von egozentrierten Netzwerken mit Hilfe digitaler Netzwerkkarten. In: Kulin, Sabrina/Frank, Keno/Fickermann, Detlef/Schwippert, Knut (Hrsg.): Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis. Münster: Waxmann, S. 151–166.
- Geißler, Rainer (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 5., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS.
- Gensicke, Thomas (2010): Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt am Main: Fischer, S. 187–242.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS.

- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1985): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett, S. 91–111.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2005): *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. 2. korrigierte Auflage. Bern: Huber.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. 3., unveränderte Auflage. Bern: Huber.
- Göppel, Rolf (2005): *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göttlich, Udo (2010): Alltag der Mediatisierung: Eine Skizze zu den praxistheoretischen Herausforderungen der Mediatisierung des kommunikativen Handelns. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas (Hrsg.): *Die Mediatisierung der Alltagswelt*. Wiesbaden: VS, S. 23–34.
- Götzenbrucker, Gerit (2011): Beyond Impression. Riskante Formen der Selbstpräsentation auf sozialen Netzwerkseiten am Beispiel von Schüler VZ. In: Fuhse, Jan/Stegbauer, Christian (Hrsg.): *Kultur und mediale Kommunikation in sozialen Netzwerken*. Wiesbaden: VS, S. 107–124.
- Granovetter, Mark (1973): The Strength of Weak Ties. In: *The American Journal of Sociology*, Vol. 78, No. 6, S.1360–1380.
- Gray, Rebecca/Ellison, Nicole/Vitak, Jessica/Lampe, Cliff (2013): Who wants to know?: question-asking and answering practices among facebook users. In *Proceedings of the 2013 conference on Computer supported cooperative work (CSCW '13)*. ACM: New York, NY, USA, S. 1213–1224.
- Hargittai, Eszter (2002): The Second-level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. In: *First Monday* 7, 4. Online-Quelle: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942/864> (Abruf am 21.03.2014).
- Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palentic, Christian (Hrsg.) (2010): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS.
- Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palentic, Christian (2010): Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palentic, Christian (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS, S. 9–19.

- Hartmann, Maren/Hepp, Andreas (Hrsg.) (2010): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS.
- Hasebrink, Uwe/Domeyer, Hanna (2010): Zum Wandel von Informationsrepertoires in konvergierenden Medienumgebungen. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas (Hrsg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS, S. 49–64.
- Hasebrink, Uwe/Lampert, Claudia (2011): Kinder und Jugendliche im Web – Befunde, Chancen und Risiken. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 3, S. 3–10.
- Havighurst, Robert J. (1972): Developmental Tasks and Education. Third Edition. New York/London: Longman.
- Hepp, Andreas (2008): Netzwerke der Medien – Netzwerke des Alltags: Medienalltag in der Netzwerkgesellschaft. In: Thomas, Tanja (Hrsg.): Medienkultur und soziales Handeln. Wiesbaden: VS, S. 63–90.
- Hepp, Andreas (2011a): Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten. 2. Auflage Wiesbaden: VS.
- Hepp, Andreas (2011b): Kommunikationsnetzwerke und kulturelle Verdichtungen: Theoretische und methodologische Überlegungen. In: Fuhse, Jan/Stegbauer, Christian (Hrsg.): Kultur und mediale Kommunikation in sozialen Netzwerken, Wiesbaden: VS, S. 13–30.
- Hepp, Andreas/Hartmann, Maren (2010): Mediatisierung als Metaprozess: Der analytische Zugang von Friedrich Krotz zur Mediatisierung der Alltagswelt. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas (Hrsg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS, S. 9–20.
- Hepp, Andreas/Höhn, Marco/Vogelgesang, Waldemar (Hrsg.) (2010): Populäre Events Medienevents, Spielevents, Spaßevents. 2., überarbeitete Auflage Wiesbaden: VS.
- Hepp, Andreas/Berg, Matthias/Roitsch, Cindy (2012): Die Mediatisierung subjektiver Vergemeinschaftungshorizonte: Zur kommunikativen Vernetzung und medienvermittelten Gemeinschaftsbildung junger Menschen. In: Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hrsg.): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden: VS, S. 227–256.
- Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich (2012): Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze – Zur Einleitung. In: Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hrsg.): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden: VS, S. 7–26.
- Hepp, Andreas/Berg, Matthias/Roitsch, Cindy (2014): Mediatisierte Welten der Vergemeinschaftung. Kommunikative Vernetzung und das Gemeinschaftsleben junger Menschen. Medien • Kultur • Kommunikation. Wiesbaden: VS.

- Hepp, Andreas/Hitzler, Ronald (2014): Mediatisierung von Vergemeinschaftung und Gemeinschaft: Zusammengehörigkeiten im Wandel. In: Krotz, Friedrich/Despotović, Cathrin/Kruse, Merle-Marie (Hrsg.): Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung. Wiesbaden: VS, S. 35–52.
- Hitzler, Roland (2008): Brutstätten posttraditionaler Vergemeinschaftung. Über Jugendszenen. In: Hitzler, Roland/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnographische Erkundungen. Wiesbaden: VS, S. 55–72.
- Hitzler, Roland/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2008): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnographische Erkundungen. Wiesbaden: VS.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (2008): Zur Einleitung: „Ärgerliche“ Gesellungsgebilde? In: Hitzler, Roland/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnographische Erkundungen. Wiesbaden: VS, S. 9–31.
- Hitzler, Ronald/Niederbacher, Arne (2010): Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.
- Hömberg, Walter/Schmolke, Michael (1992) (Hrsg.): Zeit, Raum, Kommunikation. München: Ölschläger.
- Hoffmann, Dagmar (2010): Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie. In: Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 11–26.
- Hoffmann, Dagmar (2011): Aufwachsen und Heranreifen in mediatisierten Lebenswelten: ein Plädoyer für eine phänomenologische Betrachtung von Medienaneignungsprozessen im Jugendalter. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 35, 2, S. 51–71. Online-Quelle: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/38965> (Aufruf am 17.02.2015).
- Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar (Hrsg.) (2010): Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Hollstein, Bettina/Pfeffer, Jürgen (2010): Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke. Online-Quelle: <http://www.pfeffer.at/egonet/Hollstein%20Pfeffer.pdf> (Aufruf am 14.05.2017).
- Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (1984) (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Hopf, Christel (2016): Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Wulf/Kuckartz, Udo (Hrsg.): Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS.

- Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, Stefan (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Nachdruck. Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, Stefan/Masson, Silke (2008): Familie und Sozialstruktur. In: Schneider, Norbert F. (Hrsg.): Lehrbuch moderne Familiensoziologie. Theorien, Methoden, empirische Befunde. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 197–218.
- Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2010): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS.
- Hugger, Kai-Uwe (2014): Digitale Jugendkulturen. Von der Homogenisierungsperspektive zur Anerkennung des Partikularen In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 11–28.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2013): Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus/Ullrich, Bauer (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie: das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim: Beltz.
- Iske, Stefan/Klein, Alex/Kutscher, Nadia/Otto, Hans-Uwe (2007): Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und Teilhabe. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: VS, S. 65–92.
- Jäckel, Michael (1999): Inklusion und Exklusion durch Mediennutzung? In: Honegger, Claudia/ Hradil, Stefan/ Traxler, Franz (Hrsg.): Grenzenlose Gesellschaft? Verhandlungen des 29. Kongresses der deutschen Gesellschaft für Soziologie. Opladen: Leske + Budrich, S. 692–706.
- Jäckel, Michael (2010): Theoretische und methodische Herausforderungen der Medienentwicklung. Was unterscheidet Mediengenerationen? In: Media Perspektiven, 5, S. 247–257.
- Jäckel, Michael (Hrsg.) (2005): Mediensoziologie - Grundfragen und Forschungsfelder. Wiesbaden: VS.
- Jäckel, Michael (2005): Medien und Integration. In: Jäckel, Michael (Hrsg.): Mediensoziologie - Grundfragen und Forschungsfelder. Wiesbaden: VS, S. 219–236.
- Jäckel, Michael (2011): Medienwirkungen - Ein Studienbuch zur Einführung. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.

- Jäckel, Michael (2012a): »Kann das Publikum wollen?« Ein Beitrag zur Organisation von Interessen. In: Felsmann, Klaus-Dieter (Hrsg.): Medientechnologien vs. Handlungsstrategien: Der Spielraum des Rezipienten. Erweiterte Dokumentation zu den 15. Buckower Mediengesprächen 2011. München: kopaed, S. 13–23.
- Jäckel, Michael (2012b): Medienwirkungen kompakt. Einführung in ein dynamisches Forschungsfeld. Wiesbaden: VS.
- Jansen, Dorothea (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.
- Jugendszenen.com (o. J.): Szenen im Überblick. Online-Quelle: <http://wp1026128.server-he.de/wpsz/> (Abruf am 20.04.2016).
- Jung, Yumi/Gray, Rebecca/Lampe, Cliff/Ellison, Nicole B. (2013): Favors from Facebook Friends: Unpacking Dimensions of Social Capital. Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems CHI'13, Paris, France. Online-Quelle: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.374.963&rep=rep1&type=pdf> (Abruf am 25.05.2015).
- Kammerl, Rudolf (2016): Digitalisierung, Digitales Lernen, Digitale Bildung? In: merz | medien + erziehung | Zeitschrift für Medienpädagogik: schule. smart. mobil, 60 (1), S. 9–15.
- Kardorff, Ernst (2006): Virtuelle Gemeinschaften – eine neue Form der Vergesellschaftung? In: Hollstein, Bettina/Straus, Florian (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Wiesbaden: VS, S. 63–97.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer: VS.
- Kellner, Douglas (1997): Die erste Cybergeneration. In: SpoKK (Hrsg.): Kursbuch Jugendkultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. Mannheim: Bollmann, S. 310–316.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum. Eine Einführung. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Klettke, Bianca/Hallford, David/Mellor, David (2014): Sexting Prevalence and Correlates: A Systematic Literature Review. *Clinical Psychology Review*, 34, S. 44–53. Online-Quelle: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2013.10.007> (Abruf am 12.02.2015).
- Knaus, Thomas (2015): Potenziale des Digitalen. Theoretisch-konzeptionelle Betrachtungen pädagogischer und didaktischer Potenziale des schulischen Einsatzes von Tablets. In: merz | medien + erziehung | Zeitschrift für Medienpädagogik: schule. smart. mobil, 60 (1), S. 33–39.

- Kneidinger, Bernadette (2010): Facebook und Co. Eine soziologische Analyse von Interaktionsformen in Online Social Networks. Wiesbaden: VS.
- Kneidinger, Bernadette (2012): Beziehungspflege 2.0. Interaktions- und Bindungsformen der "Generation Facebook". In: Dittler, Ullrich/Hoyer, Michael (Hrsg.): Aufwachsen in sozialen Netzwerken: Chancen und Gefahren von Netzgemeinschaften aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive. München: Kopaed, S.79–92.
- Knoblauch, Hubert (2008): Kommunikationsgemeinschaften. Überlegungen zur kommunikativen Konstruktion einer Sozialform. In: Hitzler, Roland/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnographische Erkundungen. Wiesbaden: VS, S. 73–88.
- Knop, Karin/Hefner, Dorothee/Schmitt, Stefanie/ Vorderer, Peter (2015): Mediatisierung mobil. Handy- und Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Band 77. Leipzig: Vistas.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS.
- Krotz, Friedrich (2008): Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation. In: Thomas, Tanja (Hrsg.): Medienkultur und soziales Handeln. Wiesbaden: VS, S. 43–62.
- Krotz, Friedrich (2012): Kommunikatives Handeln in ökonomisierten und mediatisierten Welten. Ein Essay zur Einführung. In: merz | medien + erziehung | Zeitschrift für Medienpädagogik (merz Wissenschaft): Medienhandeln in globalisierten und multilokalen Lebenswelten, 56, 6, S. 7–16.
- Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hrsg.) (2012): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden: VS.
- Krotz, Friedrich/Schulz, Iren (2014): Jugendkulturen im Zeitalter der Mediatisierung. In: Hugger, Kai- Uwe (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 31–44.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Thorsten/Budde, Jürgen (2011): Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Thorsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS, S. 7–21.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2011): Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch . Wiesbaden: Springer VS.

- Kuhn, Johannes (2012): Was Facebook mit Instagram anfangen kann. Online-Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/digital/nach-der-milliarden-uebernahme-was-facebook-mit-instagram-anfangen-kann-1.1328764> (Abruf am 17.01.2015).
- Kunz, Katrin (2012): Der angekündigte Tod der Amanda Todd. Online-Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/digital/mobbing-im-internet-der-angekueendigte-tod-der-amanda-todd-1.1502486> (Abruf am 23.01.2015).
- Kultusministerkonferenz, KMK (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Online-Quelle: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (Abruf am 12.12.2015).
- Kutscher, Nadia (2014): Soziale Ungleichheit. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation Band 1. Wiesbaden: VS, 101–112.
- Kutscher, Nadia/Otto, Hans- Uwe (2010): Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung digitaler Jugendkulturen. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS, S. 73–87.
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lampe, Cliff/Vitak, Jessica/Ellison, Nicole (2013): Users and nonusers: Interactions between levels of Facebook adoption and social capital. In: CSCW '13 Proceedings of the 16th ACM conference on computer supported cooperative work and social computing. ACM: New York, S. 809–820. Online-Quelle: <http://www-personal.umich.edu/~enicole/LampeVitakEllison2013CSCW.pdf> (Abruf am 21.07.2015).
- Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, LfM (2014): Medienscouts. Ein Angebot der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Online Quelle: <http://www.medienscouts-nrw.de/> (Abruf am 17.03.2016).
- Landschaftsverband Rheinland, LVR (2013): Entwicklungslinien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Befunde der 6. Strukturdatenerhebung zum Berichtsjahr 2013 für Nordrhein-Westfalen. Online-Quelle: http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/jugendfrderung/kinderundjugendarbeit/dokumente_70/FirstSpirit_1457693412224Entwicklungslinien_der_Offenen_Kinder-_und_Jugendarbeit__Befunde_der_6.pdf (Abruf am 16.04.2016).
- Leiner, Dominik J.(2012): Der Nutzen sozialer Online-Netzwerke. In: Dittler, Ullrich/Hoyer, Michael (Hrsg.): Aufwachsen in sozialen Netzwerken: Chancen und Gefahren von Netzgemeinschaften aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive. München: kopaed, S. 111–128.

- Leiner, Dominik J./Hohlfeld, Ralf/Quiring, Oliver (2010): Sozialkapital in deutschsprachigen Onlinenetzen. *Medien Journal*, 4, S. 48–61.
- Leister, Oliver/Röhle, Theo (Hrsg.) (2011): *Generation Facebook. Über das Leben im Social Net.* Bielefeld: Transkript.
- Lenhart, Amanda (2015): *Teen, Social Media Technology Overview 2015.* Pew Research Center. Online-Quelle: http://www.pewinternet.org/files/2015/04/PI_TeensandTech_Update2015_0409151.pdf (Abruf am 15.02.2016).
- Lenhart, Amanda (2009): *Teens and Sexting.* Pew Research Center. Online-Quelle: http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2009/PIP_Teens_and_Sexting.pdf (Abruf am 21.04.2015).
- Lenhart, Amanda/Purcell, Kristen/Smith, Aaron/Zickuhr, Kathryn (2010): *Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults.* Pew Research Center. Online-Quelle: http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplevels.pdf (Abruf am 11.03.2015).
- Lenhart, Amanda/Madden, Mary Smith, Aaron/Purcell, Kristen/Zickuhr, Kathryn/Rainie Lee (2011): *Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites.* Pew Research Center. Online-Quelle: http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2011/PIP_Teens_Kindness_Cruelty_SNS_Report_Nov_2011_FINAL_110711.pdf (Abruf am 02.04.2012).
- Lenhart, Amanda/ Smith, Aaron/Anderson, Monica/ Duggan, Maeve/Perrin, Andrew (2015): *Teens, Technology and Friendships.* Pew Research Center. Online-Quelle: <http://www.pewinternet.org/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/> (Abruf am 17.03.2015)
- Lenhart, Amanda/Smith, Aaron/Anderson, Monica (2015): *Teens, Technology and Romantic Relationships.* Pew Research Center. Online-Quelle: http://www.pewinternet.org/files/2015/10/PI_2015-10-01_teens-technology-romance_FINAL.pdf (Abruf am 04.05.2016).
- Lenz, Thomas/Zillien, Nicole (2005): *Medien und soziale Ungleichheit.* In: Jäckel, Michael (Hrsg.): *Mediensoziologie. Grundfragen und Forschungsfelder.* Wiesbaden: VS, S. 237–254.
- Leontjew, Alexei Nikolajewitsch (1973): *Problem der Entwicklung des Psychischen.* Frankfurt am Main: Fischer
- Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2010): *Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel.* In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich.* Frankfurt am Main: Fischer, S. 53–128.
- Lin, Nan (2001): *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action.* New York: Cambridge University Press.

- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungen. Opladen. Leske + Budrich.
- Lorig, Philipp/Vogelgesang, Waldemar (2011): Jugendkulturen und Globalisierung. Die Hardcore-Szene als Prototyp englisch-translokaler Vergemeinschaftung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4, S. 369–386.
- Marr, Mirco/Zillen, Nicole (2010): Digitale Spaltung. In: Schweiger, Wolfgang/Beck, Klaus (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden: VS, S. 257–282.
- Martin, Katharina/Rommeley, Julia (2012): Privatsphäre in einem (halb-)öffentlich Medium. In: Felsmann, Klaus-Dieter (Hrsg.): Medientechnologien vs. Handlungsstrategien: Der Spielraum des Rezipienten. Erweiterte Dokumentation zu den 15. Buckower Mediengesprächen 2011. München: kopaed, S. 117–126.
- Martin, Helmut Jung (2016): Warum Facebook wächst und Twitter die Nutzer davonlaufen. Online-Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/digital/soziale-netzwerke-warum-facebook-waechst-und-twitter-die-nutzer-davonlaufen-1.2860838>. (Abruf am 17.03.2016).
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Meckel, Miriam (2008): Aus Vielen wird das Eins gefunden – wie Web 2.0 unsere Kommunikation verändert. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 39, S. 17–23.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (1998): JIM '98 Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (1999): JIM '99 Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2002): JIM Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2005): JIM Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2006): JIM Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2007): JIM Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2008): JIM Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2009): JIM Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2010): JIM Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2011a): JIM Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2011b): FIM-Studie. Familie Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2012): JIM Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2013): JIM Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2014): JIM Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation. Baden-Württemberg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2015): JIM Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Meinefeld, Werner (1997): Ex-ante Hypothesen in der Qualitativen Sozialforschung: zwischen „fehl am Platz“ und „unverzichtbar“. In: Zeitschrift für Soziologie, 26 (1), Stuttgart: F. Enke. S. 22–34.
- Meister, Dorothee M. (2013): Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Schule. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, BMFSFJ (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin, S. 46–52.

- Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.; S. 11–48.
- Mesch, Gustavo/Talmud, Ilan (2006): The Quality of Online and Offline Relationships: The Role of Multiplexity and Duration of Social Relationships. In: The Information Society, 22 (3), S. 137–148.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, MFKJKS (2013) (Hrsg.): Kinder- und Jugendförderplan des Landes Nordrhein-Westfalen 2013 – 2017 (KJFP NRW). Fit für die Zukunft. Gemeinsam Bildung erleben. Online-Quelle: https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/kjfp_2013-2017.pdf (Abruf am 7.12.2015).
- Mikos, Lothar (2010): Mediensozialisation als Irrweg – Zur Integration von medialer und sozialer Kommunikation aus der Sozialisationsperspektive. In: Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 27–46.
- Misoch, Sabina (2006): Online-Kommunikation. Stuttgart: UTB.
- Münch, Richard/Schmidt, Jan (2005): Medien und sozialer Wandel. In: Jäckel, Michael (Hrsg.): Mediensoziologie - Grundfragen und Forschungsfelder. Wiesbaden: VS, S. 201–218.
- Myspace (2015): Myspace Services Terms of Use Agreement. Online-Quelle: <https://myspace.com/pages/terms>. (Abruf am 11.05.2016).
- Neuberger (2011): Soziale Netzwerke im Internet. Kommunikationswissenschaftliche Einnordung und Forschungsüberblick. In: Neuberger, Christoph/Volker, Gehrau (Hrsg.): StudiVZ. Diffusion, Nutzung und Wirkung eines sozialen Netzwerks im Internet. Wiesbaden: VS, S. 33–96.
- Neumann-Braun, Klaus/Wirz, Dominic (2010): Fremde Freunde im Netz? Selbstpräsentation und Beziehungswahl auf Social Network Sites – ein Vergleich von Facebook.com und Festzeit.ch. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas (Hrsg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS, S.163–182.
- Neuman, W. Russel/Guggenheim, Lauren (2011): The Evolution of Media Effects Theory: A Six-Stage Model of Cumulative Research. In: Communication Theory, 21 (2), S. 169–196.
- Niedermaier, Hubertus (2008): Können interaktive Medien Öffentlichkeit herstellen? Zum Potenzial öffentlicher Kooperation im Internet. In: Stegbauer, Christian/Jäckel, Michael (Hrsg.): Social Software. Formen der Kooperation in computerbasierten Netzwerken. Wiesbaden: VS, S. 49-69.

- Niemann, Julia/Schenk, Michael (2012a): Teil I. Privatsphäre und Selbstoffenbarung auf sozialen Netzwerkplattformen: Eine Einführung. In: Schenk, Michael/Niemann, Julia/Reinmann, Gabi/Roßnagel, Alexander (Hrsg.): Digitale Privatsphäre: Heranwachsende und Datenschutz auf Sozialen Netzwerkplattformen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW (LfM), Band 71. Berlin: Vistas, S. 15–68.
- Niemann, Julia/Schenk, Michael (2012b): Quantitative Befragung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Unter Mitarbeit von Doris Teutsch, Kim Wlach & Yvonne Allgeier. In: Schenk, Michael/Niemann, Julia/Reinmann, Gabi/Roßnagel, Alexander (Hrsg.): Digitale Privatsphäre: Heranwachsende und Datenschutz auf Sozialen Netzwerkplattformen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW (LfM), Band 71. Berlin: Vistas, S. 159–270.
- Niemann, Julia/Schenk, Michael (2012c): Fazit. In: Schenk, Michael/Niemann, Julia/Reinmann, Gabi/Roßnagel, Alexander (Hrsg.): Digitale Privatsphäre: Heranwachsende und Datenschutz auf Sozialen Netzwerkplattformen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW (LfM), Band 71. Berlin: Vistas, S. 399–412.
- Niesyto, Horst (2010): Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und -sozialisation. In: Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 47–66.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Nold, Daniela (2010): Soziökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Wirtschaft und Statistik 2/2010. Wiesbaden, S. 138–149.
- Norris, Pippa (2001): Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide. Cambridge: University Press.
- OECD (2014): PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit (Band II): Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern, PISA, W. Bertelsmann Verlag, Germany. Online-Quelle: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264207486-de> (Abruf am 1.02.2016).
- Opaschowski, Horst W. (1999): Generation @. Die Medienrevolution entlässt ihre Kinder: Leben im Informationszeitalter. Hamburg/Ostfildern: Kurt Mair.
- O'Reilly, T. (2005): What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Online-Quelle: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> (Abruf am 27.03.2016).

- Otto, Hans-Uwe/Kutscher, Nadia/Klein, Alexandra/Iske, Stefan (2005): Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: wie nutzen Jugendliche das Internet? Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Online-Nutzungsdifferenzen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Palfrey, John/Gasser, Urs (2008): Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben – Was sie denken – Wie sie arbeiten. München: Hanser.
- Panovich, Katrina/Miller, Rob/Karger, David R. (2012): Tie strength in question & answer on social network sites. In Proceedings of the ACM 2012 conference on computer supported cooperative work, S.1057–1066. Online Quelle: <https://groups.csail.mit.edu/uid/other-pubs/cscw2012-tiestrength.pdf> (Abruf am 16.03.2015).
- Papacharissi, Zisi/Mendelson, Andrew L. (2011): Toward a new(er) sociability: Uses, gratifications and social capital on Facebook. In: Papathanassopoulos, Stylianos (Hrsg.): Media Perspectives for the 21st century. New York: Routledge, S. 212–230.
- Pappi, Franz Urban (1987): Methoden der Netzwerkanalyse. München: Oldenbourg.
- Parsons, Talcott (1997): Sozialstruktur und Persönlichkeit. 5., unveränderte Auflage. Frankfurt am Main: Klotz.
- Paus-Hasebrink, Ingrid/Wijnen, Christine W./Brüssel, Thomas (2011): Social Web im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Soziale Kontexte und Handlungstypen. Unter Mitarbeit von Ursula Vieider. In: Schmidt, Jan H./Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe (Hrsg.): Heranwachsen mit dem Social Web: Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Band 62, 2., unveränderte Auflage. Berlin: Vistas, S. 121–206.
- Peter, Jochen/Valkenburg, Patti M. (2006): Adolescents' internet use: Testing the "disappearing digital divide" versus the "emerging digital differentiation" approach. In: POETICS, 34 (4–5), S. 293–305.
- Pieschl, Stephanie/Porsch, Torsten (2014): Cybermobbing – mehr als „Ärgern im Internet“. In: Porsch, Torsten/Pieschl, Stephanie (Hrsg.): Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz. Göttingen: Hogrefe, S. 133–158.
- Purcell, Kristen/Entner, Roger/Henderson, Nicole (2010): The Rise of Apps Culture. Pew Research. Online-Quelle: http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_Nielsen%20Apps%20Report.pdf (Abruf am 10.04.2012).
- Putnam, Robert (2000): Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.

- Reich, Stephanie M./Subrahmanyam, Kaveri/Espinoza, Guadalupe (2012): Friending, IMing, and hanging out face-to-face: overlap in adolescents' online and offline social networks. In: *Developmental Psychology*, 48 (2), S. 356–368.
- Reißmann, Wolfgang (2014): Bildhandeln und Bildkommunikation in Social Network Sites. Reflexionen zum Wandel jugendkultureller Vergemeinschaftung. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Digitale Jugendkulturen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 89–104.
- Reutlinger, Christian/Fritsche, Caroline/Lingg, Eva (Hrsg.) (2010): *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Röll, Franz Josef (2014): Social Networking Sites. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Digitale Jugendkulturen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 265–282.
- Rohlf, Carsten (2008): Generation Flatrate: Zum Lebensgefühl einer neuen Jugendgeneration. In: *Friedrich Schülerheft 2008*, S. 54–55.
- Rogers, Everett M. (2003): *Diffusion of Innovations*. 5. Auflage. New York.
- Schäfers, Bernhard (2001): *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorie*. 7., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Schenk, Michael (1984): *Soziale Netzwerke und Kommunikation*. Heidelberger Sociologica, Band 20. Tübingen: Mohr.
- Schenk, Michael (Hrsg.) (1987): *Medienwirkungsforschung*. Tübingen: Mohr.
- Schenk, Michael (1995): *Soziale Netzwerke und Massenmedien*. Tübingen: Mohr.
- Schenk, Michael (2007): *Medienwirkungsforschung*. 3. überarbeitete Auflage. Tübingen: Mohr.
- Schenk, Michael/Niemann, Julia/Reinmann, Gabi/Roßnagel, Alexander (2012) (Hrsg.): *Digitale Privatsphäre: Heranwachsende und Datenschutz auf sozialen Netzwerkplattformen*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Band 71. Berlin: Vistas.
- Scherr, Albert (2009): *Jugendsoziologie - Einführung in Grundlagen und Theorien*. 9., erweiterte und umfassend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.
- Scherr, Albert (2010): Cliques/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. In: Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palenti, Christian (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS, S. 73–90.
- Schmidt, Jan H. (2006): Social Software: Onlinegestütztes Informations-, Identitäts- und Beziehungsmanagement. In: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen* 2, S. 37–46.

- Schmidt, Jan (2008): Was ist neu am Social Web? Soziologische und kommunikationswissenschaftliche Grundlagen. In: Zerfass, Ansgar/Welker, Martin/Schmidt, Jan (Hrsg.): Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Band 1: Grundlagen und Methoden - Von der Gesellschaft zum Individuum. Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 18–40.
- Schmidt, Jan H. (2009): Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0. Konstanz: UVK.
- Schmidt, Jan H. (2011): Das Social Web als Ensemble von Kommunikationsdiensten. In: Schmidt, Jan H./Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe (Hrsg.): Heranwachsen mit dem Social Web: Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Band 62. 2., unveränderte Auflage. Berlin: Vistas, S. 57–82.
- Schmidt, Jan H. (2013): Social Media – Verbreitung, Praktiken und Folgen. In: Schüller-Zwierlein, André/Zillien, Nicole (Hrsg.): Informationsgerechtigkeit. Theorie und Praxis der gesellschaftlichen Informationsversorgung. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 134–150.
- Schmidt, Jan H./Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe (Hrsg.) (2011): Heranwachsen mit dem Social Web: Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Band 62. 2., unveränderte Auflage. Berlin: Vistas.
- Schmieder, Jürgen (2016): Nahaufnahme. Plötzlich gesprächig. Online-Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/nahaufnahme-ploetzlich-gespraechig-1.2503870> (Abruf am 15.08.2015).
- Schnegg, Michael (2010): Strategien und Strukturen. Herausforderungen der qualitativen und quantitativen Netzwerkforschung. In: Gamper, Markus/Reschke, Linda (2010): Knoten und Kanten: soziale Netzwerkanalyse in Wirtschafts- und Migrationsforschung. Bielefeld: Transcript, S. 55–76.
- Schorb, Bernd (1997): Sozialisation. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 335–341.
- Schorb, Bernd (Hrsg.) (2013): Jugend – Information – Medien. Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring zur Aneignung von Information durch 12- bis 19-Jährige. Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft, Universität Leipzig.
- Schorb, Bernd/Kießling, Matthias/Würfel, Maren/Keilhauer, Jan (2010): MeMo SON_2010. Medienkonvergenz Monitoring Soziale Online-Netzwerke-Report. Universität Leipzig.

- Schorb, Bernd/Wagner, Ulrike (2013). Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft. In: Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin, S. 18–23.
- Schroer, Markus (2010): Individualisierung als Zumutung. Von der Notwendigkeit zur Selbstinszenierung in der visuellen Kultur. In: Berger, Peter A.; Hitzler, Ronald (Hrsg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse?“. Wiesbaden: VS, S. 275–290.
- Schüller-Zwierlein, André/Zillien, Nicole (Hrsg.) (2013): Informationsgerechtigkeit. Theorie und Praxis der gesellschaftlichen Informationsversorgung. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13 (3), S. 283–293.
- Schuh, Rainer F. (2007): Die mobile Generation. Jugendliche und ihr Handy. Saarbrücken: VDM.
- Schulz, Iren (2011): Mediatisierte Kommunikationskultur und der Wandel von Beziehungsnetzen im Jugendalter. Die Bedeutung des Mobiltelefons für Beziehungen, Identität und Alltag. In: Fuhse, Jan A./Stegbauer, Christian (Hrsg.): Kultur und mediale Kommunikation in sozialen Netzwerken. Wiesbaden: VS, S. 149–166.
- Schulz, Iren (2010): Mediatisierung und der Wandel von Sozialisation: Die Bedeutung des Mobiltelefons für Beziehungen, Identität und Alltag im Jugendalter. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas (Hrsg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS, S. 231–242.
- Schulze, Gerhard (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/New York: Campus.
- Schulz, Winfried (1990): Mehr Medien machen nicht mündiger. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Die alltägliche Pressefreiheit. Von der Verantwortung der Zeitungsmacher. Bonn. (Themen und Materialien für Journalisten, Band 1), S. 147–155.
- Schweiger, Wolfgang (2007): Theorien der Mediennutzung. Wiesbaden: VS.
- Schweiger, Wolfgang/Beck, Klaus (Hrsg.) (2010): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden: VS.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt am Main: Fischer.
- Simmel, Georg (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt am Main.
- Stegbauer, Christian (2008): Raumzeitliche Struktur im Internet. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 39, S. 3–9.

- Stegbauer, Christian/Jäckel, Michael (Hrsg.) (2008): Social Software. Formen der Kooperation in computerbasierten Netzwerken. Wiesbaden: VS.
- Stegbauer, Christian/Jäckel, Michael (2008): Social Software – Herausforderungen für die mediensoziologische Forschung. In: Stegbauer, Christian/Jäckel, Michael (Hrsg.): Social Software. Formen der Kooperation in computerbasierten Netzwerken. Wiesbaden: VS, S. 7–10.
- Stegbauer, Christian/Fuhse, Jan (2011): Einleitung: Über das Verhältnis von Kultur, Kommunikationstechnologien und sozialen Netzwerken. In: Fuhse, Jan/Stegbauer, Christian (Hrsg.): Kultur und mediale Kommunikation in sozialen Netzwerken. Wiesbaden: VS, S. 7–12.
- Steinfeld, Charles/Ellison, Nicole B./Lampe, Cliff (2008): Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. In: Journal of Applied Developmental Psychology, 29 (6), S. 434–445.
- Straus, Florian/Höfer, Renate (2010): Identitätsentwicklung und soziale Netzwerke. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Theorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS, S. 201–211.
- Strauss, Anselm. L./Corbin, Juliet (1994): Grounded Theory Methodology: An Overview. In: Norman. K. Denzin (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. London; New York: Sage, S. 273–285.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS.
- Süddeutsche Zeitung (2016): Whatsapp-Gruppenchats werden riesig. Online-Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/digital/messenger-dienst-whatsapp-gruppenchats-werden-riesig-1.2850433> (Abruf am 14.0.2016).
- Süss, Daniel (2010): Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion. In: Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 109–130.
- Tamke, Fanny (2008): Jugenden, soziale Ungleichheit und Werte. Theoretische Zusammenführung und empirische Überprüfung. Wiesbaden: VS.
- Tanriverdi, Hakan/Hurtz, Simone (2016): Facebook ergänzt Like-Button um fünf Emojis. Online-Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/digital/neue-funktion-reactions-facebook-ergaenzt-like-button-um-fuenf-emojis-1.2878746> (Abruf am 15.03.2016).
- Tegethoff, Hans Georg (1999): Soziale Gruppen und Individualisierung. Ansätze und Grundlagen einer revidierten Gruppenforschung. Neuwied: Leuchterhand.

- Tenbruck, Friedrich H. (1962): *Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven*. Freiburg: Rombach.
- Theunert, Helga (2011a): *Jugend zwischen medialer Informationsflut und Informationsproduktion*. In: Theunert, Helga/Wagner, Ulrike (Hrsg.): *Alles auf dem Schirm? Jugendliche in vernetzten Informationswelten*. München: kopaed, S. 69–86.
- Theunert, Helga (2011b): *Aktuelle Herausforderungen für die Medienpädagogik*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 3, S. 24–29.
- Theunert, Helga/Schorb, Bernd (2010): *Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft*. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas (Hrsg.): *Die Mediatisierung der Alltagswelt*. Wiesbaden: VS, S. 243–254.
- Theunert, Helga/Lange, Andreas/Demmler, Kathrin (2012): *Editorial*. In: *merz | medien + erziehung | Zeitschrift für Medienpädagogik: Familie und Medien*. 59 (2), S. 8–9.
- Theunert, Helga/Lange, Andreas (2012): *“Doing Family”*. In: *merz | medien + erziehung | Zeitschrift für Medienpädagogik: Familie und Medien*. 59 (2), S. 10–22.
- Thole, Werner/Schoneville, Holger (2010): *Jugendliche in Peer Groups und soziale Ungleichheit*. In: Haring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palenti, Christian (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS, S. 141–166.
- Thomas, Tanja (Hrsg.) (2008): *Medienkultur und soziales Handeln*. Wiesbaden: VS.
- Thompson, John B. (1995): *The media and modernity. A social theory of the media*. Cambridge: Cambridge UP.
- Tichenor, Phillip J./Donohue, George A./Olien, Clarice N. (1970): *Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge*. In: *Public Opinion Quarterly*, S. 159–170.
- Tillmann, Angela (2010): *Medienwelt*. In: Reutlinger, Christian/Fritsche, Caroline/Lingg, Eva (Hrsg.): *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS, S. 149–157.
- Tillmann, Angela (2014): *Medienaneignung als Raumbildungsprozess*. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit Band 15*. Wiesbaden: VS, S. 273–284.
- Tournier, Nadine (2014): *Nutzung und Aneignung virtueller Räume am Beispiel von Facebook*. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit Band 15*. Wiesbaden: VS, S. 311–324.
- Treumann, Klaus Peter/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe/Bukatzi, Eckhard/Hagedorn,

- Jörg/Kämmerer, Manuela/Strotmann, Mareike/Wegener, Claudia (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS.
- Tufekci, Zeynep (2008): Grooming, Gossip, Facebook and Myspace. In: *Information, Communication & Society*, 11(4), S. 544–564.
- Van Dijk, Jan A.G.M. (2005): *The Deepening Divide. Inequality in the Information Society*. London: Sage.
- Van Dijk, Jan A.G.M (2013): Digitale Spaltung und digitale Kompetenzen. Einführung: Die Perspektive der relationalen Ungleichheit. In: Schüller-Zwierlein, André/Zillien, Nicole (Hrsg.): *Informationsgerechtigkeit. Theorie und Praxis der gesellschaftlichen Informationsversorgung*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 108–133.
- Van Eimeren, Birgit/Frees, Beate (2011): Ergebnisse der ARD/ZDF- Onlinestudie 2011. Drei von vier Deutschen im Netz – ein Ende des digitalen Grabens in Sicht? In: *Media Perspektiven* 7-8, S. 334–349.
- Van Eimeren, Birgit (2013): Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013. „Always on“ – Smartphone, Tablet & Co. als neue Taktgeber im Netz. In: *Media Perspektiven* 7–8, S. 386–390.
- Van Eimeren, Birgit/Frees, Beate (2014): Ergebnisse der ARD/ZDF- Onlinestudie 2014. 79 Prozent der Deutschen online – Zuwachs bei mobiler Internetnutzung und Bewegtbild. In: *Media Perspektiven*, 7–8, S. 378–398.
- Verständig, Dan/Iske, Stefan (2014): Digitale Teilhabe und digitale Ungleichheiten. Perspektiven auf die Vielfalt und Komplexität mobiler Internetnutzung. In: *Computer + Unterricht*. „Vielfalt jugendlicher Mediennutzung“. Seelze: Friedrich, S. 27–31.
- Vester, Michael (2010): Ulrich Beck und die zwei Marxismen. Ende oder Wandel der Klassengesellschaft? In: Berger, Peter A.; Hitzler, Ronald (Hrsg.): *Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse?“*. Wiesbaden: VS, S. 29–50.
- Vogelgesang, Waldemar (1997a): *Jugendliches Medienhandeln: Szenen, Stile, Kompetenzen*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 19-20, S. 13–27.
- Vogelgesang, Waldemar (1997b): *Jugendmedienkulturen zwischen Reproduktion und Innovation*. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.), *Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hrsg.): Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften; Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Oktober 1996 in Dresden. Band 2: Sektionen, Arbeitsgruppen, Foren, Fedor-Stepun-Tagung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 252–257.
- Vogelgesang, Waldemar (2001): *„Meine Zukunft bin ich! – Alltag und Lebensplanung Jugendlicher*. Frankfurt: Campus.

- Vogelgesang, Waldemar (2008): Die eigenwillige Mediennutzung von Jugendlichen. Facetten – Kompetenzen – Szenen. In: *ajs-informationen*. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz. Nr.1 / 44. Jahrgang. Stuttgart, S. 4–13.
- Vogelgesang, Waldemar (2014): Digitale Medien – Jugendkulturen – Identität. Unter Mitarbeit von Nadine Tournier. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Digitale Jugendkulturen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, 137–154.
- Wagner, Ulrike (2008): Medienhandeln in Hauptschulumilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: kopaed.
- Wagner, Ulrike (2014): Aufwachsen in mediatisierten Sozialräumen. Anmerkungen zur Sozialraumforschung aus medienpädagogischer Perspektive. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit*. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit Band 15. Wiesbaden: VS, S. 285–297.
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Nils/Geber, Christa (2010): Persönliche Informationen in aller Öffentlichkeit? Jugendliche und ihre Perspektive auf Datenschutz und Persönlichkeitsrechte in Sozialen Netzwerkdiensten. Teilstudie im Rahmen der Untersuchung „Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche“ im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). Online-Quelle: http://www.jff.de/dateien/JFF-Bericht_Datenschutz_Persoendlichkeitsrechte.pdf (Abruf am 12.02.2013)
- Wagner, Ulrike/Theunert, Helga/Gebel, Christa/Schorb, Bernd (2012a): Jugend und Information im Kontext gesellschaftlicher Mediatisierung. In: Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hrsg.): *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS, S. 307–330.
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Nils/Gehrlicher, Peter/Schemmerling, Mareike (2012b): Wo der Spaß aufhört ... Ergebniszusammenfassung der Teilstudie „Wo der Spaß aufhört ... Jugendliche und ihre Perspektive auf Konflikte in Sozialen Netzwerkdiensten“ im Rahmen der Untersuchung „Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche“ im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM) München im Februar 2012.
- Wanhoff, Thomas (2012): Von Freundschaften zu Fans und Friends. In: Dittler, Ulrich/Hoyer, Michael (Hrsg.): *Aufwachsen in sozialen Netzwerken. Chancen und Gefahren von Netzgemeinschaften aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive*. München: kopaed, S. 61–78.
- Warschauer, Mark (2003): *Technology and Social Inclusion*. Cambridge.
- Weber, Max (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.

- Wehner, Josef (2008): »Social Web« – Zu den Rezeptions- und Produktionsstrukturen im Internet. In: Jäckel, Michael/Mai, Manfred (Hrsg.): Medienmacht und Gesellschaft. Zum Wandel öffentlicher Kommunikation. Frankfurt/New York: Campus, S. 197–218.
- Wendt, Heike/ Vennemann, Mario/Schwippert, Knut/Drossel, Kerstin (2014): Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/ Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hrsg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 265–296.
- Wetzstein, Thomas/Erbeldinger, Isabella Patricia/Hilgers, Judith/Eckert, Roland (2005): Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. Wiesbaden: VS.
- Wiedemann, Carolin (2011): Facebook: Das Assessment-Center der alltäglichen Lebensführung. In: Leister, Oliver/Röhle, Theo (Hrsg.): Generation Facebook. Über das Leben im Social Net. Bielefeld: Transkript, S. 161–182.
- Wilson, Christo/Boe, Bryce/Sala, Allesandra/Puttaswamy, Krishna P.N./Zhao, Ben Y. (2012): Beyond social graphs: User interactions in online social networks and their implications. ACM Trans. Web 6, 4, Article 17. Online-Quelle: <https://www.cs.ucsb.edu/~ravenben/publications/pdf/graphs-tweb12.pdf> (Abruf am 12.02.2016).
- Wirth, Heike (1996): Wer heiratet wen? Die Entwicklung der bildungsspezifischen Heiratsmuster in Westdeutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, 25 (5). Stuttgart: F. Enke, S. 371–394.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 227–255.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Online-Quelle: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> (Abruf am 2.01.2014).
- Wolf, Christof (2009): Netzwerke und soziale Unterstützung. Der Vorschlag eines Moduls für die Panelerhebung. „Arbeitsmarkt und soziale Sicherung“ des IAB. GESIS-Working Papers 2009|09. Online-Quelle: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_arbeitsberichte/GESIS_AB_9.pdf. (Abruf am 13.03.2017)
- Xie, Wenjing (2014): Social network site use, mobile personal talk and social capital among teenagers. In: Computers in Human Behavior 41, S. 228–235.

- YouTube (o. J.): Statistik. Online-Quelle: <https://www.YouTube.com/yt/press/de/statistics.html>. (Abruf am 22.04.2016).
- Zillien, Nicole (2006): Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS.
- Zillien, Nicole (2009): Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Zillien, Nicole/Haufs-Brusberg, Maren (2014): Wissenskluft und Digital Divide. In: Patrick Rössler, Patrik/Brosius, Hans-Bernd (Hrsg.): Konzepte. Ansätze der Medien- und Kommunikationswissenschaft, Band 12. Baden Baden: Nomos.
- Zwiefka, Natalie (2009): Digitale Bildungskluft: Informelle Bildung und soziale Ungleichheit im Internet. Baden Baden: Nomos.

Anhang

Der Anhang befindet sich auf der beigefügten CD. Im Anhang sind die verwendeten Internetquellen im PDF-Format sowie alle Dokumente und Nachweise aus der qualitativen Untersuchungsreihe in gekennzeichneten Ordnern aufgeführt.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt und alle benutzten Hilfsmittel in der Arbeit angegeben habe. Des Weiteren versichere ich, dass ich diese Dissertation noch nicht für eine andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe und mit der gleichen Abhandlung noch keinen Doktorgrad erworben habe bzw. versucht habe zu erwerben.

Berlin, den 03.10.2017



.....