

## Kapitel 7

# Digitale Kompetenz für aktive Beteiligung und Einbeziehung junger Menschen in einer digitalen Welt

---

*Nuala Connolly und Claire McGuinness*

### **EINLEITUNG**

**D**ie verschiedentlich als „Generation Google“ (Nicholas & Rowlands 2008), „Net Geners“ (Tapscott 1998) und „Digital Natives“ (Prensky 2001) bezeichneten jungen Menschen unserer Zeit wachsen in einer vom Internet beherrschten Welt auf, in der sich neue Möglichkeiten der Beteiligung und Einbeziehung bieten. Der dominante Diskurs in der Forschung tendiert dazu, Jugendliche als inhärent digital kompetent zu beschreiben. Dennoch gibt es bestimmte Hinweise auf einen Bruch zwischen der Selbsteinschätzung junger Menschen hinsichtlich ihrer digitalen Fertigkeiten und ihrer Fähigkeit, sich in dieser komplexen Welt sicher und sinnvoll zurechtzufinden (Christofides et al. 2009). Da das Internet großteils von einer allgemeinen Perspektive auf „User“ bestimmt ist, insbesondere auf Erwachsene, versäumt die Politik oftmals, die Rechte von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen (Livingstone et al. 2016). Es wird ebenso argumentiert, dass der thematische Fokus auf Digital Natives die Notwendigkeit überdeckt, junge Menschen bei der Entwicklung ihrer digitalen Kompetenzen zu fördern (ECDL 2014). Dies kann dazu führen, dass wesentliche Kompetenzen in der Bildungsagenda übergangen werden.

Die ursprüngliche digitale Kluft des physischen Internetzugangs hat sich zu einer Kompetenzkluft gewandelt (Van Deursen & Van Dijk 2011). Als Reaktion auf diese Kompetenzkluft sind jungen Menschen bessere Möglichkeiten zu eröffnen, sinnvoll an der digitalen Welt teilzuhaben. Junge Menschen brauchen zusätzliche Kompetenzen, um ihren Informationsbedarf zu decken und die Normen des Online-

Umfelds besser zu verstehen. Bildungsangebote im technologischen Kontext werden oft mit funktionalen Kompetenzen in Verbindung gebracht, zum Beispiel mit der Nutzung von Softwarepaketen, Browsing- und Suchkompetenzen oder mit der Fähigkeit zur qualitativen Einordnung von Online-Informationen. Eine sinnvolle digitale Medienbildung sollte jedoch breiter gefasste Fertigkeiten beinhalten, die die soziale und kulturelle Einbeziehung junger Menschen in einer vernetzten Gesellschaft ebenso widerspiegeln wie ihre Selbstentfaltung, Identitätsbildung und Teilhabe an der Online-Welt.

Dieser Beitrag befasst sich mit der digitalen Kompetenz junger Menschen im europäischen Kontext. Er untersucht, ob und wie digitale Fertigkeiten die Inklusion, Einbeziehung und Beteiligung junger Menschen in der digitalen Welt unterstützen können. Diese Forschungsarbeit stützt sich auf Beispiele für Mechanismen der Medienbildung aus der formalen wie auch non-formalen Bildung und zieht Irland als ein veranschaulichendes Fallbeispiel heran. Der Beitrag fasst Fragen der Jugendbeteiligung in der digitalen Welt im Kontext der digitalen Medienbildung neu und entwickelt auf dieser Grundlage theoretische Ansätze weiter, baut vorhandenes Wissen aus und bietet politikrelevante Erkenntnisse und Empfehlungen für Best Practice.

## **WAS BEDEUTET LITERALITÄT IM 21. JAHRHUNDERT?**

Die Definition der digitalen Kompetenz, das Thema dieses Beitrags, ist innerhalb des breiteren Diskurses um die Entwicklung von Literalität und literaler Praxis im 21. Jahrhundert anzusiedeln. Neuere Deutungen von Kompetenzen des 21. Jahrhunderts beinhalten erstens eine unausgesprochene Akzeptanz der transformativen Wirkung digitaler und sozialer Medientechnologien auf so gut wie alle Lebensbereiche (die „digitale Welt“) und zweitens die implizite Erkenntnis, dass sich die Kenntnisse, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen benötigen, um diese Veränderungen effektiv zu bewältigen, ständig weiterentwickeln. Es existieren mehrere sich überschneidende Begriffe, Definitionen und Ansätze, mit denen versucht wird, den Kern von Literalität in einer Welt zu erfassen, in der Informations- und Kommunikationspraktiken stets im Fluss sind (Anstey & Bull 2006; Jones & Hafner 2012; Belshaw 2012; Meyers et al. 2013; JISC 2014; National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning 2015a). Eine universelle Konzeptualisierung der literalen Kompetenzen im 21. Jahrhundert hat sich ähnlich wie in den Diskussionen um die Bedeutung der Informationskompetenz gegen Ende des letzten Jahrhunderts als schwer fassbar erwiesen, und diese Schwierigkeit zeichnet sich auch im Diskurs um diese Thematik ab (Meyers et al. 2013). Viele der existierenden Ansätze stellen einen Wunschzustand dar, der anhand des Erwerbs von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen erworben wird und sich in der Erfüllung kontextspezifischer Aufgaben auf vordefiniertem Kompetenzniveau niederschlägt. Der Referenzrahmen für digitale Kompetenzen der EU (Ferrari 2013) ist dimensional als eine Reihe fünf breiter Schlüsselbereiche der digitalen Kompetenz angelegt (Informationsverarbeitung, Kommunikation, Erstellung von Inhalten, Datenschutz und Problemlösung), in denen spezifische Kompetenzen definiert sind (zum Beispiel „Browsen, Suchen und Filtern von Informationen“ oder „Verwal-

ten digitaler Identitäten“). Benutzer/-innen können anhand eines dazugehörigen Selbstbeurteilungsrasters ihre persönlichen Kompetenzstufen in den verschiedenen Kompetenzbereichen entsprechend ihrer eigenen Wahrnehmung bewerten. Weitere Deutungsversuche identifizieren die einzelnen Elemente, die das Ganze ausmachen: Ein Übersichtsdiagramm des JISC (ehemaliges Joint Information Systems Committee) aus dem Jahr 2014 weist zum Beispiel sieben Kernelemente der digitalen Kompetenz aus, die verschiedene, miteinander verwandte Dimensionen der Bewusstheit, Praxis und Kompetenz repräsentieren. Diese Übersicht wurde von einer verfeinerten Iteration abgelöst, die sechs Elemente „digitaler Kompetenz“ beschreibt, nämlich Informations-, Daten- und Medienkompetenz; digitale Schaffung, Innovation und Lehre; digitale Identität und digitales Wohl; Kommunikation, Kollaboration und Partizipation; digitales Lernen und digitale Selbstentfaltung sowie IKT-Kompetenzen (JISC 2015).

Digitale Kompetenz wird oft auch im Kontext der sozialen, pädagogischen oder wirtschaftlichen Vorteile beschrieben, die sie Menschen potenziell bietet, sofern sie diese Kompetenz erreichen. Die folgende Definition aus der irischen Digital Strategy for Schools (DES 2015: 5) fasst digitale Kompetenz zum Beispiel als ein Mittel der Befähigung und aktiven gesellschaftlichen Beteiligung auf, das folgenden Zwecken dient:

„Erschließung des Potenzials digitaler Technologien, um sowohl die Lehre als auch das Lernen und die Beurteilung zu verbessern, sodass die irische Jugend engagiert mitdenkt, aktiv lernt, Wissen konstruiert und durch globale Staatsbürgerschaft voll an der Gesellschaft und Wirtschaft partizipiert“.

In letzter Zeit wird den sozialen Kontexten mehr Aufmerksamkeit gewidmet, in denen literale Kompetenzen praktisch angewendet werden und die ihnen Bedeutung verleihen. Anstey & Bull (2006: 20) legen in ihrer Diskussion zu „Multiliteralität“ nahe, dass sich viele Definitionen von Kompetenz nur unzureichend damit auseinandersetzen,

was eine kompetente Person wissen und tun können muss, um in den Kontexten erfolgreich zu agieren, in denen Kompetenz eingesetzt wird, [einschließlich] ihrer Nutzung für Arbeit und Freizeit, aktive Staatsbürgerschaft, Beteiligung an sozialen, kulturellen und gemeinschaftlichen Aktivitäten und persönliche Weiterentwicklung.

Ähnlich sehen Jones & Hafner (2012: 12) digitale Kompetenz im Rahmen einer sozial konstruierten Identität und Praxis, wenn sie schreiben, dass

die Nutzung von Medien eine relativ komplizierte Angelegenheit ist, die nicht nur beeinflusst, wie wir Dinge tun, sondern sich auch auf die Arten sozialer Beziehungen auswirkt, die wir mit anderen Menschen unterhalten können, die Arten sozialer Identitäten, die wir annehmen können, und sogar die Arten von Gedanken, die wir denken können. Wenn wir über die Fähigkeit sprechen, Medien in diesem breiteren Sinn zu nutzen – nicht nur als Fähigkeit, eine Maschine zu bedienen oder eine bestimmte Sprache oder einen bestimmten Code zu dekodieren, sondern als Fähigkeit, kreativ an bestimmten *sozialen Praktiken* teilzuhaben, geeignete *soziale Identitäten* anzunehmen und verschiedene *soziale Beziehungen* zu bilden oder aufrechtzuerhalten – verwenden wir den Begriff „Kompetenzen“.

Belshaws ausgiebige Arbeit zu digitalen Kompetenzen (2012) schließt sich dieser kontextuellen Auffassung des Begriffs an. Er betrachtet digitale Kompetenz nicht als einen binären Zustand (kompetent oder nicht kompetent), sondern fasst sie entlang eines Kontinuums auf und sieht sie in „acht wesentlichen Elementen“ ausgedrückt, die verschiedene Denkansätze für den Begriff in verschiedenen Domänen von Bedeutung, Praxis und Auseinandersetzung widerspiegeln. Er identifiziert diese als kulturelles, kognitives, konstruktives, kommunikatives, souveränes, kreatives, kritisches und zivilgesellschaftliches Element. Belshaw vertritt einen fließenden Ansatz für die Definition des Begriffs und schreibt, dass „digitale Kompetenzen pluralistisch und kontextabhängig sind und gemeinschaftlich gestaltet werden sollten“ (Panke 2015). Viele der aktuell gebildeten Definitionen betonen daher tendenziell den Kontext und legen so nahe, dass im Kern der digitalen Kompetenz ein breiteres Bewusstsein der für spezifische Umstände jeweils erforderlichen Kompetenzen, Mittel und Praktiken sowie eine metakognitive Wertschätzung des eigenen Informations- und Lernverhaltens liegen. Digitale Kompetenz bedeutet daher

die Fähigkeit, Wissen in verschiedenen Kontexten verschiedenen Zielgruppen gegenüber zu kommunizieren und darzustellen (zum Beispiel in visuellen, Audio- oder Textmodi). Dies beinhaltet das Auffinden und die Auswahl relevanter Informationen sowie die kritische Bewertung und Rekontextualisierung von Wissen und stützt sich auf ein Verständnis der kulturellen und sozialen Kontexte, in denen dieser Vorgang stattfindet (Hague & Payton 2010: 3).

Meyers, Erickson & Small (2013: 360) betonen das Prinzip der Partizipation. Dieses liegt Konzeptionen der digitalen Kompetenz zugrunde, die auf sozial konstruierten und situierten Praktiken aufbauen und

mit Blick auf die allgemeinen Fähigkeiten ausgedrückt werden, die Einzelne zum Leben, Lernen und Arbeiten in einer digitalen Gesellschaft besitzen. Dies erkennt an, dass sich Technologie naturgemäß ständig ändert und dass sich auch unsere Erwartungen an digitale Bürgerschaft kontinuierlich weiterentwickeln.

Sie stellen fest, dass der Weg zur erfolgreichen Förderung der digitalen Fähigkeiten junger Menschen daher in der Identifizierung „neuer Möglichkeiten der Beteiligung an der digitalen Kultur“ (ibid.) liegt, die diese Form des Lernens stützen. Selbstverständlich ist als erster Schritt zu einem Rahmen, der die Entwicklung Jugendlicher als digitale Bürgerinnen und Bürger fördert, das Verständnis vonnöten, wie Jugendliche digitale Medien authentisch erleben und sich mit ihnen auseinandersetzen und wie sie ihre aktuelle und künftige Rolle in der digitalen Gesellschaft und Wirtschaft sehen. Bisher war ein wahres Bild der digitalen Jugend – und damit eine echte Würdigung ihrer Bedürfnisse – aufgrund der teilweise narrativen Darstellung der rund um die so genannten ‚Digital Natives‘ nur eingeschränkt möglich. Dieses postuliert ein Engagementmodell, das nicht die aktuellen Erfahrungen reflektiert. Diese Thematik wird im Folgenden diskutiert.

## **DER MYTHOS DER DIGITAL NATIVES**

Jugendliche in Europa leben und engagieren sich in einer zunehmend digitalen Welt, die oftmals als vernetzte Gesellschaft bezeichnet wird (Castells 2011: 11). Eine

solche Gesellschaft wird aus Sicht von Castells von sozialen Strukturen und sozialer Organisation rund um Informationsnetzwerke und -technologien bestimmt. Dies wirkt sich in einzigartiger Form auf das Leben junger Menschen aus, da Technologie und, in zunehmendem Maße, mobile Technologie in ihrem Alltag allgegenwärtig sind. Im Jahr 2014 hatten 81 % der Haushalte in der EU-28 Internetzugang, und 78 % der Haushalte nutzten Breitband-Internetzugang (Europäische Kommission 2014a). Mobile Technologie dringt in alle Lebensbereiche ein, und Smartphones sind die Geräte, die die Kinder mit größter Wahrscheinlichkeit besitzen oder für Online-Aktivitäten verwenden (Mascheroni et al. 2013). Kinder greifen immer jünger erstmals auf das Internet zu und nutzen ihr erstes Smartphone. Computer verbreiten sich außerdem auch im schulischen Umfeld immer weiter: Im EU-Durchschnitt entfallen auf einen Rechner zwischen drei und sieben Schüler (Holloway, Green & Livingstone 2013). Die Allgegenwärtigkeit von Technologie stellt daher eine neue Bedingung des sozialen Lebens junger Menschen dar. Digitale Medien geben Jugendlichen neue Möglichkeiten der Selbstentfaltung, der Vernetzung, Kooperation und Beteiligung. Nutzergenerierte Inhalte und der Austausch von Informationen beherrschen das Internet. Soziale Netzwerke hängen von nutzergenerierten Inhalten ab und florieren durch diese. Im April 2016 belegten YouTube und Facebook hinter Google Platz zwei und drei der weltweit beliebtesten Websites. Auch Twitter, Wikipedia und LinkedIn zählen zu den führenden 20 Sites der Welt (Alexa 2016). Jugendliche Nutzer/-innen teilen Inhalte aktiv, erstellen neue und erweitern bestehende Inhalte. Facebook hat zum Beispiel 9,8 Millionen Nutzer/-innen in der Altersgruppe von 13 bis 17 Jahren und weitere 42 Millionen Nutzer/-innen in der Altersgruppe von 18 bis 24 Jahren (Pew Research Center 2016).

Wir wissen auch, dass Jugendliche unerwünschte Inhalte online finden. Eine Studie von Pew Internet stellte fest, dass 95 % der Befragten online grausames Verhalten gesehen hatten. 41 % berichteten von negativen Folgen der Online-Freigabe von Informationen (Lenhart & Madden 2007). Eine Studie der Europäischen Kommission ergab, dass 22 % aller Kinder in Irland Mobbing erlebt hatten. 13 % der 13- bis 14-Jährigen gaben an, in sozialen Netzwerken gemobbt worden zu sein (O'Neill & Dinh 2014). Dieser grundlegende Wandel im Leben junger Menschen verlangt neue Kompetenzen und eine Neuausrichtung ihrer Fertigkeiten durch die Navigation, Verarbeitung und Bewertung von Informationen (Buckingham & Willett 2013). Ein kürzlich von der Jugendpartnerschaft zwischen der EU und dem Europarat organisiertes Symposium befasste sich mit der Teilhabe junger Menschen an der digitalisierten Welt und setzte sich mit den aktuellen Chancen und Risiken junger Menschen auseinander (Jugendpartnerschaft EU-Europarat 2015).

Der Begriff „Digital Natives“ wird zwar oft mit einem bestimmten Niveau an Kenntnissen und Fertigkeiten in Verbindung gebracht, das von jungen Menschen im Umgang mit der digitalen Welt angenommen wird, aber es wird auch in Frage gestellt, wie zutreffend dieser Begriff ist. Es ist bekannt, dass die Auseinandersetzung junger Menschen mit Technologie unterschiedliche Formen annehmen kann, auch unspektakuläre, und dass aktuelle Darstellungen von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit digitaler Technologie oft auf einem fehlgeleiteten Determinismus beruhen (Selwyn 2009). Die Forschung hat auch einen Bruch zwischen der Selbsteinschätzung junger Menschen hinsichtlich ihrer digitalen

Fertigkeiten und ihrer Fähigkeit, sich in der digitalen Welt sicher zurechtzufinden, identifiziert (Christofides et al. 2009). Der Schutz der Privatsphäre und des eigenen Rufs online gewinnt im Kontext nutzergenerierter Inhalte und des Informationsaustauschs zusehend an Bedeutung. Risiken können aufgrund der bereitwilligen Darstellung persönlicher Informationen Jugendlicher, ihres Vertrauens in ihre Online-Beziehungen oder verwirrender oder mangelhaft konzipierter Online-Seiteneinstellungen entstehen (Livingstone 2008).

Der Schutz der Privatsphäre und der Datenschutz zeichnen sich in Bezug auf die Online-Rechte Jugendlicher als zentrale öffentliche Anliegen ab. Die Teilnahme junger Menschen an der digitalen Welt durch die Erstellung von Inhalten oder die Freigabe persönlicher Informationen oder Medien gestaltet die Bemühungen zu ihrem Schutz in digitalen Räumen komplizierter (Berson & Berson 2006). Privatsphäre als Konzept ist von einer latenten Ambiguität umgeben, die sich auch in ihrem Schutz widerspiegelt. Die Privatsphäre wird seit dem 19. Jahrhundert, als Warren & Brandeis 1890 *Das Recht auf Privatheit* verfassten, als wertvolles soziales Anliegen anerkannt. Die Privatsphäre wird heute auf verschiedenen Ebenen durch Menschenrechte, Verfassungen und Datenschutzgesetze geschützt. Über den Datenschutz und das Recht zu bestimmen, welche Informationen über eine Person welchen anderen Personen zur Verfügung gestellt werden, besteht ein gewisses Maß an Übereinstimmung (Belotti 1997: 66). Parent (1983: 269) beschreibt es als die „Bedingtheit der Privatheit“, wonach die Privatsphäre einer Person genau zu dem Maß eingeschränkt ist, wie andere entsprechendes Wissen über sie besitzen. In einer Informationsgesellschaft kann dieses Raster vernetzter Informationen die Erstellung individueller digitaler Dossiers mit tiefgreifenden Auswirkungen ermöglichen, in denen scheinbar harmlose Informationen zu einer persönlichen Biographie zusammengestellt werden können (Solove 2004). Das Problem ist, dass diese Biographie „nur teilweise wahr und äußerst reduktiv ist“ (ibid: 46). Aus der Perspektive praktischer Informationssammlung und der Privatheit persönlicher Informationen ist die Interaktion zwischen Menschen und Computern von Fragen des Vertrauens durchdrungen. Überwachung und Datenerhebung gehören heute zum Alltag, und zugleich entscheiden sich junge Menschen aktiv für die Offenlegung von Informationen zu ihrem persönlichen Nutzen. Tatsächlich ist „Privatheit ein Wert, der oft gegen einen anderen erstrebenswerten sozialen Wert oder ein soziales Gut eingetauscht werden muss“ (National Research Council 2007: 318). Für jüngere Menschen ist dieser Vorgang besonders komplex.

Nosko, Wood & Molema (2010) untersuchten eine repräsentative Auswahl von Facebook-Nutzerinnen und Nutzern und stellten fest, dass jüngere Menschen online tendenziell mehr von sich preisgeben als ältere Nutzer/-innen, die mit ihrer Privatsphäre vorsichtiger umgehen. Mit zunehmendem Alter nahm der Umfang persönlicher Informationen in Profilen ab. Christofides et al. (2009) analysierten die Prädiktoren für die Offenlegung von Informationen in sozialen Medien und erkannten, dass junge Menschen mit größerer Wahrscheinlichkeit mehr Informationen preisgeben. Sie stellten außerdem fest, dass Erwachsene mit größerer Wahrscheinlichkeit Kontrolle über ihre Informationen ausüben und sich dieses Ergebnis eventuell auf Unterschiede im Wissen über Privatsphäre-Einstellungen zurückführen lässt. Jüngere Nutzer/-innen treffen auch aktiv die Entscheidung, Privat-

sphäre-Einstellungen nicht zu verwenden. Hugi (2010) erkannte, dass Erwachsene mehr über potenzielle Bedrohungen ihrer Privatsphäre besorgt sind als jüngere Nutzer/-innen und dass politische Entscheidungsträger/-innen über den großen Anteil an Nutzerinnen und Nutzern beunruhigt sein sollten, die die Risiken sozialer Netzwerke für den Schutz ihrer Daten unterschätzen. Sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene bildet ein stärkeres Bewusstsein der möglichen Konsequenzen einer Informationsfreigabe den stärksten Prädiktor für die Kontrolle von Informationen auf Facebook (Christofides et al. 2009). Eine national in Auftrag gegebene repräsentative Telefonumfrage unter 18- bis 24-Jährigen in den USA (Hoofnagle et al. 2010) ergab, dass junge Erwachsene trotz dieser nachweislichen Offenlegung von Informationen mit älteren Erwachsenen übereinstimmten, dass die Online-Privatsphäre ein schützenswertes Gut ist.

Während objektive Hinweise zeigen, dass Nutzer/-innen ihre Privatsphäre in Online-Umfeldern wertschätzen, wurde zugleich festgestellt, dass sie Steuerungseinstellungen wie Privatsphäre-Einstellungen tendenziell vermeiden, wenn diese zu komplex oder uneindeutig sind (Karahasanovic et al. 2009). Nicholas & Rowlands (2008: 164) erkannten außerdem, dass „die Generation Google ungeduldig ist und keinerlei Toleranz für Verzögerungen besitzt; Informations- und Unterhaltungsbedürfnisse müssen sofort erfüllt werden“. Einem ECDL-Bericht zufolge neigen junge Menschen dazu, ihre Fähigkeiten zu überschätzen, sind sich ihrer Kompetenzlücken nicht immer bewusst, verbringen mehr Zeit mit Fertigkeiten des digitalen Lebensstils als mit Fertigkeiten für den Arbeitsplatz und haben keinen Zugang zu formaler, strukturierter Medienbildung (ECDL 2014). In diesem Sinne gefährden sie ihre Privatheit vielleicht nicht, weil sie sie für wertlos halten, sondern eher, weil sie weder das Wissen noch die Fertigkeiten besitzen, sich im Online-Umfeld zurechtzufinden. In neueren Umgebungen der sozialen Medien stellen Nutzer/-innen manchmal fest, dass der Aufwand für den Schutz der Privatsphäre die erkennbaren Kosten übersteigt. Es wurde auch festgestellt, dass jüngere Nutzer/-innen fälschlich glauben, das Gesetz schütze ihre Privatsphäre umfassender als dies tatsächlich der Fall ist (Hoofnagle et al. 2010).

Die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs „Digital Native“ unterscheidet sich von der populären Auffassung. Prensky (2001) argumentierte, dass Veränderungen in der Art, wie Lernende und Studierende auf Informationen zugreifen und diese verarbeiten, Veränderungen im Lernumfeld erfordern. In diesem Sinn brauchen Digital Natives ein medial reichhaltiges Lernumfeld. Prensky argumentierte später, dass die zu beantwortende Frage nicht mehr diejenige ist, ob wir die Technologien unserer Zeit nutzen sollten, sondern wie wir sie einsetzen können, um bessere, weisere Menschen zu werden. Prensky nennt dies in seiner Auseinandersetzung mit der Rolle von Technologie in der schulischen Lehre wie auch in neuen Formen des Lernens „digitale Weisheit“ (2012). Dies spiegelt sich in Forschungsarbeiten wider, die betonen, wie Medienkompetenz Online-Lernen und Teilhabe fördern und junge Menschen vor Online-Risiken schützen kann (Livingstone 2008). Verschiedene Studien haben gezeigt, dass besseres Wissen die Fähigkeit zur kompetenten Nutzung digitaler Medien und zur Ausübung von Rechten in und mit digitalen Medien stützen kann (UNICEF 2014). Es wird darüber hinaus anerkannt, dass besseres Wissen auf Seiten der Nutzer/-innen eine stark prädiktive Wirkung auf ihr Verhalten

in der Kontrolle über ihre Privatsphäre hat (Park 2011). Spezifisch können Interventionen, die auf den Ausbau bestimmter Fertigkeiten abzielen, auch die Nutzung von Online-Chancen fördern (Livingstone & Helsper 2009).

Es besteht ein Bedarf für eine umfassendere Förderung der Datenschutzkompetenz junger Menschen zu Themen wie Beteiligung, Offenlegung von Informationen, Reputation und Informationssicherheit. Diese Förderung muss auf der Ebene der Mitgliedstaaten bereitgestellt werden und sich für ein stärkeres Bewusstsein über Datenschutzkompetenz unter jungen Menschen einsetzen. Es besteht zum Beispiel das Potenzial, kurze Kurse zur digitalen Kompetenz zu entwickeln und einzuführen. Bildung ist für die Selbstbestimmung in der Teilhabe an der Online-Welt unerlässlich, und ihre Bereitstellung an weiterführenden Schulen würde individuelle Wachsamkeit im Schutz der Privatsphäre fördern. Die Stärkung der Handlungskompetenz in der Medienbildung unterstützt medienkompetente junge Menschen darin, sich mit ihrer Teilhabe sorgfältig und kritisch auseinanderzusetzen. Letztendlich werden sie so befähigt, über die Art und Weise ihrer Partizipation an der digitalen Welt frei zu entscheiden (Hague & Payton 2010).

## **DIGITALE FERTIGKEITEN – DIE POLITISCHE AGENDA**

Die Notwendigkeit der Förderung digitaler Fertigkeiten spiegelt sich in Europa in verschiedenen Politiken wider. Die Digitale Agenda für Europa der Europäischen Kommission betont zum Beispiel die Notwendigkeit digitaler Kompetenzen zur „vollen gesellschaftlichen Partizipation“ (2014b: 3). Die Agenda konzentriert sich auf die digitale Kluft und stellt außerdem das Programm „Sicheres Internet“ vor, das verschiedene, von der Kommission, den Mitgliedstaaten und der Industrie zu ergreifende Maßnahmen beinhaltet. Die Agenda erkennt die Notwendigkeit, digitale Kompetenzen in formalen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung anzuerkennen. Digitale Kompetenz wird im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission als eine der acht Schlüsselkompetenzen des lebenslangen Lernens aufgeführt und als die „souveräne, kritische und kreative Nutzung von IKT zur Erreichung von Zielen im Zusammenhang mit Arbeit, Beschäftigungsfähigkeit, Lernen, Freizeit, Inklusion und/oder gesellschaftlicher Beteiligung“ definiert. Sie gilt als Fertigkeit, die alle Bürgerinnen und Bürger erwerben sollten, um ihre „aktive Partizipation an der Gesellschaft und Wirtschaft“ zu fördern (Ferrari 2013). Die Mitteilung der Kommission zur neuen EU-Strategie (2011–14) für die soziale Verantwortung der Unternehmen (CSR) ruft außerdem Unternehmen dazu auf, für ihre Auswirkungen auf die Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen, und betont die Bedeutung verantwortlichen unternehmerischen Verhaltens für die allgemeine Gesellschaft und die Unternehmen selbst. Die Online-Plattform ICT4Society schafft zugleich einen Raum für Ideen, Erfahrungen und Empfehlungen. Digitale Kompetenz wird in den laufenden Diskussionen thematisiert (Europäische Kommission 2016).

Der Europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen (DigComp) wurde vom Teilbereich Informationsgesellschaft der Gemeinsamen Forschungsstelle (GFS) 2013 mit dem Ziel aufgestellt, das Verständnis und die Entwicklung digitaler Kompetenz in Europa zu fördern. Eine Reihe von Aktivitäten wurden zur Erarbeitung

von Deskriptoren digitaler Kompetenzen und einer Roadmap für den digitalen Kompetenzrahmen unternommen. Diese Roadmap identifiziert alle Kompetenzen, die für den kompetenten Umgang mit der digitalen Umwelt erforderlich sind und beschreibt sie detailliert hinsichtlich der entsprechenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen. Wie bereits erwähnt, beinhaltet sie auch ein Raster zur Selbstbeurteilung, einschließlich der Beurteilung von Information, Kommunikation, Erstellung von Inhalten, Sicherheit und Problemlösung (Ferrari 2013).

Verschiedene Beispiele auf der nationalen Ebene verdeutlichen, wie digitale Fertigkeiten zunehmend Teil der politischen Agenda werden:

- ▶ Im Vereinigten Königreich betont das Digital Skills Committee die Notwendigkeit, digitale Kompetenz neben Englisch und Mathematik zu einem schulischen Kernfach zu machen. Die *Digital Inclusion Strategy* (2014) erkennt die Bedeutung der für digitale Inklusion benötigten Fertigkeiten und die Notwendigkeit stärkerer Medienkompetenz an.
- ▶ In Irland skizzieren der ICT SKILLS Action Plan (2014) und die *National Skills Strategy 2025* (2016) eine Vision sowie eine Reihe praktischer Maßnahmen und Schritte für breiteren Online-Zugang von Bürgerinnen und Bürgern. Politische Entwicklungen dieser Art unterstützen die Nutzung digitaler Medien in der Bildung. Das Ministerium für Bildung und Qualifikationen (Department of Education and Skills, DES) entwickelte unter dem Titel „Switch On“ eine Reihe erfolgreicher Workshops, um weiterführende Schulen zur umfassenderen Nutzung digitaler Medien im Unterricht zu inspirieren.
- ▶ Die Agenzia per l'Italia Digitale (Agentur für ein digitales Italien) fördert digitale Fertigkeiten, denen in der Strategie für digitales Wachstum (2015) ein eigener Beitrag gewidmet ist. Die Koalition für digitale Fertigkeiten bildet im Rahmen der Strategie das primäre Instrument, um Initiativen für digitale Kompetenz zu fördern. Die Agenzia per l'Italia Digitale führte einen Wettbewerb zu Leitaktionen für die digitale Kultur durch, um digitale Kompetenz und Inklusion zu fördern. Die zehn preisgekrönten (von insgesamt 101) Einsendungen umfassen Projekte zur digitalen Inklusion und Erarbeitung digitaler Kompetenzen sowie digitale Kulturprojekte.
- ▶ Der französische Digitale Bildungsplan (2015) möchte digitale Technologien fest in Schulen etablieren. Er identifiziert vier Säulen, die erforderlich sind, um Lehr- und Lernpraktiken erfolgreich zu transformieren: Schulung, Geräte, Ressourcen und Innovation. Lehrkräfte werden in Informatik, digitalem Projektmanagement, digitalen Anwendungen und digitaler Kompetenz geschult.
- ▶ In Norwegen unterstützte das Programm für digitale Kompetenz 2004–2008 (2004) die Integration digitaler Fertigkeiten auf allen Ebenen der Bildung. Die Reform zur Förderung von Wissen wurde 2006 als umfassende Lehrplanreform umgesetzt (Erstad 2007). Fünf Grundfertigkeiten werden jetzt als Teil dieser Reform in alle Fächer des Lehrplans integriert und an diese angepasst. Diese Grundfertigkeiten sind die Kompetenz im mündli-

chen Ausdruck, die Lesekompetenz, die Kompetenz im Umgang mit Zahlen, die Kompetenz im schriftlichen Ausdruck und die Kompetenz in der Nutzung digitaler Instrumente.

- ▶ Die Türkei hat zwar ein ehrgeiziges Bildungstechnologieprojekt lanciert, das mit interaktiven Whiteboards und Tablets arbeitet, aber es wird berichtet, dass die Fertigkeiten und Kompetenzen der Lehrkräfte in der Nutzung dieser Technologien vernachlässigt wurden (Hobbs & Tuzel 2017). Schüler der Sekundarstufe haben in der Türkei die Möglichkeit, Wahlfächer in IKT- und Medienkompetenzen zu belegen (ibid.).

Auf nationaler Ebene wird ein breites Spektrum an Initiativen verfolgt, die zusätzlich zu strategischen Entwicklungen und Politik auch Qualifizierung und Weiterqualifizierung beinhalten. Der Schlüssel zu einer erfolgreichen strategischen Ausrichtung der Agenda für digitale Kompetenzen liegt in der detaillierteren Auseinandersetzung mit ihrer effektiven Ausgestaltung. In der Praxis erfordert dies nicht nur ein Verständnis der Komplexität der digitalen Kompetenz als Fach, sondern auch ein Verständnis der Vielfalt der Lebenswirklichkeiten und technischen Erfahrungen junger Menschen.

## **FÖRDERUNG DER ENTWICKLUNG DER DIGITALEN KOMPETENZ JUNGER MENSCHEN**

Die Hervorhebung des sozialen Kontexts, der Partizipation und der Bedeutung in den neueren Aussagen zur Kompetenz (und verwandter Begriffe) ist für das Engagement von Kindern und Jugendlichen besonders wichtig, da sie auf die Notwendigkeit von Lernerfahrungen hinweist, die in Bezug auf digitale Kompetenz und die Nutzung digitaler Technologien im formalen Bildungsumfeld immersiv, authentisch und relevant sind. Die dringende Notwendigkeit solcher Erfahrungen wurde oben bereits diskutiert, da jungen Menschen – im Gegensatz zum weit verbreiteten Narrativ der Digital Natives – insbesondere Fragen der Privatsphäre, des Risikos und der Identität tatsächlich Probleme bereiten, selbst wenn sie digitale Technologien extensiv nutzen. Bezeichnenderweise ist angedeutet worden, dass die Art und Weise, wie junge Menschen Technologien in ihrem Zuhause und im Alltag erleben, von ihren Erfahrungen in der Schule abgekoppelt ist:

Die [von jungen Menschen] in der Schule erlebte Nutzung von Technologie ist oft für die Art, wie Jugendliche Informationen außerhalb der Schule entdecken und kommunizieren, kaum relevant [...]. Die eigenen Kenntnisse, Ideen und Werte Jugendlicher schlagen sich im Bildungssystem nicht nieder, und schulisches Lernen kann wenig oder keinen Einfluss auf ihr Leben, ihre Anliegen, Interessen und empfundenen oder angestrebten Zukunftsvorstellungen haben. (Hague & Payton 2010: 11).

Dies lässt sich durch Ergebnisse der PISA-Studie 2009 (Programme for International Student Assessment) noch deutlicher veranschaulichen. Die Studie ergab, dass „die Häufigkeit der Computernutzung zu Hause, insbesondere für Freizeit Zwecke, im Gegensatz zur Häufigkeit der Computernutzung in der Schule positiv mit Navigationsfertigkeiten und digitaler Lesekompetenz korreliert“ (OECD 2011: 21). Dies deu-

tet darauf hin, dass junge Menschen digitale Kompetenz hauptsächlich anhand von Aktivitäten zu Hause und nicht in der Schule erwerben.

Eine sinnvolle Integration digitaler Technologien in die Lernerfahrungen von Kindern und Jugendlichen erfordert einen flexiblen, konstruktivistischen Ansatz, der reale, authentische Erfahrungen widerspiegelt, Vorwissen aktiviert, Möglichkeiten für die Zusammenarbeit und den Austausch mit Gleichaltrigen bietet und wissbegierige, unabhängige Denkweisen fördert. Irlands Digital Strategy for Schools 2015–2020 (DES 2015) erkennt diese Notwendigkeit mit der Feststellung an, dass traditionelle, lehrkraftorientierte Praktiken, die trotz einer schülerorientierten, konstruktivistischen Unterrichtsphilosophie, wie sie die meisten Lehrkräfte anstreben, nach wie vor in Klassenzimmern angewendet werden, eine signifikante Barriere für die wirksame Integration digitaler Technologien in die Lehrpläne darstellen. Das Angebot von Bildung im technologischen Kontext wird oft mit funktionellen Kompetenzen in Verbindung gebracht, zum Beispiel der Nutzung von Softwarepaketen, Browsing- und Suchkompetenzen oder der Fähigkeit zur Einordnung der Qualität von Online-Informationen. JISC (2014) betont im Gegensatz hierzu, dass Medienbildung stattdessen „über funktionelle IT-Kompetenzen hinausgehen und umfassendere digitale Verhaltensweisen, Praktiken und Identitäten beschreiben sollte“. Die Diskussion der digitalen Kompetenz in der formalen Bildung wird allerdings oft von zu starker Konzentration auf die Notwendigkeit beherrscht, dass Lernende bestimmte Fertigkeiten erwerben müssen, die mit ihrer künftigen Beschäftigungsfähigkeit und Anforderungen des Markts in Verbindung gebracht werden, wie zum Beispiel Programmierung, Informationsarchitektur und ähnliches. In Irland stellen wichtige Strategiedokumente wie der *ICT SKILLS Action Plan* (2014) und die *National Skills Strategy 2025* (2016) Kompetenzdefizite in Bereichen wie IKT sowie Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) heraus und bemerken, dass „die Unternehmenspolitik in Irland stark auf wissensintensive Branchen ausgerichtet ist und die Nachfrage nach Menschen mit MINT-Kompetenzen und -Qualifikationen auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Sektoren der Wirtschaft steigen wird“ (DES 2017: 74). Der Europäische Computerführerschein (European Computer Driving License, ECDL) trennt jedoch „digitale Kompetenzen“ von als „Informatik“ eingestuften Kompetenzen (einschließlich Codieren) und sieht die Priorisierung der letztgenannten Kompetenzen in Bildungsprogrammen mit gewisser Besorgnis. Die ECDL-Stiftung betont, dass im Unterricht länderübergreifend ein standardisierter Ansatz angewendet werden sollte, um „sowohl Informatik als auch digitale Kompetenz als zwei wesentliche Bereiche digitaler Fertigkeiten abzudecken“ (2015: 8).

Idealerweise beinhaltet eine sinnvolle Medienbildung für junge Menschen breiter gefasste Fertigkeiten. Diese widerspiegeln die soziale und kulturelle Einbeziehung junger Menschen in einer vernetzten Gesellschaft ebenso wie ihre Selbstentfaltung, Identitätsbildung und Teilhabe an der Online-Welt. Forschungsarbeiten zu dieser demographischen Gruppe, die verschiedentlich als Millennials, Net-Gen, Generation Google und Digital Natives bezeichnet wird, bringen allmählich Vorlieben, Erwartungen und Lernverhalten junger Menschen zutage, insbesondere im Zusammenhang mit der Nutzung von digitalen Technologien und E-Learning, obwohl diese durch die Entwicklung neuer Technologien, Tools und Praktiken in

ständiger Bewegung sind. Allgemein nutzt diese demographische Gruppe digitale Technologien und soziale Medien extensiv in ihrem täglichen Leben, obwohl nationale und sozioökonomische Unterschiede bestehen (OECD 2011), und sie hat hohe Erwartungen hinsichtlich der Art und Weise, wie sich diese Technologien in ihr Leben einfügen und es bereichern. Konstante Konnektivität und konstanter WLAN-Zugang, schneller Abruf von Informationen, Mobilität und Tools aller Art für soziale Interaktionen und Unterhaltung stellen wichtige Überlegungen dar, die die Auseinandersetzung junger Menschen mit digitalen Technologien definieren. Trotz dieser anscheinend intensiven Nutzung digitaler und sozialer Medien in informellen Kontexten „fehlt vielen Lernenden jedoch ein klares Verständnis davon, wie Technologie in Kursen eingesetzt werden könnte oder sollte, um Lernvorgänge zu unterstützen“ (Knight 2011). Einer der mit dieser Generation häufig in Zusammenhang gebrachten Mythen ist, dass sie dem Gedanken technologiegestützten Lernens inhärent positiv gegenübersteht und die Digitalisierung ihrer Lernräume uneingeschränkt willkommen heißt. Oft ist es jedoch so, dass „Lernende soziale und formale digitale Nutzung trennen und ihre Nutzung von Technologie für Unterhaltungszwecke nicht unbedingt bedeutet, dass sie angemessen auf das Lernen anhand digitaler Systeme vorbereitet sind“ (National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education 2015a: 7). Meyers, Erickson & Small (2013: 359) stellen fest, dass digitale Kompetenz zwar oft als eine Kompetenz aufgefasst wird, die primär in formalen Lernorten vermittelt werden muss, sie aber praktisch auch in weniger formalen, unstrukturierten Räumen wie zu Hause, in Online-Communitys, Museen, Büchereien, öffentlichen Einrichtungen usw. entwickelt wird. In diesem Kontext machen sie geltend, dass diese informellen Räume genutzt werden sollten, um sowohl Motivation als auch Engagement zu steigern, indem „ein alternativer Ort für die Vermittlung von Fertigkeiten geschaffen wird, der manche der Hemmnisse für die Motivation überwindet. Dies geschieht oft durch die Rekontextualisierung von Fertigkeiten im Sinne der Interessen der Lernenden oder durch die Bereitstellung verschiedener Anreize für praktische Übungen, um letztendlich eine sichere Beherrschung zu erzielen“.

Auch der Einfluss digitaler Medien auf die Jugendarbeit wird als innovativer Modus für die Jugendarbeit sowie als legitime Alternative zur Förderung der digitalen Kompetenz außerhalb formaler Bildungsstrukturen anerkannt. Eine Metaanalyse von Studien zur Jugendarbeit und Nutzung digitaler Medien in verschiedenen Ländern ergab eine vielfältige Nutzung digitaler Technologien, von einfachen E-Mails und Textnachrichten bis hin zu Apps für soziale Medien, digitale Fotografie, Filmarbeiten und Computerspiele. Diese Technologien wurden unter anderem für die folgenden Zwecke eingesetzt: Kommunikation, Beratung und Orientierungshilfen für junge Menschen, „Erlernen neuer Fertigkeiten, Schulung und Bildung, Animationen, Filmarbeiten, Fotografie und kreatives Schreiben“ (Nationaler Jugendring Irlands 2016: 12) sowie Aktivitäten mit Fokus auf aktive Staatsbürgerschaft wie zum Beispiel Lobby- und Kampagnenarbeiten, die für alle aktuell entstehenden, oben angesprochenen Auffassungen der digitalen Kompetenz äußerst bedeutsam sind. 2016 betonte ein Bericht des Nationalen Jugendrings Irlands über IKT, digitale und soziale Medien in der Jugendarbeit, dass „Jugendarbeit die Möglichkeit hat, die Lücken zu füllen, die in der Förderung des Verständnisses von Technologie und ihren möglichen Risiken unter jungen Menschen zuhause und in der Schule

manchmal bestehen“ (2016: 13). In der Studie beschriebene Ergebnisse unterstreichen die Chancen, die digitale Technologien und soziale Medien bieten, um „aktive Staatsbürgerschaft, Lebenskompetenzen und Denkvermögen sowie Partizipation und Fürsprache“ im Kontext der Jugendarbeit zu fördern, und stellen das Potenzial dieser Kanäle heraus, die Schaffung echter, authentischer Verbindungen zur Jugend zu ermöglichen, deren Leben fest in der Technologie „verwurzelt“ ist (ibid.).

Der Gedanke der Partizipation wird in Irland auch im Programm *All Aboard* zum Ausdruck gebracht, das sich auf den „Aufbau digitaler Kapazitäten zur Förderung von Lehre und Lernen“ in der Hochschulbildung konzentriert (National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education 2015b). Ein zentrales, dem Projektziel zugrunde liegendes Prinzip ist das der „partnerschaftlichen Miteinbeziehung von Studierenden“, das die entscheidende Bedeutung der aktiven Berücksichtigung der studentischen Perspektive bei der Umsetzung technologiegestützten Lernens anerkennt. Die Anerkennung von und Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Rolle und eigenen Einbindung als aktive Teilnehmer/-innen an und Schöpfer/-innen von digitalen Technologien und Tools bildet den Kern der Entwicklung junger Menschen zu digital kompetenten Bürgerinnen und Bürgern, oder wie Meyers et al. (2013: 362) es ausdrücken: „Der digital kompetente Bürger muss ein aktiver, stets wachsamer Teilnehmer sein, der die gebotenen Möglichkeiten kontinuierlich auf ihre Vor- und Nachteile hin bewertet“. Lernaktivitäten sollten es Lernenden daher ermöglichen, sich selbst als aktive, souveräne Akteurinnen und Akteure in der Schaffung einer digitalen Gesellschaft und Wirtschaft zu sehen.

Die Schaffung von Lernbedingungen, die diese Aktivitäten unterstützen, verlangt jedoch eine grundlegende Transformation der traditionellen pädagogischen Kultur der Bildungsinstitute, und in Irland besteht zum Beispiel hinsichtlich der Medienbildung eine signifikante Kluft zwischen der Forschung und Praxis. Eine Forschungsstudie anhand einer Stichprobe von Lehrkräften an irischen Grundschulen ergab, dass „digitale Kompetenz in irischen Klassenzimmern oft als mit den technischen Fertigkeiten zur Bedienung von Computern synonym gesehen wird“ (McCarthy & Murphy 2014: 23). Der vorherrschende Ansatz für die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenz im Klassenzimmer baut auf diesen Kompetenzen im Zusammenhang mit Druckmaterialien auf statt auf der für den Erwerb digitaler Kompetenz erforderlichen Multimodalität. Die Politik konzentriert sich weiterhin stark auf die technische Infrastruktur für technologiegestütztes Lernen, zum Beispiel die Verfügbarkeit von Breitband, WLAN, Geräten und Tools, und weniger auf die pädagogischen Veränderungen, die für eine Transformation des Lernens vonnöten sind. Die Studie von McCarthy & Murphy stellte fest, dass die Einführung interaktiver Whiteboards an Grundschulen in den letzten Jahren die größte Veränderung in Klassenzimmern darstellte, dass aber die meisten Lehrkräfte diese vor allem als Ersatz für konventionelle Whiteboards einsetzen, oder um Unterricht zur Vermittlung traditioneller Lese- und Schreibkompetenzen mit Druckmaterialien abzuhalten.

Trotz der vorhandenen Barrieren gibt es jedoch Zeichen des Fortschritts, und es werden neue Initiativen entwickelt, die hinsichtlich der digitalen Kompetenz einen tiefer greifenden Wandel mit größerer transformativer Wirkung in der Praxis erkennen lassen. Eine weiterführende Schule im Dubliner Umland führte zum Beispiel

2013 auf der Ebene des *Junior Certificate* (Lernende im Alter von 14–15 Jahren) einen kurzen Kurs zur digitalen Kompetenz ein, der auch ein Modul zur „digitalen Staatsbürgerschaft“ mit Fokus auf sicheres, verantwortungsbewusstes Online-Verhalten sowie eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität in der Online-Welt beinhaltet. Im Rahmen dieses Programms nahmen die Lernenden auch an der Konzeption und Schaffung eines speziellen „Lernraums für das 21. Jahrhundert“ mit beweglichen Sitzmöbeln und technologischen Tools zur Unterstützung des kollaborativen Lernens teil (Keating 2015). Außerdem ist ein allgemeinerer kurzer Kurs zur digitalen Medienkompetenz auf der Ebene des *Junior Certificate* für die Einführung an Schulen verfügbar, in dem „Schülerinnen und Schüler lernen, digitale Technologien, Kommunikationsmittel und das Internet für selbst gesteuertes Lernen zu nutzen“. Dieser Kurs ermutigt Lernende, ihre Haltungen, Rechte und Verantwortlichkeiten in Bezug auf die Online-Welt und soziale Medien zu hinterfragen und sich zu überlegen, wie und wo sie im digitalen Umfeld „ihren Platz“ finden (NCCA 2014). Auf der Grundschulebene zielt das Programm *Digital Schools of Distinction* darauf ab, „hervorragende Leistungen in der Nutzung von Technologie an Grundschulen zu fördern, anzuerkennen und zu ermutigen“ (Digital Schools of Distinction 2016). Um im Rahmen dieses Programms als „digital herausragende“ Schule ausgezeichnet zu werden, werden Schulen anhand von fünf Kriterien bewertet: Führungskraft und Vision, IKT-Integration in Lehrplänen, IKT-Kultur an der Schule, kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung (für Lehrkräfte), Ressourcen und Infrastruktur. Bisher wurden 283 irische Grundschulen als „digital herausragend“ anerkannt. In der Hochschulbildung wird die Thematik von Partnerschaft und Verantwortung durch digitale Kompetenz vom kürzlich am University College Dublin (UCD) lancierten Projekt *Student Digital Ambassadors* unterstützt, das einen dualen Zweck verfolgt: Es möchte erstens am Projekt teilnehmende Studierende darin schulen, „ihre digitalen Fertigkeiten in verschiedenen, relevanten Bereichen zu entwickeln und auszubauen, zum Beispiel soziale Medien, Bildungstechnologien (einschließlich Apps), digitale Identität und digitale Recherchekompetenzen“. Zweitens sollen die so geschulten Studierenden ihre digitalen Fertigkeiten als Botschafterinnen und Botschafter der breiteren UCD-Community vermitteln und andere Studierende im Kontext des Erwerbs digitaler Fertigkeiten auf gleicher Ebene unterstützen, indem sie ihre Fertigkeiten und Erfahrungen teilen (UCD Teaching and Learning 2016). Diese Initiative ist Teil des UCD-Engagements im Projekt *All Aboard Digital Skills in Higher Education* (National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning 2015b) und stellt einen innovativen Ansatz für die Entwicklung von Fertigkeiten dar, der über das konventionelle Klassenzimmermodell hinausgeht und Studierende in ihrem realen Leben anspricht, da sich Gleichaltrige auf eigener Ebene miteinander auseinandersetzen können. Es steht zu hoffen, dass das Projekt an der Universität insgesamt eine interessantere, tiefer verankerte digitale Kultur fördern und zum allgemeinen Ziel des Projekts *All Aboard* beitragen wird: digitale Kompetenz in der Hochschulbildung des gesamten Landes aufzubauen.

## SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die Entwicklung der digitalen Kompetenz junger Menschen wirksam zu unterstützen heißt zunächst zu verstehen, wer diese jungen Menschen sind, wie sie sich in ihrem täglichen Leben mit digitalen und sozialen Medien auseinandersetzen und welche Lücken in ihrem Verständnis der Chancen und Risiken neuer Technologien bestehen. Der Mythos der Digital Natives, die vorgeblich mit einer angeborenen Fähigkeit zur sachverständigen Nutzung neuer Technologien zur Welt kommen, hat wenig hilfreiche Annahmen über die digitalen Fertigkeiten Jugendlicher entstehen lassen und zur Umsetzung von praktischen, auf spezifischen Fertigkeiten aufbauenden Lernarchitekturen geführt, die sich mit abstrakteren Anliegen wie Privatsphäre, Ethik, Online-Identität und Risiken nur unzureichend auseinandersetzen. Neuere Aussagen zur digitalen Kompetenz konzentrieren sich umfassender auf die kontextuellen und sozialen Aspekte des Begriffs und weisen auf die Notwendigkeit von immersiven, sinnvollen Modellen hin, die an die tatsächlichen Lebenserfahrungen junger Menschen anknüpfen. Beteiligung an der digitalen Kultur, soziale Verantwortung, ethisches Bewusstsein und digitale Staatsbürgerschaft sind Perspektiven, aus denen sich digitale Kompetenz als Status betrachten lässt. Auf diese Elemente abzielende Lernangebote können jungen Menschen zusätzlich zum traditionellen Klassenzimmermodell ansprechende, authentische Erfahrungen bieten.

## LITERATUR

Agenzia per l'Italia Digitale (2015): *Strategia della Coalizione nazionale per le Competenze digitali 2015*, verfügbar unter [www.agid.gov.it/sites/default/files/documenti\\_indirizzo/strategia\\_coalizione\\_nazionale\\_competenze\\_digitali\\_finale\\_marzo\\_2015.pdf](http://www.agid.gov.it/sites/default/files/documenti_indirizzo/strategia_coalizione_nazionale_competenze_digitali_finale_marzo_2015.pdf), aufgerufen am 24. September 2017.

Alexa (2016): *The top 500 sites on the web*, verfügbar unter [www.alexa.com/topsites](http://www.alexa.com/topsites), aufgerufen am 24. September 2017.

Anstey, M./Bull, G. (2006): *Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies*. International Reading Association and the Australian Literacy Educators' Association, Australia.

Belotti, V. (1997): "Design for privacy in multimedia, computing and communications environments", in: Agre, P.E./Rotenberg, M. (Hrsg.): *Technology and privacy: the new landscape*, The MIT Press, Boston, MA.

Belshaw, D. A. J. (2012): *What is digital literacy? A pragmatic investigation*, Durham Theses, Durham University, verfügbar unter <http://etheses.dur.ac.uk/3446>, aufgerufen am 24. September 2017.

Berson, I.R./Berson, M. J. (2006): "Children and their digital dossiers: lessons in privacy rights in the digital age", *International Journal of Social Education*, Bd. 21, Nr. 1, S. 135–147.

Buckingham, D./Willett, R. (2013): *Digital generations: children, young people, and the new media*, Routledge, London.

Castells, M. (2011): *The rise of the network society: the information age: economy, society, and culture*, John Wiley & Sons, New Jersey.

Christofides, E./Muise, A./Desmarais, S. (2009): "Information disclosure and control on Facebook: are they two sides of the same coin or two different processes?", *Cyber Psychology and Behavior*, Bd. 12, Nr. 3, S. 341–345.

DES (2015): *Ireland's National Skills Strategy 2025*, verfügbar unter [www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/pub\\_national\\_skills\\_strategy\\_2025.pdf](http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/pub_national_skills_strategy_2025.pdf), aufgerufen am 26. Februar 2018.

DES (2016): *Ireland's National Skills Strategy 2025*, verfügbar unter [www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/pub\\_national\\_skills\\_strategy\\_2025.pdf](http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/pub_national_skills_strategy_2025.pdf), aufgerufen am 24. September 2017.

Deursen, A. van/Dijk, J. van (2011): "Internet skills and the digital divide", *New Media & Society*, 13(6), S. 893–911.

Digital Schools of Distinction. (2016): "Become a digital school of distinction", verfügbar unter <http://www.digitalschools.ie/>, aufgerufen am 26. Februar 2018

ECDL (2014): "The fallacy of the digital native: a position paper", verfügbar unter <http://ecd.org/media/TheFallacyofthe'DigitalNative'PositionPaper1.pdf>

ECDL Foundation (2015): *Computing and digital literacy: call for a holistic approach*, verfügbar unter [http://ecd.org/media/position\\_paper\\_-\\_computing\\_and\\_digital\\_literacy.pdf](http://ecd.org/media/position_paper_-_computing_and_digital_literacy.pdf)

Erstad, O. (2007): "Conceiving digital literacies in schools – Norwegian experiences", *Digital Literacy* Bd. 310.

EU-Council of Europe youth partnership (2015): *Symposium on youth participation in a digitalised world, 14 to 16 September 2015*, Budapest, Hungary, verfügbar unter <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/digitalised-world>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

European Commission (2014a): "E-communications and telecom single market household survey", verfügbar unter [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_414\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_414_en.pdf), aufgerufen am 24. September 2017.

European Commission (2014b): *The European Union Explained: Digital Agenda for Europe*, Publications Office of the European Union, Luxemburg.

European Commission (2016): "For a socially responsible ICT sector", verfügbar unter <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/ict4society-multi-stakeholder-platform>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Ferrari, A. (2013): *DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe*, verfügbar unter <http://ec.europa.eu/futurium/en/content/digcomp-framework-developing-and-understanding-digital-competence-europe>.

Hague, C./Payton, S. (2010): *Digital literacy across the curriculum: a Futurelab handbook*, verfügbar unter [www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf](http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf), aufgerufen am 24. September 2017.

Higher Education Authority (2014): "ICT Skills Action Plan", verfügbar unter <http://hea.ie/assets/uploads/2017/06/ICT-Skills-Action-Plan-2014-2018.pdf>, aufgerufen am 24. September 2017.

Hobbs, R./Tuzel, S. (2017): "Teacher motivations for digital and media literacy: an examination of Turkish educators", *British Journal of Educational Technology*, Bd. 48, Ausgabe 1, S. 7–22.

Holloway, D./Green, L./Livingstone, S. (2013): "Zero to eight: young children and their internet use", verfügbar unter [http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero\\_to\\_eight.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf), aufgerufen am 24. September 2017.

Hoofnagle, C. J. et al. (2010): "How different are young adults from older adults when it comes to information privacy attitudes and policies?", verfügbar unter [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1589864](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1589864), aufgerufen am 26. Februar 2018.

Hugl, U. (2010): "Reviewing a person's value of privacy of online social networking", *Internet Research* Bd. 21, Nr. 4, S. 2–18.

JISC (2014): *Digital literacies*, verfügbar unter [www.jisc.ac.uk/rd/projects/digital-literacies](http://www.jisc.ac.uk/rd/projects/digital-literacies), aufgerufen am 24. September 2017.

JISC (2015): „Building digital capabilities: The six elements defined“, verfügbar unter [http://repository.jisc.ac.uk/6611/1/JFL0066F\\_DIGIGAP\\_MOD\\_IND\\_FRAME.PDF](http://repository.jisc.ac.uk/6611/1/JFL0066F_DIGIGAP_MOD_IND_FRAME.PDF), aufgerufen am 26. Februar 2018.

Jones, R. H./Hafner, C. A. (2012): *Understanding digital literacies: a practical introduction*, Routledge, London.

Karahasanovic, A. et al. (2009): "Ensuring trust, privacy and etiquette in Web 2.0 applications", *Computer Society*, Bd. 42, Nr. 6, S. 42–49.

Keating, S. (2015): "How to hook students with digital bait", May 20, Irish Times, verfügbar unter [www.irishtimes.com/news/education/how-to-hook-students-with-digital-bait-1.2212761](http://www.irishtimes.com/news/education/how-to-hook-students-with-digital-bait-1.2212761), aufgerufen am 24. September 2017.

Knight, S. (2011): "Digital literacy can boost employability and improve student experience", *Guardian*, verfügbar unter <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2011/dec/15/digital-literacy-employability-student-experience>, aufgerufen am 28. Februar 2018.

Lenhart, A./Madden, M. (2007): *Teens, privacy and online social networks: how teens manage their online identities and personal information in the age of MySpace*, Pew Internet & American Life Project, Washington DC.

Livingstone, S. (2008): "Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression", *New Media and Society*, Bd. 10, Nr. 3, S. 393–411.

Livingstone, S./Byrne, J./Carr, J. (2016): "One in Three: Internet Governance and Children's Rights", Innocenti Discussion Papers, verfügbar unter <https://EconPapers.repec.org/RePEc:ucf:indipa:indipa795>

Livingstone, S./Helsper, E. (2009): "Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy", *New Media and Society*, Bd. 12, Nr. 2, S. 309–329.

Mascheroni, G. et al. (2013): "Mobile internet access and use among European children: initial findings of the Net Children Go Mobile project", Educatt, Milano.

McCarthy, D./Murphy, B. (2014): "The challenge of supporting literacy in a digital age: perspectives of Irish primary school teachers", *Irish Teachers' Journal*, Bd. 2, Nr. 1, S. 15–30.

Meyers, E. M./Erickson, I./Small, R. V. (2013): "Digital literacy and informal learning environments: an introduction", *Learning, Media and Technology*, Bd. 38, Nr. 4, S. 355–367.

Ministry of National Education, Higher Education and Research (2015): "The French digital plan for education", verfügbar unter [http://cache.media.education.gouv.fr/file/01\\_-\\_janvier/88/1/The\\_French\\_Digital\\_Plan\\_For\\_Education\\_527881.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_-_janvier/88/1/The_French_Digital_Plan_For_Education_527881.pdf), aufgerufen am 24. September 2017.

National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning (2015a): "Towards a national digital skills framework for Irish higher education. Review and comparison of existing frameworks and models", verfügbar unter <http://allaboardhe.org/DSFramework2015.pdf>, aufgerufen am 24. September 2017.

National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning (2015b): "Teaching and learning in Irish higher education: a roadmap for enhancement in a digital world 2015–2017", verfügbar unter [www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2015/03/Digital-Roadmap-web.pdf](http://www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2015/03/Digital-Roadmap-web.pdf), aufgerufen am 24. September 2017.

National Research Council (2007): *Engaging privacy and technology in a digital age*, National Academy of Sciences, Washington DC.

National Youth Council of Ireland (2016): "Using ICT, digital and social media in youth work. A review of research findings from Austria, Denmark, Finland, Northern Ireland and the Republic of Ireland", verfügbar unter [www.youth.ie/sites/youth.ie/files/International%20report%20final.pdf](http://www.youth.ie/sites/youth.ie/files/International%20report%20final.pdf), aufgerufen am 24. September 2017.

NCCA (2014): „Digital media literacy: Rationale and aim“, verfügbar unter <http://www.curriculumonline.ie/Junior-cycle/Short-Courses/Digital-Media-Literacy/Rationale-and-Aim>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Nicholas, D./Rowlands, I. (2008): *Digital consumers: reshaping the information profession*, Facet Publishing, London.

Nosko, A./Wood, E./Molema, S. (2010): "All about me: disclosure in online social networking profiles: the case of FACEBOOK", *Computers in Human Behavior*, Bd. 26, Nr. 3, S. 406–418.

O'Neill, B./Dinh, T. (2014): „Net children go mobile: initial findings from Ireland“, verfügbar unter [http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero\\_to\\_eight.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf), aufgerufen am 24. September 2017.

OECD (2011): *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*, verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Panke, S. (2015): „Digital literacy: an interview with Doug Belshaw, Association for the Advancement of Computing in Education“, verfügbar unter <http://www.aace.org/digital-literacy-an-interview-with-doug-belshaw/>

Parent, W. A. (1983): „Privacy, morality and the law“, *Philosophy and Public Affairs*, Bd. 12, Nr. 4, S. 269–288.

Park, Y. J. (2011): „Digital literacy and privacy behavior online“, *Communication Research*.

Pew Research Center (2016): „Demographics of key social networking platforms“, verfügbar unter [www.pewinternet.org/2013/12/30/demographics-of-key-social-networking-platforms](http://www.pewinternet.org/2013/12/30/demographics-of-key-social-networking-platforms), aufgerufen am 24. September 2017.

Prensky, M. (2001): „Digital natives, digital immigrants, part 1“, *On the horizon*, Bd. 9, Nr. 5, S. 1–6.

Prensky, M. (2012): *From digital natives to digital wisdom: hopeful essays for 21st century learning*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Selwyn, N. (2009): „The digital native-myth and reality“, *Aslib Proceedings*, Bd. 61, Ausgabe 4, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, S. 364–379.

Solove, D. J. (2004): *The digital person: technology and privacy in an information age*, University Press, New York.

Tapscott, D. (1998): *Growing up digital: the rise of the Net Generation*, McGraw-Hill, New York.

UCD Teaching and Learning (2016): „Student digital ambassadors“, verfügbar unter [www.ucd.ie/teaching/projects/studentdigitalambassadors](http://www.ucd.ie/teaching/projects/studentdigitalambassadors), aufgerufen am 24. September 2017.

UK Government (2014): „Digital Inclusion Strategy“, verfügbar unter [www.gov.uk/government/publications/government-digital-inclusion-strategy/government-digital-inclusion-strategy](http://www.gov.uk/government/publications/government-digital-inclusion-strategy/government-digital-inclusion-strategy), aufgerufen am 24. September 2017.

UNICEF (2014): „Children's rights in the digital age“, Challenges: newsletter on progress towards the Millennium Development Goals from a child rights perspective, Nr. 18.

Warren, S. D./Brandeis, L. D. (1890): „The right to privacy“, *Harvard Law Review*, S. 193–220.

