

PERSPECTIVES ON YOUTH

Junge Menschen in einer digitalisierten Welt



4. Ausgabe

Youth Partnership

Partnership between the European Commission
and the Council of Europe in the field of Youth



EUROPEAN UNION

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Perspectives on youth

Junge Menschen in
einer digitalisierten Welt

4. Ausgabe

*Die Meinungen in dieser Veröffentlichung
liegen in der Verantwortung
der Autor(inn)en und spiegeln
notwendigerweise nicht die offizielle
Politik des Europarates wider.*

Alle Rechte vorbehalten.
Kein Teil dieser Publikation darf
ohne vorherige Genehmigung
übersetzt, reproduziert oder weiter
versandt werden, in jedweder Form
oder Mittel, elektronisch (CD-ROM,
Internet, etc.) oder mechanisch,
inklusive Fotokopien, Aufnahmen
oder anderer Informationssicherungen
oder Datenabfragesysteme;
Genehmigungen hierzu können
schriftlich beim Direktorat für
Kommunikation (F-67075 Strasbourg
Cedex) oder publishing@coe.int
eingeholt werden.
Umschlaggestaltung: Documents
and Publications Production
Department (SPDP),
Council of Europe
Layout: Jouve, Paris
Cover photo: ©Shutterstock
Satz: Markus Schmitz, Büro für
typographische Dienstleistungen,
Altenberge
Übersetzung: Magdalena Lindner-
Juhnke, Claudia Koch-McQuillan,
Elisabeth Meister
Druck: DCM Druck Center Meckenheim
GmbH

ISSN 2413-659X
© Council of Europe/European
Commission, 2018 English publication
© IJAB, 2018 German translation
Text originated by, and used with
the permission of, the Council of
Europe. This translation is published
by arrangement with the Council
of Europe, but under the sole
responsibility of the translator.

Inhalt

| | |
|---|------------|
| EDITORIAL | 5 |
| <i>Matina Magkou, Reinhard Schwalbach und Bram Spruyt</i> | |
| 1. DER WANDEL IN DER ONLINE- UND OFFLINE-NUTZUNG VON FREIZEIT, FREIZEITRÄUMEN UND MEDIEN DURCH JUGENDLICHE IN UNGARN | 11 |
| <i>Ádám Nagy und Anna Fazekas</i> | |
| 2. FÜHRENDE JUNGUNTERNEHMER/-INNEN UND UNTERNEHMERISCHE KOMPETENZEN IN EINER MOBILEN UND KOLLABORATIVEN WIRTSCHAFT IN GRIECHENLAND | 35 |
| <i>Betty Tsakarestou, Lida Tsene, Dimitra Iordanoglou, Konstantinos Ioannidis und Maria Briana</i> | |
| 3. DIGITALE UND MOBILE TOOLS UND TIPPS FÜR DIE ePARTIZIPATION JUGENDLICHER | 53 |
| <i>Evaldas Rupkus und Kerstin Franzi</i> | |
| 4. OPEN YOUTH PARTICIPATION – EIN SCHLÜSSEL ZU GOOD GOVERNANCE IM 21. JAHRHUNDERT | 65 |
| <i>Daniel Poli und Jochen Butt-Pošnik</i> | |
| 5. MAROKKO – DIGITALE UND SOZIALE MEDIEN ZUR FÖRDERUNG DES BÜRGERSCHAFTLICHEN ENGAGEMENTS JUGENDLICHER IN DER DEMOKRATIE | 79 |
| <i>Karima Rhanem</i> | |
| 6. ONLINE-KOMMUNIKATIONSTOOLS ZUR FÖRDERUNG DES LERNENS, DER IDENTITÄT UND DER AKTIVEN STAATSBÜRGERSCHAFT VON DIGITAL NATIVES | 85 |
| <i>Adina Marina Colafoteanu</i> | |
| 7. DIGITALE KOMPETENZ FÜR AKTIVE BETEILIGUNG UND EINBEZIEHUNG JUNGER MENSCHEN IN EINER DIGITALEN WELT | 91 |
| <i>Nuala Connolly und Claire McGuinness</i> | |
| 8. ÜBERLEGUNGEN ZUM START DER „NO HATE SPEECH“-KAMPAGNE | 111 |
| <i>Antonia Wulff</i> | |
| ÜBER DIE AUTOREN | 127 |
| ÜBER DAS REDAKTIONSTEAM | 132 |
| ABSTRACTS | 135 |

Editorial

Matina Magkou, Reinhard Schwalbach und Bram Spruyt

Die Reihe *Perspectives on youth* möchte als Forum für Information, Diskussion, Reflexion und Dialog über europäische Entwicklungen im Bereich der Jugendpolitik, Jugendforschung und Jugendarbeit dienen.

Für diese vierte Ausgabe von *Perspectives on youth* entschieden wir uns im Einklang mit dieser Zielsetzung bewusst dafür, die Publikation mit dem „Symposium on Youth Participation in a Digitalised World“ zu verknüpfen, einer zentralen Veranstaltung der Jugendpartnerschaft zwischen der EU und dem Europarat, die vom 14. bis 16. September 2015 im European Youth Centre des Europarats in Budapest stattfand. Diese Entscheidung wurde bewusst getroffen, um dem Symposium als auch der Publikation maximale Wirkung zu verleihen, um begonnene Diskussionen im Rahmen des Symposiums weiterzuführen und um ein breiteres Publikum einzuladen, sich mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen.

Mit der Ausschreibung für Symposiumsbeiträge wurden interessierte Autorinnen und Autoren eingeladen, Vorschläge zu diesen Themenkreisen einzureichen und ihre Argumentation mit einer oder mehreren der Kernaussagen des Symposiums in Beziehung zu setzen. Die Fragen, mit denen wir uns auseinandersetzen wollten, waren:

- ▶ Welche Rolle spielt die digitale Partizipation bei der Erarbeitung und Umsetzung einer ganzheitlichen Partizipationsagenda für die aktive Staatsbürgerschaft Jugendlicher und/oder welche Form nimmt sie an?
- ▶ Wie können wir gemeinsam auf Blended-Teaching- und Blended-Learning-Konzepte hinarbeiten, die auf partizipatorischen Prinzipien beruhen und neue Instrumente und Bildungswerkzeuge (zum Beispiel digitale Tools) beinhalten?
- ▶ Wie lässt sich der Einstieg Jugendlicher in den Arbeitsmarkt im Hinblick auf umfangreichere und bessere Beschäftigungschancen sowie demokratische Partizipation in der Wirtschaft unterstützen? Welche Kompetenzen werden für die Arbeitsplätze der Zukunft benötigt? Wie können wir hochwertige Arbeitsplätze und unternehmerische Initiativen im digitalen Zeitalter fördern?
- ▶ Welche Ansätze, politischen Bemühungen oder Initiativen werden bereits unternommen oder sollten ausgebaut werden, um Jugendliche im digitalen Zeitalter zu befähigen und zu schützen?

- ▶ Wie können marginalisierte und ausgegrenzte Gruppen Jugendlicher am digitalen Zeitalter teilhaben? Wie kann die Digitalisierung Gesellschaften darin unterstützen, sich schutzbedürftigen Gruppen gegenüber mehr zu öffnen? Welche Herausforderungen und Barrieren bestehen weiter?
- ▶ Welche Rolle spielen Jugendarbeit und ihre Akteure als Schnittstellen und Mediatoren zwischen digitalen Ressourcen, Stakeholdern und Jugendlichen?

Die Autorinnen und Autoren der folgenden Aufsätze versuchen, diese Fragen zu beantworten und leisten damit einen Beitrag zur Wissenserweiterung bzw. werfen neue Fragen auf hinsichtlich der Jugendpartizipation in einer digitalisierten Welt. Sie teilen aus verschiedenen europäischen (und außereuropäischen) Perspektiven Ergebnisse von Studien, Erfahrungen von Fachleuten aus der Praxis und politische Empfehlungen mit uns. Digitalisierung und neue Medien schaffen neue Möglichkeiten für den Freizeitkonsum, und dies wirft in der Regel Fragen zur Beziehung zwischen Formen von Online- und Offline-Aktivitäten auf. Schränkt Online-Aktivität die Möglichkeiten von Offline-Aktivitäten ein? Oder generiert die eine Form von Aktivität Spill-over-Effekte auf die andere? Der Beitrag „Der Wandel in der Online- und Offline-Nutzung von Freizeit, Freizeiträumen und Medien durch Jugendliche in Ungarn“ von Ádám Nagy und Anna Fazekas setzt sich mit diesen Fragen aus einer generationellen Perspektive auseinander. Aufbauend auf den Arbeiten von Mannheim und Prensky konzentriert es sich auf den Freizeitkonsum der so genannten „Digital Natives“. Der Aufsatz stellt empirische Ergebnisse von Jugendforschung aus Ungarn vor, die eine Veränderung im Freizeitverhalten nachwies: Während die Generation Y ihre Zeit typischerweise in Einkaufszentren verbrachte, widmet sich die Generation Z intensiv an Bildschirme gebundenen Aktivitäten. Diese Ergebnisse zeigen, wie elektronische Medien in der nicht-institutionalisierten Freizeit junger Menschen immer wichtiger werden. Der Beitrag setzt sich mit generationellen Unterschieden im Nutzungsverhalten und deren sozialen und emotionalen Hintergründe auseinander.

Im Themenkreis Wirtschaftssphäre und Arbeitswelt untersuchen Betty Tsakaretsou, Lida Tsene, Dimitra Iordanoglou, Konstantinos Ioannidis und Maria Briana die Ergebnisse griechischer Studien zu den Kompetenzen junger Führungskräfte im Kontext einer mobilen und unternehmerischen Kultur. Im Beitrag „Führende Jungunternehmer/-innen und unternehmerische Kompetenzen in einer mobilen und kollaborativen Wirtschaft in Griechenland“ vergleichen sie ihre Ergebnisse mit denen ähnlicher Studien aus anderen europäischen Ländern und sprechen Empfehlungen zur Entwicklung von Kompetenzen in diesem Bereich aus.

Die Einbeziehung von Fachleuten aus der Praxis war der Reihe *Perspectives on youth* schon immer ein wichtiges Anliegen. Evaldas Rupkus und Kerstin Franzl stellen in ihrem Beitrag „Digitale und mobile Tools und Tipps für die ePartizipation Jugendlicher“ den Grundgedanken und erste Schritte des Projekts „EUth – Tools und Tipps für die mobile und digitale Partizipation Jugendlicher in ganz Europa“ vor. Dieses Projekt hat die Entwicklung einer digitalen, mobilen ePartizipations-Toolbox sowie die Bereitstellung von Unterstützung für Menschen zum Ziel, die ePartizipationsprojekte aufbauen möchten. Der Aufsatz beschreibt die Angebote, die als Teil des

Projekts über die digitale Online-Plattform OPIN zur Verfügung stehen, und gibt Anregungen, wie sich anhand dieser Plattform ePartizipationsprojekte entwickeln lassen.

Daniel Poli und Jochen Butt-Posnik ziehen in ihrem Beitrag „Open youth participation – ein Schlüssel zu Good Governance im 21. Jahrhundert“ eine Bilanz der Erfahrungen, die im Rahmen von zwei multilateralen Kooperationsprojekten zum Thema offene Partizipation gesammelt wurden. Sie gehen insbesondere auf die Projekte „youthpart“ und „Partizipation junger Menschen im demokratischen Europa“ ein. Ersteres führte zur Erarbeitung europäischer Leitlinien für die erfolgreiche ePartizipation Jugendlicher, während sich letzteres auf die neuen Formen und Foren der Partizipation konzentrierte. Ausgehend von diesen Erfahrungen reflektieren die Autoren über die Komponenten, die eine „gesamtheitliche Partizipationsagenda“ beinhalten sollte.

Soziale Medien und das Internet bieten Chancen, die junge Menschen bereitwillig aufgreifen (wie zum Beispiel im Arabischen Frühling und in anderen sozialen Bewegungen weltweit), aber diese Chancen zu ergreifen ist nicht immer einfach. Karima Rhanems Aufsatz „Marokko – digitale und soziale Medien zur Förderung des bürgerschaftlichen Engagements Jugendlicher in der Demokratie“ blickt auf die Ereignisse in Marokko nach dem Arabischen Frühling zurück und untersucht, wie junge marokkanische Aktivistinnen und Aktivisten sowie zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure das Internet und soziale Netzwerke zur Mobilisierung, für Debatten und zur Einforderung von Veränderungen nutzten. Der Beitrag befasst sich zudem damit, inwieweit diese Initiativen politische Wirkung gezeigt haben und wirft Fragen zur Ethik der Nutzung sozialer Medien und zum Vertrauen auf Online-Inhalte auf.

Für diese Ausgabe haben wir zwei Personen in unser Redaktionsteam eingeladen, die beim Symposium eine wichtige Rolle spielten: Manfred Zentner und Adina Călăfăteanu waren Mitglieder des Vorbereitungsteams und verfassten zwei der analytischen Arbeiten, die Hintergrundwissen zum Themenspektrum des Symposiums bereitstellten. Sie lektorierten einige Aufsätze, machten Verbesserungsvorschläge und halfen, sie zu den Schlussfolgerungen des Symposiums in Bezug zu setzen.

Adina Călăfăteanus Beitrag „Online-Kommunikationstools zur Förderung des Lernens, der Identität und der aktiven Staatsbürgerschaft von Digital Natives“ baut auf einer Analyse auf, die sie für das Symposium zum Themenkreis Kommunikation verfasste. Sie geht dieses Thema anhand einer Untersuchung der Rolle an, die Identität, Staatsbürgerschaft und Lernen bei der Priorisierung der Nutzung nicht-konventioneller Kommunikationstools unter Digital Natives spielen. Sie betont, dass diese Aspekte bei der Erarbeitung von Jugendpolitiken und Einbeziehungsstrategien für junge Menschen berücksichtigt werden müssen.

Nuala Connolly und Claire McGuinness führen die Diskussion über Bildung, Lernen und Kompetenzen in einer digitalen Welt in ihrem Beitrag „Digitale Kompetenz für aktive Beteiligung und Einbeziehung junger Menschen in einer digitalen Welt“ noch einen Schritt weiter und postulieren, dass sich die ursprüngliche digitale Kluft des physischen Internetzugangs zu einer Kompetenzkluft gewandelt habe.

Sie beschreiben die Komponenten und die Notwendigkeit einer sinnvollen Medienbildung, reflektieren über die Situation in Europa aus der Perspektive formaler wie auch non-formaler Bildungsumfelder und geben politische und praktische Empfehlungen.

Digitale Kompetenz ermöglicht es einerseits, eigene Meinungen zu äußern, Ideen zu teilen und große Zahlen Gleichgesinnter schnell zu organisieren, birgt aber andererseits auch das Risiko von Online-Hassrede (hate speech), Online-Mobbing und anderen Formen der Kriminalität. Es wäre uns unmöglich, diese Ausgabe der *Perspectives on youth* ohne eine Bezugnahme auf die „No Hate Speech“-Kampagne abzuschließen, ein Leuchtturmprojekt des Europarats. Antonia Wulff, Mitglied des redaktionellen Teams, reflektiert über die Anfangsphase und Konzeptualisierung der „No Hate Speech“-Kampagne in der Zeit, als sie den Vorsitz des Beirats zu Jugendfragen innehatte (2009–2011). Der Aufstieg der extremen Rechten, hass erfüllte Online-Räume und Diskussionen, die Infragestellung der auf die Opferrolle reduzierte Darstellung junger Menschen und der Wunsch, neue Wege der Zusammenarbeit und Unterstützung zu finden, waren die treibenden Faktoren für die Konzeption der „No Hate Speech“-Kampagne. Diese wurde vom Gemeinsamen Jugendrat gebilligt und vom Europarat 2013 offiziell ins Leben gerufen. Menno Etemma, Koordinator im Namen des Europarates, stellt die Perspektive der Kampagne dar und erläutert den Bezug auf die Grundwerte und Programme des Europarates und zeigt Möglichkeiten der aktiven Teilnahme auf.

Neben Antonias und Mennos Perspektiven wollten wir auch herausfinden, welche Erfahrungen in verschiedenen Ländern Europas mit der Kampagne gemacht wurden. Wir baten daher Manu Mainil aus Belgien, Ivett Karvalits aus Ungarn, Anne Walsh aus Irland und Alexandra Mitrovic aus Serbien – die die Kampagne in ihren jeweiligen Ländern koordinieren – Fragen zur Bedeutung der Kampagne, zu nationalen Ergebnissen und Herausforderungen bei ihrer Umsetzung zu beantworten.

Insgesamt bieten die Beiträge in dieser Ausgabe von *Perspectives on youth* somit einen guten Überblick darüber, wie die Digitalisierung in heutigen europäischen Gesellschaften Chancen eröffnet, aber auch beträchtliche Herausforderungen schafft. So baut die Digitalisierung zwar formale zeitliche und räumliche Barrieren ab, führt aber gleichzeitig zu einem erhöhten Risiko der Selbstausgrenzung und der weiteren Homogenisierung sozialer Netzwerke. Auf diese Weise wohnt der Digitalisierung das Potenzial inne, bestehende soziale Ungleichheiten sowohl zu verringern als auch zu verstärken. Ähnlich lassen neue Medien und digitale Techniken andere, leichter zugängliche Formen des Lernens und der Partizipation zu und bieten damit Gruppen, die traditionell nur erschwerten Zugang zu Lern- und Teilhabemöglichkeiten hatten, besseren Zugang. Allerdings gehen pessimistischere Interpretationen davon aus, dass neue Medien zu persönlicher Isolation und persönlichen Vorurteilen beitragen, Desillusionierung verstärken und dadurch letztendlich zum Verlust von sozialem Kapital führen können. Die folgenden Beiträge stellen noch weitere Beispiele vor, aber die wichtigste Botschaft scheint eindeutig zu sein, dass technische Innovationen wie der Trend zur Digitalisierung nicht inhärent gut oder schlecht sind: Es kommt darauf an, was wir mit ihnen tun.

Abschließend möchten wir Hanjo Schilds wichtigen Verdienst zur Schaffung der *Perspectives on youth* würdigen. Hanjo verlässt die Partnerschaft noch während wir diese Worte schreiben. Ihm gebührt unser großer Dank für sein Engagement, seinen unermüdlichen Einsatz für die Anliegen der Jugend, sein umfassendes Wissen in diesem Bereich und seine warmherzige Art. Hanjo, du bist unersetzlich, und wir werden dich vermissen!

Kapitel 1

Der Wandel in der Online- und Offline-Nutzung von Freizeit, Freizeiträumen und Medien durch Jugendliche in Ungarn¹

Ádám Nagy und Anna Fazekas

EINLEITUNG

Eine Altersgruppe kann als Generation gelten, wenn sie von einigen gemeinsamen inhärenten Eigenschaften, generationellem Wissen und gemeinschaftlichen Charakteristika gekennzeichnet ist. Hierfür müssen drei Bedingungen erfüllt sein: gemeinsame Erfahrung, eine konkrete Orientierung auf die anderen Mitglieder hin sowie eine gemeinsame Interpretation der Situation, Einstellungen und Handlungsformen der Mitglieder (Mannheim 1978). Prensky hat die Zugehörigkeit zu einer solchen Altersgruppe hinsichtlich der Informationsgesellschaft interpretiert (2001). Wir untersuchen die Weiterentwicklung von Prenskys Modell der Digital Natives und Digital Immigrants und integrieren es mit dem Strauss/Howe-Modell (1991), gemäß dem ein gesellschaftlicher Generationswechsel im Sinne Mannheims ungefähr alle 15 bis 20 Jahre eintritt. Aus der Perspektive einer Sozialisierungstheorie (Nagy 2013b) spielen Freizeit und Medien in der postmodernen Gesellschaft dieselbe Rolle wie die schulische Sozialisierung in der modernen Gesellschaft und die Familie in der vormodernen Ära. Aus Daten zum Freizeitverhalten junger Menschen sowie ihren relevanten Aktivitäten und ihrer Medienutzung können wir daher ein Bild der heutigen jungen Generationen (Y und Z) zeichnen, das die Unterschiede zwischen den Generationen bestätigt. Wir arbeiten hierbei mit Daten aus einer groß angelegten ungarischen Jugendstudie, die bereits seit anderthalb Jahrzehnten regelmäßig alle vier Jahre durchgeführt wird (Ifjúság 2000, Ifjúság 2004, Ifjúság 2008, Magyar Ifjúság 2012). Diese Studie ver-

1 Dieser Artikel wird unterstützt durch ein Bolyai-Forschungsstipendium (Ungarn).

schafft einen Überblick über eine Stichprobe von 8000 Personen, die hinsichtlich der Lebenssituationen und Lebensweisen ungarischer Jugendlicher für die Verteilung von Alter, Gender und Wohnsituation repräsentativ ist.

JUNGE MENSCHEN IN DER GESELLSCHAFT: DIE GENERATIONEN XYZ

Seit der massenhaften Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) hat sich die Welt junger Menschen gegenüber der junger Menschen in früheren Zeiten deutlich verändert. Die Strukturierung ihrer Zeit, ihre Familien, ihre Bildung und ihr Status auf dem Arbeitsmarkt haben sich gewandelt: Sie gestalten ihre Freizeit anders, nutzen sie für andere Zwecke und setzen andere Strategien ein, um Informationen zu sammeln und zu kommunizieren. Auch ihre Auffassungen von Beziehungen, Gemeinschaft und Unterhaltung sind anders geworden. Eines der größten Probleme der Ära der Informationsgesellschaft ist, wie die im digitalen Zeitalter geborenen Generationen ihre „Wissensgesellschaft“ verwandeln und von ihr beeinflusst werden (Rab, Székely & Nagy 2008).

Mannheim (1978) zufolge kann eine Altersgruppe als Generation gelten, wenn sie von einigen gemeinsamen inhärenten Eigenschaften, generationellem Wissen und gemeinschaftlichen Charakteristika gekennzeichnet ist. Hierfür müssen drei Bedingungen erfüllt sein: gemeinsame Erfahrung, eine konkrete Orientierung auf die anderen Mitglieder hin sowie eine gemeinsame Interpretation der Situation, Einstellungen und Handlungsformen der Mitglieder. Mannheim verortet generationelle Logik parallel zum Konzept der sozialen Schicht, insofern Menschen einer Schicht nicht beitreten, sondern in sie hinein geboren werden, und sie nicht intentional verlassen, sondern nur wenn sich ihr Status ändert. Die Geltung der Generationslogik bedeutet natürlich nicht, dass alle Mitglieder einer Altersgruppe spezifische Eigenschaften aufweisen, sondern dass ein generationelles Schema existiert.

Das Konzept und die Klassifizierung einer Generation sind zwar kontrovers, aber der vorliegende Beitrag strebt keine Analyse oder Bewertung ihrer theoretischen Solidität an, sondern stellt die Orientierungen der verschiedenen Altersgruppen auf der Basis einer generationellen Logik dar.²

Dem Strauss/Howe-Modell (1991) zufolge ist der Generationswechsel im Sinne Mannheims ein zyklischer Vorgang, der in der Gesellschaft ungefähr alle 15 bis 20 Jahre eintritt. Auch Prensky (2001) interpretierte die Beziehung zur Informationsgesellschaft mit Blick auf die generationelle Dimension. Wir betrachten und diskutieren in diesem Beitrag die Entwicklung³ von Prenskys Modell der Digital Natives

2 Die Abgrenzung von Generationen aufgrund des Geburtsjahres ist relativ willkürlich, da sich gesellschaftliche Veränderungen nicht so klar umreißen lassen. In dieser Studie sind jedoch nicht die quantitativen Daten von Bedeutung – diese bestätigen lediglich den wahren Kern oder das sich abzeichnende Bild einer Generation.

3 Im ursprünglichen Modell werden junge Menschen im Gegensatz zur älteren Generation der „Digital Immigrants“ als „Digital Natives“ (N-Gen, Netzgeneration) bezeichnet.

und Digital Immigrants (Székely 2014) und integrieren es mit dem Strauss/Howe-Modell.⁴

Generation X (Digital Immigrants, McDonald's-Generation)

Die Mitglieder der Generation X, die den Großteil des heutigen Arbeitsmarkts ausmachen, wurden in den späteren 1960er- und in den 1970er-Jahren geboren. Sie begegneten dem Instrumentarium der Informationstechnologie (IT) schon in jungem Alter und waren vom Beginn ihres Lebens an von der digitalen Welt umgeben. Sie erlebten, wie Computer- zur Informationstechnologie und Informationstechnologie zur Informationsgesellschaft wurde. Das Internet war während ihres ganzen Lebens mehr oder weniger präsent. In westlichen Ländern wuchsen sie mit den Auswirkungen elektronischer Medien auf. In mittel- und osteuropäischen Ländern mögen Mitglieder dieser Generation zwar unter staatlichem Sozialismus groß geworden sein, erlebten aber nur dessen letzte, befreiende Phase.

Generation Y (Digital Natives)

Die in den 1980er- und 1990er-Jahren geborenen Mitglieder dieser Altersgruppe begegneten dem Internet während ihrer Kindheit. Als Digital Natives handhaben sie die Tools eines vernetzten Raums souverän und orientieren sich selbstverständlich in diesem Raum; das digitale Universum ist ihr natürliches Medium und ihre Web- bzw. Internet-Identität wird bewusst geformt. Sie sind von starker Medienabhängigkeit gekennzeichnet und reagieren schnell auf technologischen Wandel. Diese Altersgruppe ist die Generation der Informationsgesellschaft, da ihre Mitglieder ganz natürlich schon während ihrer Kindheit begannen, IKT zu nutzen. Ihre sozialen Beziehungen finden in der realen und virtuellen Welt gleichzeitig statt, und durch die Nutzung von Mobiltelefonen und dem Internet sind sie wesentlich weniger ortsabhängig als frühere Generationen. Die Generation Y unterscheidet sich vielfach von früheren Generationen: Ihre Mitglieder sind für kulturelle Inhalte empfänglich, tendieren zu Gruppenaktivitäten und gemeinschaftlichen Räumen, sind leistungsorientiert, selbstbewusst und hoch qualifiziert (für die meisten sind Schule und gute schulische Leistungen wichtig). Sie beziehen Informationen schnell, sie bevorzugen Audio und Video gegenüber Text und bevorzugen zufällige Kontakte (Hypertext). Sie suchen die unmittelbare und häufige Befriedigung ihrer Bedürfnisse, bevorzugen Spiele gegenüber „ernsthafte“ Arbeit und betrachten Technologie als ein unverzichtbares Element ihres Lebens (Prensky 2001). Mitglieder dieser Generation folgen globalen Trends und gehören zu den ersten, die neue technische Geräte kompetent nutzen können. Sie wechseln manchmal sogar die Bildungsrichtung und fühlen sich in der digitalen Welt zu Hause: „Die ungarische Generation Y hat die Verzögerungen, die in der Vergangenheit noch häufig auftraten, im Wesentlichen aufgeholt. Die Generation Y hat erst nach dem Regime-

4 Strauss und Howe sehen die Grundlage dieser zyklischen Natur der Generationen und ihrer sozialen Charakteristika im Wandel sozialer Strukturen und Einstellungen. Sie unterscheiden vier Eigenschaften von Generationen.

wechsel die Schwelle von der Kindheit zur Jugend überschritten; sie hat Computer und das Internet wenn nicht zu Hause, dann sicherlich in der Schule kennengelernt“ (Szekely 2014).⁵

Generation Z (die Facebook-Generation)

Mitglieder der Generation Z wurden um die Jahrtausendwende und nach 2000 geboren. Sie entdeckten das Web 2.0⁶ und den weiten Raum sozialer Netzwerke, als sie ihre „informationstechnologische Unschuld“ verloren. Sie wissen nicht, wie sich ein Leben ohne Internet oder Mobiltelefone anfühlt, und ihr primäres Kommunikationsmittel ist nicht mehr E-Mail, sondern das soziale Netz. Diese Generation ist nicht nur von Netzwerkverhalten, der Nutzung des Internets als Kanal der digitalen Sozialisierung und dem Konsum von Informationen gekennzeichnet, sondern sie stellt auch über Plattformen wie YouTube, Facebook, Twitter und Torrent-Sites Informationsdienste zur Verfügung. Für sie zählt die Fähigkeit, Geräte zu managen, zu ihren Grundkompetenzen. Sie agieren typischerweise im Multitasking und führen parallele Handlungen aus, indem sie zum Beispiel Blogs schreiben, Musik hören und ihre E-Mail- und sozialen Netzwerkaktivitäten verfolgen. Sie fällen schnelle Entscheidungen. Die Generation Z macht sich IKT und IKT-Inhalte nicht nur bereitwillig zu eigen, sondern passt diese auch an ihre eigenen Bedürfnisse des täglichen Lebens an. Sie ist im praktischen Sinn nicht ortsgebunden. Zugleich „konsumieren“ ihre Mitglieder über mehrfache Kanäle (Multitasking), wobei der aggregierte Konsum über alle diese Kanäle die von einer Person „physisch“ aufnehmbare Menge übersteigt. Die meisten haben kein reflektiertes Bewusstsein des rechtlichen und institutionellen Umfelds ihrer typischen, regelmäßigen Internetnutzung (zum Beispiel Downloads, Austausch von Dateien). Darüber hinaus beeinflussen Veränderungen in der Welt nicht nur den rationalen Teil ihrer Psyche, sondern auf fundamentaler Ebene auch ihr emotionales Leben. Viele von ihnen breiten emotionale Spannungen öffentlich aus, ohne eine Katharsis zu erleben (vergleiche den von Tari 2010 geprägten Begriff der „emotionalen Inkontinenz“, d. h. einer Erwartung, dass sich andere um unsere „emotionale Hygiene“ kümmern sollten). Wir erleben so unsere eigenen Gefühle über diese öffentlich geteilten Emotionen (man denke hier an Teile der Blogosphäre und tausende von Online-Kommentaren, aber auch

5 In Ungarn identifizieren sich die meisten zudem mit den Werten ihrer Eltern (Nagy & Tibori 2016).

6 Der Begriff Web 2.0 bezieht sich auf Internetdienste der zweiten Generation, die hauptsächlich auf den Aktivitäten von Online-Gemeinschaften basieren, insbesondere auf von Nutzerinnen und Nutzern erstellte und geteilte Inhalte. Die Bedeutung von Web-2.0-Anwendungen liegt hauptsächlich darin, dass Inhalte im Gegensatz zur Technologie wichtig werden. Dienste während der Generation Y waren dadurch gekennzeichnet, dass ihre Inhalte – ähnlich wie konventionelle Einbahnmedien – von Nutzerinnen und Nutzern online gelesen, gehört und angesehen werden konnten und von weniger Personen erstellt wurden. (Inhalte der Generation X existierten erst gar nicht im digitalen Raum.) Im Gegensatz hierzu liegt der Kern des Web 2.0 darin, dass Inhalte von den Nutzerinnen und Nutzern selbst erstellt und geteilt werden. Gute Beispiele sind Torrent-Sites oder Wikipedia, eine Open-Source-Anwendung, die jede(r) bearbeiten kann. Das Äquivalent der Generation Y war hingegen die Online-Version der Encyclopaedia Britannica und das der Generation X Offline-Versionen klassischer Lexika (Rab, Székely & Nagy 2007).

an bestimmte Identitätssituationen, Beziehungsaspekte oder die Arbeitswelt). Im Hinblick auf Ungarn sind frühere generationelle Unterschiede zu westlichen Ländern verschwunden, und es entsteht ein Gefühl einer globalen Jugendkultur, da Innovationen auf dem ungarischen Markt heute meistens mit nur wenigen Monaten Verzögerung erscheinen.

Alpha-Generation

Dieser Begriff bezieht sich auf die 2010 und seither Geborenen, obwohl wir noch nicht wissen, ob sie von der Generation Z unterschieden und als autonome Generation im Sinne Mannheims bezeichnet werden können.

Im Rest dieses Beitrags untersuchen wir die Mediengewohnheiten und den Freizeitkonsum junger Menschen in Ungarn und setzen uns insbesondere mit der Frage auseinander, ob tatsächlich generationelle Unterschiede bestehen. Wir stützen uns hierbei auf Daten aus drei Iterationen der bereits erwähnten, alle vier Jahre durchgeführten ungarischen Jugendstudie Ifjúság. Ifjúság 2000 stützt unsere Betrachtung von Generation X, während Ifjúság 2004 eine Analyse von Generation Y ermöglicht. Die distinktive Situation von Generation Z spiegelt sich in der Tatsache wider, dass wir nur einen kleinen Teil der ihr angehörenden Jugendlichen darstellen konnten.

Generation X umfasst zwischen 1971 und 1980 geborene junge Menschen (N = 5726), Generation Y zwischen 1981 und 1989 Geborene (N = 4254), und die Kategorie der Generation Z beinhaltet zwischen 1995 und 1997 Geborene (N = 1368).⁷ Da die Mitglieder der Generation X nicht mehr als junge Menschen kategorisiert werden können, konzentriert sich unsere empirische Analyse hauptsächlich auf die Generationen Y und Z. Auf der Grundlage der verfügbaren Daten

7 Die unterschiedlichen Fragestellungen in den drei Umfragen werfen das Problem einer eingeschränkten Vergleichbarkeit auf. Wir haben uns bemüht, dieses Risiko in unserer gesamten Analyse zu minimieren. So wurde kein Vergleich zwischen den (aufgrund unterschiedlicher Befragungsansätze) völlig verschiedenen Antwortoptionen angestellt. Die Analyse berücksichtigte eher den Fokus auf die allgemeine Ausrichtung von Gewohnheiten und Vorlieben aus den Schlussfolgerungen als spezifische Unterschiede. Diese Langzeitstudien ermöglichen jedoch eine grundlegende Betrachtung der veränderten Freizeitgewohnheiten, selbst wenn die Altersgruppen in den Studien unterschiedlich eingeteilt waren. Dieser Beitrag widmet sich ausschließlich diesem Thema. Die Zahlen der zur Abbildung der drei Generationen verwendeten Teilstichproben weichen stark voneinander ab, insbesondere bei der Generation Z. Sie lassen daher keinen verlässlichen Vergleich zu. Es werden jedoch selbst in dieser Form die Tendenzen und Unterschiede bei prominenten generationellen Verbraucher- und Freizeitgewohnheiten erkennbar. Die praktischen Einschränkungen der Altersfestlegung waren durch die Muster der individuellen Datenerhebung vorgegeben. Während die von uns verwendete altersbasierte Einstufung der Generation X und Y relativ breite Altersgrenzen zuließ, war die Größe der Teilstichprobe für die Generation Z aus dem Jahr 2012 auf nur drei Jahre begrenzt (Geburtsjahr 1995 bis 1997). Dies ist darauf zurückzuführen, dass zum Zeitpunkt der Umfrage 2012 nur ein kleiner Teil der Mitglieder von Generation Z befragt wurde (wir sprechen hier von jungen, nach 1995 geborenen Menschen), sodass die Einschränkungen der ursprünglichen Stichprobe nur die Zuweisung dieser engen Altersgruppe und einen Vergleich mit zwei anderen generationellen Teilstichproben (für Generation X und Y) ermöglichte. Der nächste Zyklus der ungarischen Jugendumfragen wird eine detailliertere, eingehendere Analyse der Generation Z ermöglichen.

untersuchten wir den Medienkonsum und die Freizeitpräferenzen junger Menschen aus diesen beiden Generationen. Vor diesem Hintergrund befassten wir uns mit der Frage, ob und wie Offline-Freizeitkonsum für die Generation Z weniger wichtig geworden ist und zu welchem Umfang ihre Freizeit von den Medien oder spezifisch von der Online-Welt gesteuert wird. Bei der Beantwortung dieser Frage berücksichtigen wir auch Informationen aus dem breiteren europäischen Kontext, indem wir drei relevante Eurobarometer-Publikationen diskutieren (Eurobarometer 2003, 2013, 2015). Diese Eurobarometer-Daten ermöglichten uns einen Vergleich von Veränderungen über einen Zeitraum von über zehn Jahren (Daten von 2002 und 2014) sowie die Analyse kurzfristiger Veränderungen im Medien- und Freizeitkonsum junger Menschen (auf der Grundlage von Daten aus den Umfragen von 2012 und 2014).

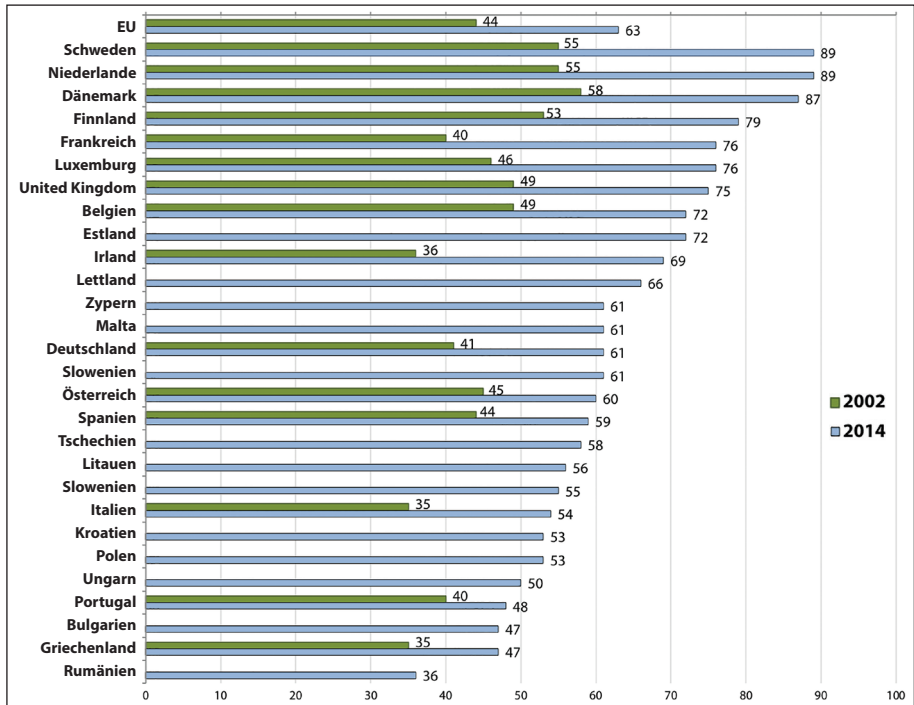
EIN WANDEL IN DER FREIZEIT: ONLINE-KONSUM IN DER EUROPÄISCHEN UNION

Im Jahr 2014 nutzten 63% der EU-Bevölkerung das Internet täglich oder fast täglich. 2002 war diese Ziffer noch 19 Prozentpunkte geringer gewesen (Eurobarometer 2003, 2015) (Abb. 1).⁸ 2002 verzeichneten Dänemark, die Niederlande und Schweden die höchste Internetnutzung unter den Ländern Europas, während 2014 Schweden und die Niederlande vorn lagen. Im Vergleich hierzu wiesen 2002 Griechenland, Italien und Irland die geringste Internetpenetration auf. 2014 war die Internetnutzung in Rumänien am niedrigsten, wo nur ein Drittel der Bevölkerung mindestens einmal täglich einen virtuellen Raum aufsuchte. Während des 12-jährigen Beobachtungszeitraums wurden die größten Fortschritte in Frankreich verzeichnet, wo die Zahl der Nutzer/-innen, die täglich auf das Internet zugriffen, zwischen 2002 und 2014 um 36 Prozentpunkte anstieg. Eine ähnliche, wenn auch weniger ausgeprägte Entwicklung war in den Niederlanden, Schweden und Irland zu beobachten. Portugal dagegen erlebte in der Nutzung von Online-Räumen nur einen minimalen Anstieg (um etwa 8 Prozentpunkte).

Wenn wir uns auf die Internetnutzung junger Bürger/-innen in der EU konzentrieren, stellen wir in der täglichen Internetnutzung über den 12-jährigen Beobachtungszeitraum einen Anstieg um 50 Prozentpunkte fest. Während 2002 nur etwa 42% der 15- bis 24-Jährigen das Internet täglich nutzten, war diese Ziffer bis 2014 auf 92% angestiegen (Eurobarometer 2003, 2015). Da bei älteren Altersgruppen kein vergleichbarer Anstieg der Internetnutzung zu beobachten war, vergrößerte sich über diesen 12-Jahres-Zeitraum auch der Unterschied in der Internetnutzung zwischen den verschiedenen Altersgruppen. Waren die Altersunterschiede 2002 noch sehr gering gewesen, lag der Anteil der täglichen Internetnutzung 2014 in

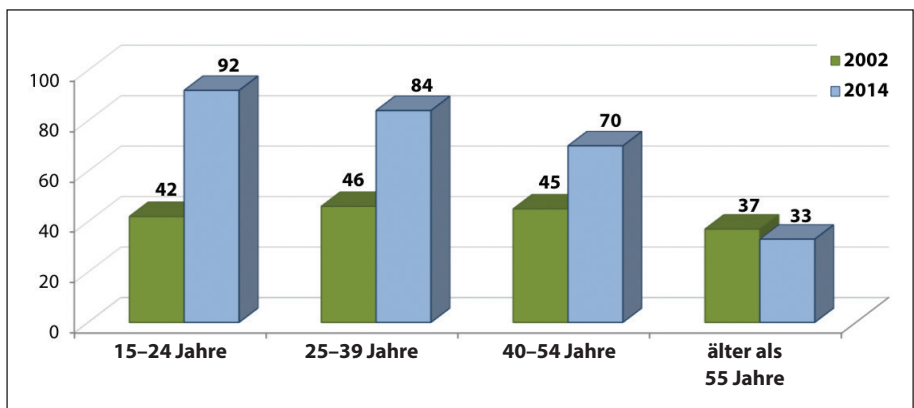
8 Während der EU-Durchschnitt 2002 aus den Daten für 15 Mitgliedstaaten berechnet wurde, basierte der Durchschnitt der Daten von 2014 auf 28 Ländern.

Abb. 1: Veränderungen in der täglichen oder fast täglichen Internetnutzung in EU-Mitgliedstaaten, 2002–14 (Anteil an Personen über 15 Jahren)



Quelle: Eurobarometer 2003, 2015

Abb. 2: Veränderungen in der täglichen oder fast täglichen Internetnutzung in der EU nach Altersgruppe, 2002–14 (Anteil an Personen über 15 Jahren)

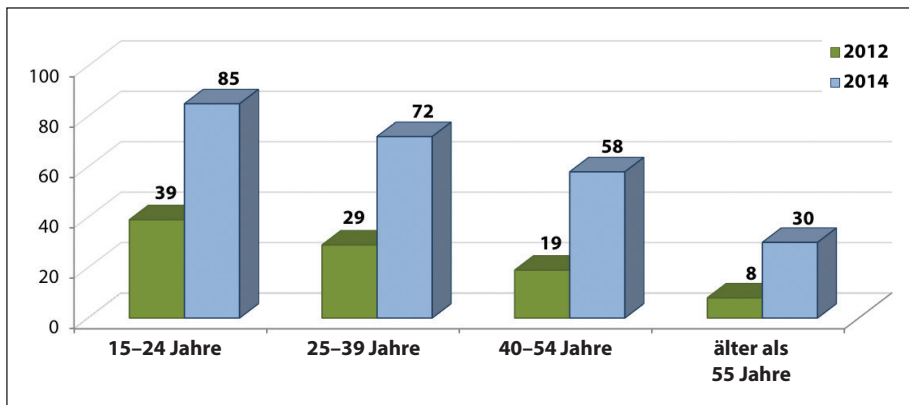


Quelle: Eurobarometer 2003, 2015

der jüngsten Kohorte um etwa 60 Prozentpunkte über dem der ältesten Kohorte (55 Jahre und älter) (Abb. 2).⁹

Jüngere Studien haben noch weitere kurzfristige Trends erkannt. Europäer/-innen nutzen das Internet immer mehr außerhalb von zu Hause. Während 2012 noch etwa 80% der Internetnutzung zu Hause stattfand (Eurobarometer 2012), war dieser Anteil bis 2014 auf 74% gefallen (Eurobarometer 2015). Diese Veränderung ist hauptsächlich auf die größere Beliebtheit mobiler Geräte sowie die Entwicklung und Verfügbarkeit von WiFi-Systemen in öffentlichen Räumen zurückzuführen. Während der Internetzugang auch weiterhin hauptsächlich über Desktop- und Laptop-Computer erfolgt (92% der europäischen Internetnutzer/-innen verwendeten 2014 hierzu einen Desktop- oder Laptop-Computer), griffen etwa 61% der Europäer/-innen über Smartphones und 30% über Tablets auf virtuelle Räume zu. 2012 nutzten nur 6% der EU-Bürger/-innen ein Tablet und 24% ein Smartphone (Eurobarometer 2013). Es zeichnen sich außerdem deutliche Altersunterschiede ab. Beim Zugriff auf das Internet über Desktop- und Laptop-Computer bestehen keine Altersunterschiede, während beim Zugriff über Smartphones oder Tablets beträchtliche Unterschiede erkennbar sind (Eurobarometer 2013, 2015), insbesondere bei Smartphones (Abb. 3).

Abb. 3: Veränderungen in der Internetnutzung über Smartphones in der EU nach Altersgruppe, 2012–14 (Anteil an Personen über 15 Jahren)



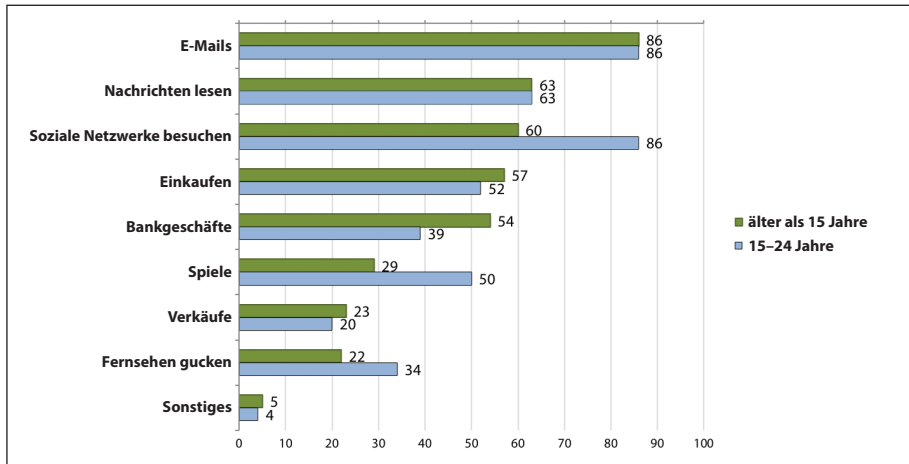
Quelle: Eurobarometer 2013, 2015

Die populärsten Online-Aktivitäten sind der Austausch von E-Mails und der Zugriff auf Nachrichten, dicht gefolgt vom Besuch sozialer Netzwerke und von Online-Einkäufen (Eurobarometer 2015) (Abb. 4). Über die Hälfte der Befragten nutzen

9 Darüber hinaus korreliert auch der Bildungsstand mit der Häufigkeit der Internetnutzung (Eurobarometer 2003, 2015). Der Prozentsatz derjenigen, die das Internet täglich nutzen, ist unter Personen am höchsten, die ihre Bildung im Alter von über 20 Jahren abschlossen (2002: 52%; 2014: 83%) oder die zum Zeitpunkt der Umfrage noch im Bildungssystem waren (2002: nicht vorliegend; 2014: 95%). Die geringste Internetnutzung findet sich bei Personen, die ihre Schulbildung vor der Sekundarstufe (d.h. im Alter von unter 15 Jahren) abgeschlossen haben (2002: 3%; 2014: 23%).

Online-Banking, während Gaming nur für etwa 30% der Nutzer/-innen attraktiv ist. Die seltensten Online-Aktivitäten sind Online-Einkäufe und -Fernsehen. Junge Menschen nutzen virtuelle Räume hauptsächlich für Kommunikationszwecke: E-Mail und der Besuch sozialer Netzwerke sind die populärsten Online-Aktivitäten. Darüber hinaus nutzen viele den Cyberspace, um sich zu informieren sowie für Online-Spiele und Online-Einkäufe. Die deutlichsten Altersunterschiede finden sich bei der Nutzung sozialer Netzwerke, beim Fernsehen und Gaming (unter jungen Menschen beliebter) sowie beim Online-Banking (unter älteren Befragten beliebter).

Abb. 4: Beliebtheit von Online-Aktivitäten in der EU, 2014 (Anteil an Personen über 15 Jahren und jungen Menschen im Alter von 15 bis 24 Jahren)



Quelle: Eurobarometer 2015

THE FREIZEITGEWOHNHEITEN JUNGER MENSCHEN DER GENERATION X IN UNGARN¹⁰

Hinsichtlich des Freizeitverhaltens der jungen Generation X können wir zunächst feststellen, dass diese Generation hauptsächlich Offline-Aktivitäten nachging. Dies

10 Die Einschränkung bei der Verwendung von Teilstichproben für bestimmte Generationen besteht darin, dass diese die Lebensgewohnheiten und Freizeitpräferenzen bestimmter Gruppen von Jugendlichen in verschiedenen Stadien des Lebenszyklus abbildet. Aus dieser Perspektive bildet Generation Y die ideale Teilstichprobe, da sie neben Teenagern auch junge Erwachsene im Alter von Anfang 20 beinhaltet. Im Gegensatz hierzu deckt die 2012 in der Umfrage unter der Generation Z berücksichtigte Teilstichprobe nur Teenager ab, während der Teilstichprobe der Generation X nur junge Erwachsene angehören. Es ist jedoch zu beachten, dass eine Kategorisierung auf reiner Altersbasis keine akkurate Beschreibung der biologischen, psychologischen oder sozialen Reife junger Menschen bietet (siehe Nagy & Tibori 2016; Nagy 2013a). Wenn daher die Gültigkeit unserer Methodologie (d. h. die Untersuchung verschiedener Altersgruppen) aus dieser Perspektive angefochten wird, sollten wir feststellen, dass die Teil-

ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass im Jahr 2000 8% der Familien von Jugendlichen zu Hause Internetzugang hatten (Ifjúság 2000). Damals vertrat ein Drittel (34%) der Generation X in Ungarn die Meinung, dass weder sie selbst noch ihre Familien das World Wide Web brauchten, unabhängig davon, ob im Haushalt ein Computer vorhanden war. Die Mitglieder der Generation X nutzten Computer in ihrer Jugend hauptsächlich zu Hause (30%) oder in der Schule bzw. am Arbeitsplatz (37%). In öffentlichen Räumen verfügbare Computer bildeten nur für wenige (3%) eine Alternative. Menschen, die keinen Computer besaßen, rechtfertigten dies mit den Kosten: 65% hatten aufgrund von hohen Abonnementkosten keinen Internetzugang. Ganz allgemein war die Zahl der Verbrauchergeräte relativ gering: Nur 32% der Jugendlichen der Generation X hatten ihren eigenen Fernseher und nur 34% ihr eigenes Mobiltelefon. Es gab zwar bei 95% aller Familien einen Fernseher, aber nur die Hälfte der Familien besaß Mobilgeräte.

Darüber hinaus waren nur 5% der jungen Generation X optimal mit Zugang zu audiovisuellen oder digitalen Geräten versorgt, weil sie eigene Fernseher und Mobiltelefone besaßen und bereits zur Jahrtausendwende zu Hause Internetzugang hatten. Der Anteil derjenigen mit eigenen Mobiltelefonen und Farbfernsehern betrug 13% (hier wurden nur zwei Variablen abgefragt).¹¹ Der Besitz von Mediengeräten korrelierte eng mit der finanziellen Lage: Finanziell besser Gestellte besaßen mit dreimal höherer Wahrscheinlichkeit Mobiltelefone und Farbfernseher als ihre ärmeren Altersgenossinnen und -genossen. Zur Jahrtausendwende verbrachte die junge Generation X den Großteil ihrer Freizeit in Kinos und Buchhandlungen (Tabelle 1). Außerdem besuchten sie regelmäßig Büchereien, Kulturinstitutionen und Museen und besuchten Konzerte. Nur die Hälfte dieser Altersgruppe besuchte damals Clubs oder Tanzpartys, und die Zitadellen der Hochkultur (Theater, klassische Konzerte) waren in den Freizeiträumen junger Menschen fast überhaupt nicht vertreten.

Zeitungen lesen, Radiohören und Fernsehen waren die häufigsten Freizeitaktivitäten. Zeitungen schienen populärer zu sein als Bücher; erstere wurden von 74% der jungen Generation X (mehrmals pro Woche) gelesen, während nur 22% regelmäßig Bücher lasen.¹² Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass 7% der jungen Generation X überhaupt keine Zeitungen und 8% keine Bücher lasen. Wochentags war Radiohören beliebter als Fernsehen: Die junge Generation X hörte unter der Woche etwa 2,5 Stunden (durchschnittlich 151 Minuten) und am Wochenende etwa ebenso lang (durchschnittlich 153 Minuten) Radio. Unter der Woche sah sie weniger fern

stichproben einzelner Altersgruppen eventuell generationelle Unterschiede erkennen lassen (zur Verbreitung des Phänomens der Post-Adoleszenz siehe Nagy & Tibori 2016). Darüber hinaus ist zu bemerken, dass verschiedene andere Vergleiche entsprechende Antworten liefern können, die aber entweder aufgrund der speziellen Eigenschaften der Fragebögen nicht angestellt werden können oder die keine charakteristischen Muster herausstellen (z. B. unterscheidet sich der Medienkonsum der über 20-Jährigen nur in weniger wichtigen Kategorien).

- 11 Die Frage lautete ursprünglich „Besitzt du einen Farbfernseher?“ und wurde später zu „Besitzt du einen Fernseher?“ vereinfacht. Der Unterschied zwischen Farb- und Schwarzweißfernseher war nicht länger relevant.
- 12 Diese Frage beinhaltete keine objektiven Möglichkeiten zur Quantifizierung von Antworten (z. B. 15 Minuten an Wochentagen oder 27 Minuten an Wochenenden).

Tabelle 1: Zeit seit dem letzten Besuch verschiedener Freizeiträume, 2000 (20- bis 29-Jährige; N = 5534 bis 5691; %)¹³

| | Weniger als 2 Monate | 4–6 Monate | Mehr als 6 Monate | Nie besucht |
|---------------------|----------------------|------------|-------------------|-------------|
| Buchhandlungen | 50 | 14 | 31 | 5 |
| Kinos | 44 | 15 | 40 | 1 |
| Discos | 34 | 11 | 46 | 9 |
| Bälle, Partys | 30 | 16 | 44 | 10 |
| Kultureinrichtungen | 29 | 13 | 49 | 9 |
| Büchereien | 28 | 9 | 56 | 7 |
| Museen | 20 | 14 | 59 | 7 |
| Musikkonzerte | 17 | 14 | 53 | 16 |
| Theater | 12 | 13 | 64 | 11 |
| Konzerte | 5 | 4 | 46 | 45 |

Quelle: Ifjúság 2000

(durchschnittlich 133 Minuten) als am Wochenende (durchschnittlich 205 Minuten).

DIE FREIZEITGEWOHNHEITEN JUNGER MENSCHEN DER GENERATION Y IN UNGARN: DOMINANZ VON OFFLINE-AKTIVITÄTEN

Im Jahr 2004 hatten 55 % der jungen Generation Y unter der Woche bis zu drei Stunden und 39 % zwischen vier und acht Stunden Freizeit, nachdem sie ihren Verpflichtungen nachgekommen waren. Im Vergleich hierzu hatten Jugendliche am Wochenende mehr Zeit: 42 % hatten einen halben Tag zur freien Verfügung, und 29 % hatten keinerlei Verpflichtungen. Das eigene Zuhause war der von dieser Gruppe am liebsten genutzte Freizeitraum (Tabelle 2). Die junge Generation Y verbrachte ihre Freizeit sowohl unter der Woche als auch am Wochenende größtenteils zu Hause, obwohl sie am Wochenende häufiger ausging als unter der Woche. Dasselbe gilt auch für Treffen mit Freunden und Verwandten, den Besuch von Clubs und Reisen.¹⁴

¹³ Die Umfrage beinhaltete keine Kategorie „24 Monate“.

¹⁴ Dieses Phänomen mag verschiedene Gründe haben (sie könnten z.B. gezwungen gewesen sein, zu Hause zu bleiben). Leider geben unsere Daten keinen Aufschluss über diese Gründe.

Tabelle 2: Die 15 beliebtesten¹⁵ Freizeiträume 2004 (15- bis 23-Jährige; N = 4213 an Wochentagen, N = 4215 an Wochenenden; %)

| | Wochentage | Wochenenden |
|-----------------|------------|-------------|
| Zu Hause | 71 | 56 |
| Bei Freunden | 30 | 42 |
| Straße | 6 | 5 |
| Sportplatz | 6 | 4 |
| Bei Verwandten | 3 | 8 |
| Clubs | 3 | 12 |
| Im Freien | 3 | 7 |
| Kulturinstitute | 1 | 1 |
| Kinos | 1 | 2 |
| Einkaufszentren | 0 | 0 |

Quelle: Ifjúság 2004

Unter den Freizeitaktivitäten nahm Fernsehen einen beträchtlichen Teil der Zeit ein. Unter der Woche verbrachte die junge Generation Y durchschnittlich 2,5 Stunden (139 Minuten) vor dem Fernseher; an Wochenenden stieg diese Zeit auf fast 4 Stunden (226 Minuten). Der subjektive Finanzstatus war aus zwei Gründen wichtig¹⁶ (Tabelle 3). Zunächst sahen finanziell abgesicherte Personen wesentlich weniger fern als wirtschaftlich Benachteiligte. Wochentags und an Wochenenden

Tabelle 3: Durchschnittlich vor dem Fernseher verbrachte Zeit nach subjektivem Finanzstatus, 2004 (15- bis 23-Jährige; N = 4138; p ≤ 0,001; Angaben in Minuten)

| | Wochentage | Wochenenden |
|---|------------|-------------|
| Keine finanziellen Probleme | 128 | 217 |
| Gutes Auskommen mit dem Einkommen aufgrund eines Haushaltsplans | 133 | 221 |
| Nur knappes Auskommen mit dem Einkommen | 147 | 229 |
| Monat für Monat Finanzprobleme | 166 | 259 |
| Wirtschaftliche Not | 140 | 202 |

Quelle: Ifjúság 2004

-
- 15 Diese Frage wurde offen gestellt. Jugendliche konnten die beiden am häufigsten in Anspruch genommenen Freizeiträume nennen. Es ist daher möglich, dass die Häufigkeit bestimmter Antworten insgesamt zu einem Resultat von über 100% führt.
 - 16 Unsere Datenanalyse ergab, dass sich die signifikantesten Unterschiede auf der Basis des subjektiven Finanzstatus ergaben. Die Analyse von Korrelationen mit anderen Variablen (z. B. Gender und Wohnort) geht über den Rahmen dieses Beitrags hinaus. Der subjektive Finanzstatus wird anhand einer fünfstufigen Selbstbeurteilungsskala gemessen. Diese Frage wird natürlich von Heranwachsenden und jungen Erwachsenen unterschiedlich aufgefasst.

verbrachten junge Menschen, die regelmäßig finanzielle Schwierigkeiten hatten, etwa 40 Minuten mehr vor dem Fernseher als Gleichaltrige in der finanziell am besten abgesicherten Gruppe. Es ist jedoch auch offensichtlich, dass der Fernsehkonsum der finanziell prekärsten Gruppe sehr gering war.

Bei ihrer Computernutzung griffen nur 12% dieser Altersgruppe nicht auf das Internet zu. Nur ein Fünftel (22%) nutzte das Internet täglich; ein Viertel (24%) nutzte es mehrmals wöchentlich. Im Jahr 2004 stellte die Internetnutzung im Wesentlichen noch eine Aktivität dar, die nach finanzieller Situation schwankte. Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass die Statuswahrnehmung eng mit der Internetnutzung Jugendlicher korrelierte (Tabelle 4). Der Anteil häufiger Internetnutzer war in der finanziell abgesicherten Gruppe dreimal so hoch wie in der finanziell prekären Gruppe. 2004 nutzte ein Drittel der 15- bis 23-Jährigen in wirtschaftlich benachteiligten Familien das Internet überhaupt nicht, und nur ein Fünftel verbrachte mehrmals die Woche Zeit im Internet.¹⁷

Tabelle 4: Häufigkeit der Internetnutzung nach subjektivem Finanzstatus, 2004 (15- bis 23-Jährige; N = 3301; p ≤ 0,001; Angaben in Minuten)

| | Mehrmals wöchentlich | Weniger oft | Nie |
|---|----------------------|-------------|-----|
| Keine finanziellen Probleme | 58 | 35 | 7 |
| Gutes Auskommen mit dem Einkommen aufgrund eines Haushaltsplans | 48 | 42 | 10 |
| Nur knappes Auskommen mit dem Einkommen | 42 | 42 | 15 |
| Monat für Monat Finanzprobleme | 35 | 48 | 17 |
| Wirtschaftliche Not | 21 | 45 | 35 |

Quelle: Ifjúság 2004

17 Die Internet-Nutzungsgewohnheiten der jungen Generation Y wurden eindeutig vom Wohnort beeinflusst. Junge Mitglieder der Generation Y, die in der Hauptstadt Budapest lebten, hatten 2004 diesbezüglich einen signifikanten Vorteil: Zwei Drittel von ihnen nutzten das Internet regelmäßig, verglichen mit nur einem Drittel in Dörfern. Für die gesamte Altersgruppe von 15–23 Jahren betrug der Anteil 47%. In der Gruppe, die das Internet überhaupt nicht nutzte, steht die Art des Wohnorts in keinem engen Zusammenhang mit Unterschieden im Zugang, da hinsichtlich der Größe des Wohnorts kein signifikanter Unterschied zu erkennen ist. Etwa 6% der Jugendlichen in der Hauptstadt und etwa 16% der Jugendlichen in Dörfern gaben 2004 an, dass sie das Internet überhaupt nicht nutzten (für die gesamte Altersgruppe von 15–23 Jahren betrug der Anteil 12%).

FREIZEITGEWOHNHEITEN JUNGER MENSCHEN DER GENERATION Z IN UNGARN: DOMINANZ VON ONLINE-AKTIVITÄTEN?

Die jungen Menschen der Generation Z haben an Wochentagen etwa 3,4 und an Wochenenden etwa 9,2 Stunden Freizeit. Ein Blick darauf, wie sie diese Zeit verbringen, zeigt deutlich, dass für viele unter der Woche einfaches Zuhausebleiben weiterhin wichtig ist (Tabelle 5). Diese Beobachtung lässt sich eventuell dadurch erklären, dass die Mitglieder dieser Generation zuhause Zugang zu medialen Tools haben (zum Beispiel Multiplayer-Spiele oder Konsolen). Die außerhalb des Hauses verbrachte Zeit sowie aktive Formen der Freizeitgestaltung sind weniger wichtig, was die Tatsache belegt, dass die junge Generation Y an Wochenenden noch gerne aus dem Haus ging, die Generation Z aber samstags und sonntags lieber daheim bleibt.

Tabelle 5: Beliebteste¹⁸ Freizeiträume, 2012 (15- bis 17-Jährige; N = 1301 an Wochentagen, N = 1344 an Wochenenden; %)

| | Wochentage | Wochenenden |
|-----------------|------------|-------------|
| Zu Hause | 85 | 76 |
| Bei Freunden | 45 | 62 |
| Sportplatz | 6 | 7 |
| Bei Verwandten | 4 | 8 |
| Im Freien | 4 | 5 |
| Straße | 3 | 2 |
| Einkaufszentren | 2 | 2 |
| Kulturinstitute | 1 | 3 |
| Kinos | 0 | 1 |
| Kneipen | 0 | 1 |

Quelle: Magyar Ifjúság 2012

Diese Jugendlichen verbringen an Wochenenden häufiger Zeit mit ihren Freunden als unter der Woche. Es ist jedoch auch ersichtlich, dass die mit Gleichaltrigen verbrachte Freizeit für die Jugendlichen der Generation Z wichtiger ist als für die der Generation Y (Tabellen 5 und 2).

Nur für einen kleinen Teil dieser Altersgruppe ist es interessant, die Zeit auf der Straße und in öffentlichen Räumen zu verbringen (zum Beispiel in Einkaufszentren). Dasselbe gilt für Kneipenbesuche (Tabelle 5).

18 Diese Frage wurde offen gestellt. Jugendliche konnten zu ihrer Beantwortung (unbegrenzt) die am häufigsten aufgesuchten Freizeiträume nennen. Es ist daher möglich, dass die Häufigkeit bestimmter Antworten insgesamt zu einem Resultat von über 100 % führt.

Ein Fünftel der Generation Z verbringt den Großteil ihrer Freizeit mit „Nichtstun“ (Tabelle 6). Eine spezifische Eigenschaft des Freizeitkonsums dieser Generation ist die Dominanz der Zeit, die sie mit Fernsehen und im Internet verbringt. Letzteres ist im Vergleich zum Fernsehen wichtiger: Sechs von zehn Jugendlichen gaben an, dass sie in ihrer Freizeit am liebsten das Internet nutzen, verglichen mit fünf von zehn, die lieber fernsehen. Im Allgemeinen sind diese medialen Formen des Freizeitkonsums jedoch deutlich wichtiger als Offline-Aktivitäten wie Sport, Reisen oder Lesen. Selbst Musikhören ist viel weniger beliebt als Internetnutzung oder Fernsehen. Diese Zahlen sind jedoch mit Vorsicht zu behandeln, da manche dieser Aktivitäten auch online ausgeführt werden können. Leider ermöglichen es die Daten von 2012 nicht, Online- und Offline-Formen von Freizeitaktivitäten zu unterscheiden, und wir können daher nicht beurteilen, inwieweit diese Aktivitäten zunehmend in die Online-Welt verlagert werden.

Tabelle 6: Beliebteste¹⁹ Freizeitaktivitäten, 2012 (15- bis 17-Jährige; N = 1301 an Wochentagen, N = 1344 an Wochenenden; %)

| | Wochentage | Wochenenden |
|---------------------------------------|------------|-------------|
| Computer- oder Internetnutzung | 61 | 62 |
| Fernsehen | 49 | 52 |
| Freunde | 39 | 57 |
| Musikhören | 26 | 30 |
| Lesen | 23 | 23 |
| Nichtstun | 21 | 19 |
| Sport | 19 | 19 |
| Computerspiele | 6 | 7 |
| Kreatives Hobby | 4 | 5 |
| Reisen | 2 | 6 |

Quelle: Magyar Ifjúság 2012

Im Allgemeinen wendet die junge Generation Z weniger Zeit vor dem Fernseher auf als die junge Generation Y: Erstere sieht an Wochentagen durchschnittlich 122 Minuten und an Wochenenden durchschnittlich 216 Minuten fern (Hack-Handa & Pintér 2015). Dies legt nahe, dass Fernsehen weiterhin ein zentrales Element der Freizeitgestaltung der jüngeren Generation ist, allerdings vergleichsweise signifikant an Bedeutung verloren hat. Unsere Daten deuten stark darauf hin, dass dies von der Generation Z durch eine viel intensivere Nutzung von Computern und dem Internet ausgeglichen wird. Während die junge Generation Y Computer und das Internet noch nicht täglich nutzte, verbringt die Generation Z damit im Durchschnitt mehrere Stunden täglich. Tatsächlich hält sich die Generation Z an

19 Diese Frage wurde offen gestellt. Jugendliche konnten zu ihrer Beantwortung die beiden am häufigsten aufgesuchten Freizeiträume nennen. Es ist daher möglich, dass die Häufigkeit bestimmter Antworten insgesamt zu einem Resultat von über 100 % führt.

Wochentagen durchschnittlich 121 Minuten und an Wochenenden durchschnittlich 214 Minuten im Cyberspace auf. Dies ist fast dieselbe Zeit, die sie auch mit Fernsehen verbringt.

Allerdings verbergen diese Durchschnittswerte wichtige soziale Unterschiede. Der subjektive Finanzstatus steht zum Beispiel eindeutig mit dem Fernsehkonsum in Verbindung (Tabelle 7). Die finanziell am schlechtesten gestellten Jugendlichen verbringen sowohl an Wochentagen als auch an Wochenenden den Großteil ihrer Zeit vor dem Fernseher. Die Differenz im Fernsehkonsum zwischen den wirtschaftlich am besten und am schlechtesten gestellten Jugendlichen beträgt etwa 50–60%. Eine schwierigere finanzielle Lage bringt nicht nur geringere Ausgaben für kulturelle Aktivitäten mit sich, sondern auch weniger vielfältige Freizeiterlebnisse. Eine Untersuchung des Effekts des subjektiven Finanzstatus auf Freizeitvorlieben und -aktivitäten zeigt, dass der wirtschaftliche Status bei der Wahl verschiedener Formen der Freizeitgestaltung eine signifikante Rolle spielt (Fazekas 2014). Schließlich werden die Freizeitgewohnheiten Jugendlicher nicht nur von Aspekten des Statusmanagements in der aktuellen Situation stark beeinflusst, sondern auch von ihren künftigen Aussichten. Die finanziell schlechteste Situation ist eindeutig mit Resignation verbunden, und eine negative Sicht auf die Zukunft begünstigt sowohl eine Freizeitgestaltung zu Hause als auch passive Beschäftigungen. Eine wirtschaftlich abgesicherte Situation dagegen korreliert mit vielfältigem Freizeitkonsum. Eine optimistische Perspektive führt zu einer höheren Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche an aktiven Freizeitbeschäftigungen teilnehmen, auch außerhalb ihres Zuhauses.

Tabelle 7: Durchschnittlich vor dem Fernseher verbrachte Zeit nach subjektivem Finanzstatus, 2012 (15- bis 17-Jährige; N = 1200; p < 0,001; Angaben in Minuten)

| | Wochentage | Wochenenden |
|--|------------|-------------|
| Keine finanziellen Probleme | 99 | 188 |
| Gutes Auskommen mit dem Einkommen aufgrund eines Haushaltsplans | 105 | 193 |
| Nur knappes Auskommen mit dem Einkommen | 130 | 220 |
| Monat für Monat Finanzprobleme | 152 | 271 |
| Wirtschaftliche Not | 158 | 286 |

Quelle: Magyar Ifjúság 2012

Eine Analyse der Beziehung zwischen der Internetnutzung junger Menschen und ihrer finanziellen Lage ergibt eindeutig, dass finanzielle Schwierigkeiten die Dauer der Internetnutzung reduzieren (Tabelle 8). Junge Menschen, die die Lebenssituation ihrer Familien als sicher empfinden, verbringen (sowohl unter der Woche als auch an Wochenenden) fast dreimal so viel Zeit im Cyberspace wie ihre finanziell benachteiligten Altersgenossinnen und -genossen.

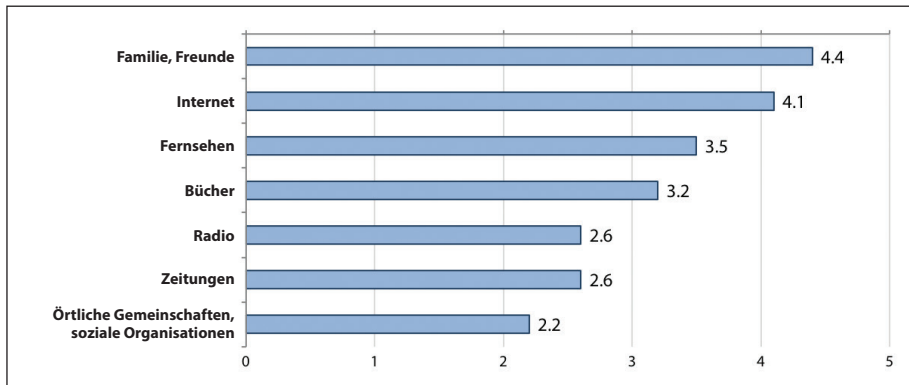
Tabelle 8: Durchschnittlich im Internet verbrachte Zeit nach subjektivem Finanzstatus, 2012 (15- bis 17-Jährige; N = 1200; $p \leq 0,05$; Angabe in Minuten)

| | Wochentage | Wochenenden |
|---|------------|-------------|
| Keine finanziellen Probleme | 147 | 294 |
| Gutes Auskommen mit dem Einkommen aufgrund eines Haushaltsplans | 129 | 231 |
| Nur knappes Auskommen mit dem Einkommen | 126 | 215 |
| Monat für Monat Finanzprobleme | 101 | 165 |
| Wirtschaftliche Not | 54 | 108 |

Quelle: Magyar Ifjúság 2012

Für die Generation Z ist die Online-Welt offensichtlich attraktiv: 47% verfügen über Smartphones mit Internetzugang, 77% waren 2012 Mitglieder eines sozialen Netzwerks, und 74% betrachteten das Internet als eine sehr wichtige Informationsquelle. Für diese jungen Menschen ist das Internet sogar ihre zweitwichtigste Informationsquelle (nach ihrer Familie und ihren Freunden, Abb. 5). Das Fernsehen hat zwar seine Bedeutung nicht ganz verloren, gilt aber verglichen mit dem Internet als weniger wichtige Informationsquelle. Traditionelle Kanäle wie Radio und Zeitungen spielen für junge Menschen als Informationsquellen nur noch eine geringe Rolle.

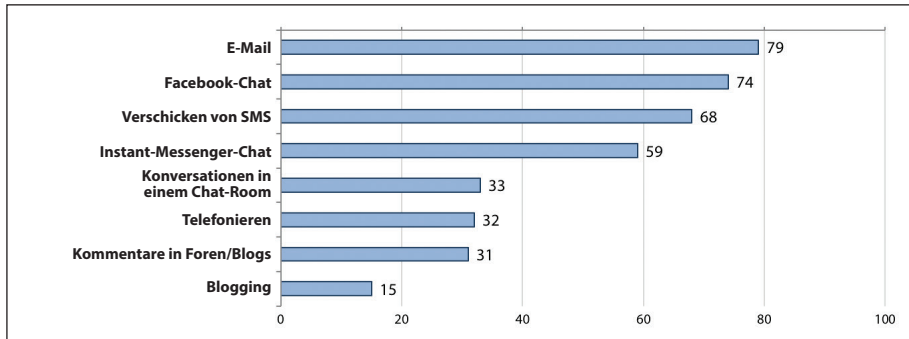
Abb. 5: Bedeutung von Informationsquellen, 2012 (15- bis 17-Jährige; N = 1271 bis 1341; von 1 = völlig unwichtig bis 5 = höchst wichtig)



Quelle: Magyar Ifjúság 2012

Junge Menschen nutzen virtuelle Räume hauptsächlich für Kommunikationszwecke (Abb. 6). E-Mails, Chats und der Online-Austausch von Nachrichten spielen eine zentrale Rolle, während sich Jugendliche in Blogs oder Online-Foren weniger einbringen.

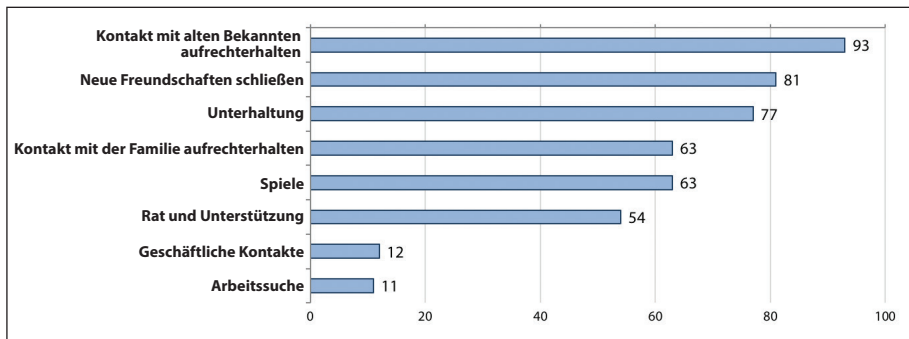
Abb. 6: Bedeutung von Online-Kommunikationsformen, 2012 (15- bis 17-Jährige; N = 1320 bis 1326; %)



Quelle: Magyar Ifjúság 2012

Die Generation Z nutzt soziale Netzwerke primär für Kommunikationszwecke (Abb. 7). Die meisten Jugendlichen dieser Generation nutzen soziale Netzwerke, um ältere Freundschaften und Bekanntschaften aufrechtzuerhalten und neue Freundschaften zu schließen. Darüber hinaus sind Unterhaltung, Spiele und Kommunikation mit Verwandten weitere wichtige Ziele der Nutzung sozialer Netzwerke. Nur etwa die Hälfte griff für Beratungszwecke und 11–12% für Arbeitszwecke auf soziale Netzwerke zurück.

Abb. 7: Ziele bei der Nutzung sozialer Netzwerke, 2012 (15- bis 17-Jährige; N = 1013 bis 1017; %)

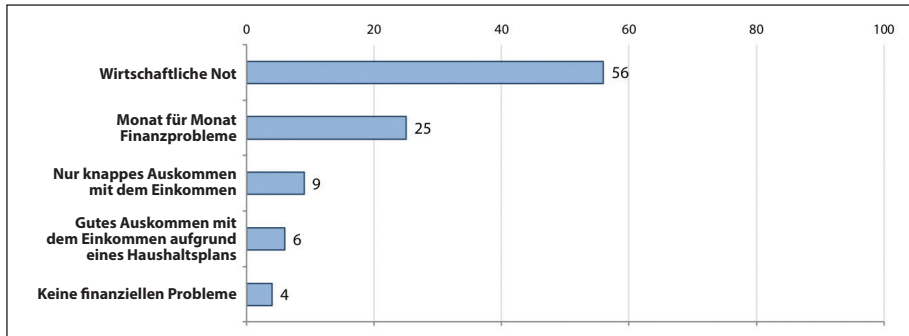


Quelle: Magyar Ifjúság 2012

In Anbetracht der zunehmenden Verfügbarkeit von IKT-Tools ist es überraschend, dass durchschnittlich etwa 12% der Generation Z das Internet überhaupt nicht nutzen. Hinter diesem Durchschnittswert verbirgt sich allerdings ein deutlicher sozialer Kontrast (gradient) (Abb. 8): Tatsächlich nutzt über die Hälfte der Jugendlichen, die ernste finanzielle Schwierigkeiten haben, das Internet überhaupt nicht. Unter den Jugendlichen in stabilen finanziellen Verhältnissen waren dies nur 4%. Wir können daher sagen, dass das World Wide Web (wie auch der Erwerb der zu seiner Nutzung erforderlichen Kompetenzen) für Mitglieder der Generation Z

nicht gleichermaßen zugänglich ist. Finanzielle Schwierigkeiten gehen eindeutig mit dem nur teilweisen oder völlig fehlenden Erwerb digitaler Kompetenzen und geringen Kenntnissen des Cyberspace Hand in Hand.

Abb. 8: Verhältnis Jugendlicher, die das Internet nicht nutzen, nach subjektivem Finanzstatus, 2012 (15- bis 17-Jährige; N = 1204; $p \leq 0,000$; Angaben in Minuten)



Quelle: Magyar Ifjúság 2012

DISKUSSION

Das Internet ist für europäische Bürgerinnen und Bürger in unterschiedlichem Maß ein integraler Bestandteil ihres täglichen Lebens geworden. Dies gilt insbesondere für Jugendliche, die für Innovationen, auch im virtuellen Raum, sehr offen sind. Für Jugendliche bieten Online-Tools und das Internet viele Möglichkeiten, mit ihrem Freundeskreis und ihren Verwandten in Kontakt zu bleiben. Sie nutzen das Internet hauptsächlich für die Kommunikation. Europaweit sind die Bürger/-innen Schwedens und der Niederlande am aktivsten im Online-Raum und stehen diesem auch am offensten gegenüber. In beiden Ländern waren – prozentual gesehen – sowohl 2002 als auch 2014 die meisten Internetnutzer-innen zu finden. Darüber hinaus verzeichneten beide Länder zwischen 2002 und 2014 auch das höchste Wachstum des allgemeinen Anteils von Internetnutzerinnen und -nutzern. Diese Beobachtungen stehen in deutlichem Kontrast zu den mittel- und osteuropäischen Ländern.²⁰ In letzteren nutzen lediglich 50–60 % der über 15-Jährigen täglich das Internet.

Wir stellten in Ungarn Unterschiede zwischen den Generationen im Mannheimischen Sinn fest. Es wurde deutlich, dass das Konsumverhalten der Generation X homogener ist als das der beiden nachfolgenden Generationen. Für die junge Generation X war die Nutzung von Online-Tools wesentlich weniger divers, und das Konsumverhalten wurde hauptsächlich vom Zugang bestimmt. Finanzielle Fragen

20 Daten des Eurobarometer-Berichts 2015 zufolge (siehe Abb. 1) rangieren Ungarn, Rumänien, Polen, Kroatien, die Slowakei und Tschechien hinsichtlich der Häufigkeit der Internetnutzung auf den unteren Plätzen.

beherrschten die Formen und die Häufigkeit der Nutzung von Online-Räumen, somit verbrachte diese Generation nur einen kleinen Teil ihrer Freizeit online. Für die junge Generation Y dagegen ist der Zugang kein größeres Problem, da das Internet mittlerweile in fast alle Haushalte Eingang gefunden hatte. Für die Generation Z schließlich bilden der virtuelle Raum und Online-Aktivitäten einen integralen Bestandteil ihrer Sozialisierung. In ihrem Fall stellt sich nicht mehr die Frage, ob sie das Internet nutzen, sondern wie, wann und wofür sie dies tun. Die Erhebung detaillierter Informationen über die Online-Aktivitäten Jugendlicher sollte daher in der nächsten Phase der Jugendforschung eine zentrale Rolle spielen.

Wie die Generation Y vor ihr verbringt auch die Generation Z einen beträchtlichen Teil ihrer Freizeit außerhalb des Zuhauses. Während die Zeit vor dem Computer stetig zunimmt, bleiben andere kulturelle Räume vielen verschlossen; die Vielfältigkeit der Freizeitgestaltung nimmt ab. Der Medienkonsum bestimmt die Gewohnheiten und Aktivitäten in der Freizeit, und für einen signifikanten Teil der Jugendlichen ist Nichtstun die primäre Freizeitaktivität (Tabelle 6). Die Nutzung von Fernsehen und – abhängig von der finanziellen Situation – insbesondere auch die Internetnutzung lenken die Aufmerksamkeit auf ein wichtiges Phänomen. Die Daten in diesem Beitrag zeigen klar, dass Erfolg auf dem Arbeitsmarkt, soziale Integration und digitale Kompetenz sowie die Nutzung von Tools (die Raum für gleichberechtigten Zugang zu Wissen verschaffen) für manche junge Ungarinnen und Ungarn unerreichbar bleiben. Es existieren zwar vielfältige Informations- und Kommunikationstools, mit denen sich diese Kriterien erreichen lassen, aber für benachteiligte Jugendliche hat die minimale Nutzung von Online-Tools zum Ergebnis, dass diese nicht oder nur teilweise hilfreich, bewusst und wissensbasiert eingesetzt werden.

Hinsichtlich des Zugangs zu den Werkzeugen der Informationsgesellschaft zeigt sich, dass benachteiligte soziale Gruppen auch in anderen Dimensionen Nachteile erleben. Mehrere Studien haben bestätigt, dass sich die digitale Ungleichheit (die sogenannte digitale Kluft) entlang traditioneller Linien darstellen lässt und diese Dimensionen miteinander in Bezug stehen:

Das Vorhandensein von Wissen über IKT-Tools und primär das Vorhandensein des für die Computer- und Internet-Nutzung erforderlichen Wissens können sich direkt auf den sozialen Status des Einzelnen auswirken. Selbst wenn die Kenntnis von IKT-Tools keinen Vorteil bietet, können fehlende Kenntnisse in anderen Dimensionen, zum Beispiel auf dem Arbeitsmarkt, einen Nachteil bedeuten (Székely & Urbán 2009: 21–2).

Was unsere Analyse außerdem verdeutlichte war nicht nur, dass eine höhere Internetnutzung soziale Gleichheit fördert, sondern auch dass in der Art des Online-Konsums signifikante Unterschiede bestehen: Junge Menschen, die regelmäßig finanziellen Problemen ausgesetzt sind, nutzen die von Online-Räumen gebotenen Chancen wesentlich seltener als ihre finanziell abgesicherten Altersgenossinnen und -genossen. Darüber hinaus sind vor allem diejenigen Jugendlichen von den Gefahren der virtuellen Welt betroffen, die mit dieser Welt am wenigsten vertraut sind. Man kann daher sagen, dass sie diesbezüglich die schutzbedürftigste Gruppe darstellen.

SCHLUSSFOLGERUNG

In diesem Beitrag haben wir, ausgehend von Mannheims Generationenkonzept, versucht, die verschiedenen Altersgruppen aufgrund ihres Freizeitkonsums und ihrer Nutzung von IKT zu differenzieren. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die „Zeltlagerjugendlichen“ der früheren Jahre allem Anschein nach zu „Screenagern“ gewandelt haben, die über sich selbst viele neue Eigenschaften als autonome kulturschaffende Generationen offenlegen. 2004 erhobene Daten zeigen bereits, dass die große Mehrheit der Jugendlichen ihre Freizeit entweder zu Hause oder bei ihren Freundinnen oder Freunden verbringt (Szabó & Bauer 2005). Wie schon Nagy (2013c: 226) schlussfolgert:

Die früheren umfassenden Jugendstudien zeigen uns, dass Jugendliche Freizeit im Wesentlichen als die Zeit auffassen, in der sie einer passiven Beschäftigung nachgehen, insbesondere zuhause in einem umfassend mit Medien versorgten Umfeld (und viel weniger aktive, authentische Freizeitaktivitäten suchen). Daten zum Lebensstil ungarischer Jugendlicher aus dem Jahr 2012 liefern weitere Belege dafür, dass elektronische Medien in der nicht-institutionalisierten Freizeit junger Menschen immer wichtiger werden. Anfänglich war es das Radio, dann das Fernsehen, und heute ist es das Internet, dem ein großer Teil der Freizeit gewidmet wird.

Dies bedeutet auch, dass sich der hier angesprochene soziologische Diskurs in ein Jugenddrama verwandelt: Die Räume, in denen Jugendliche präsent sind, und die effektiven Wege, Jugendliche anzusprechen, unterscheiden sich grundlegend von denen früherer Zeiten, und dies wiederum wirkt sich entscheidend auf die Jugendarbeit, ihre Ansätze und ihre Methoden aus.

LITERATUR

Fazekas, A. (2014): Státuszészlelés és szabadidő”, in: Nagy, Á./Székely, L. (Hrsg.): *Másodkézből – Magyar Ifjúság 2012*, ISZT Alapítvány-Kutatópont, Budapest, S. 219–244.

Hack-Handa, J./Pintér, R. (2015): Generációs különbségek a magyar médiafogyasztásban, *Információs Társadalom* XV. Nr. 2, S. 7–17.

Howe, N./Strauss, W. (1991): *Generations: the history of America's future, 1584 to 2069*, William Morrow & Company, New York.

Mannheim, K. (1978): Das Problem der Generationen, in: Kohli, M. (Hrsg.): *Soziologie des Lebenslaufs*, Neuwied, Darmstadt.

Nagy, Á. (2013a): Az ifjúsági korosztályok meghatározásának egyéni életúton alapuló paradigmája, in: Székely, L. (Hrsg.): *Magyar Ifjúság 2012 – Tanulmánykötet*, Kutatópont, Budapest.

Nagy, Á. (2013b): Szocializációs közegek, *Replika* 83. XXIV., Nr. 2, S.95–108.

Nagy, Á. (2013c): Szabadidős tervek és tevékenységek”, in: Székely, L. (Hrsg.): *Magyar Ifjúság 2012 – Tanulmánykötet*, Kutatópont, Budapest.

Nagy, Á./Székely, L. (2014): *Másodkézből*, Magyar Ifjúság 2012, ISZT Alapítvány-Kutatópont, Budapest.

Nagy, Á./Székely, L. (2015): *Harmadrészt*, Magyar Ifjúság 2012, ISZT Alapítvány, Budapest.

Nagy, Á./Tibori, T. (2016): Narratívák hálójában: az ifjúság megismerési és éretelmezési kísérletei a rendszerváltástól napjainkig", in: Nagy, Á./Székely, L. (Hrsg.), *Negyed század – Magyar Ifjúság 2012*, Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont, Új Ifjúsági Szemle Alapítvány, Budapest.

Prensky, M. (2001): Digital natives, digital immigrants, verfügbar unter www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Rab, Á./Székely, L./Nagy, Á. (2008): Virtuális ifjúsági munka; in: Nagy, Á. (Hrsg.): *Ifjúságügy*, Palócvilág Alapítvány – Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Szabó, A./Bauer, B. (Hrsg.) (2005): *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*, Mobilitás Ifjúságkutató Iroda, Budapest.

Szabó, A./Bauer, B. (Hrsg.) (2009): *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.

Szabó, A./Bauer, B./Laki, L. (Hrsg.) (2001): *Ifjúság 2000. Tanulmányok*, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.

Székely, L. (Hrsg.) (2013a): *Magyar Ifjúság 2012 – Tanulmánykötet*, Kutatópont, Budapest.

Székely, L. (2013b): Módszertani jegyzet, in: Székely, L. (Hrsg.): *Magyar Ifjúság 2012 – Tanulmánykötet*, Kutatópont, Budapest.

Székely, L. (2014): Az új csendes generáció, in: Nagy, Á./Székely, L. (Hrsg.): *Másodkézből – Magyar Ifjúság 2012*, ISZT Alapítvány-Kutatópont, Budapest.

Székely, L./Urbán, Á. (2009): *A bevonódás útjai avagy hogyan kezdtünk internetezni?*, Excenter Füzetek I. Excenter Kutató Központ, Budapest.

Tari, A. (2010): *Y generáció*, Jaffa Kiadó, Budapest.

Datenbanken

EUROBAROMETER (2003): *Internet and the public at large*, Flash 135, verfügbar unter <http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/PublicOpinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/58889>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

EUROBAROMETER (2013): *Cyber security*, Special 390 (EB77.2), verfügbar unter <http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/PublicOpinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/56966>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

EUROBAROMETER (2015): *Cyber security*, Special 423 (EB82.2), verfügbar unter <http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/PublicOpinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/64573>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

IFJÚSÁG2000 youth research database

IFJÚSÁG2004 youth research database

IFJÚSÁG2008 youth research database

MAGYAR IFJÚSÁG 2012 youth research database

Kapitel 2

Führende Jungunternehmer/-innen und unternehmerische Kompetenzen in einer mobilen und kollaborativen Wirtschaft in Griechenland

*Betty Tsakarestou, Lida Tsene, Dimitra Iordanoglou,
Konstantinos Ioannidis und Maria Briana*

Wir leben in einer Zeit, in der junge Menschen täglich mit Herausforderungen konfrontiert sind, die der globalen Finanzkrise ebenso geschuldet sind wie den digitalen Technologien. Auf der einen Seite werden die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen immer instabiler, auf der anderen Seite bietet die digitale und mobile Kultur eine Reihe von Chancen. In beiden Fällen müssen junge Menschen über ein Spektrum von Kompetenzen verfügen, um sich an die sich ständig verändernde Landschaft anpassen zu können.

Unser Beitrag diskutiert die Ergebnisse zweier Studien, von denen die eine selbst finanziert, die andere durch die EU gefördert wurde. Beide wurden in Griechenland durchgeführt und konzentrierten sich auf junge Führungskräfte und ihre neuen Eigenschaften und Kompetenzen, wie sie im Kontext der Entstehung von mobiler (Stald 2008) und unternehmerischer Kultur beschrieben werden, sowie auf die kollaborativen Trends der Sharing Economy (Botsman & Rogers 2010). Die von uns behandelten Fragen befassen sich mit Bewusstsein und Einstellungen in Bezug auf die Verwendung mobiler Technologien in jedem der folgenden klar definierten Felder – Konsum, Gaming, Arbeit, Start-ups und unternehmerische Initiative, Demokratie und sozialer/politischer Aktivismus – und untersuchen gleichzeitig den Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz (EI) (Petrides & Furnham 2001) und aufkommenden kollaborativen Praktiken und kollaborativer Kultur.

Zusätzlich versuchen wir, die neuen Kompetenzen herauszuarbeiten, die junge Führungskräfte innerhalb der digitalen Wirtschaftslandschaft im Hinblick auf künftige Beschäftigungsfähigkeit ebenso wie auf Wirtschaftskrisen entwickeln sollten.

Eingesetzt wurde eine gemischte Forschungsmethodik mit einem sequenziellen Verallgemeinerungsdesign (Creswell 2003). Die Anfangsphase der Studie umfasste eine quantitative Datenerhebung (Stichprobe von 470 Teilnehmenden) und Analyse. Ein Online-Umfrageverfahren wurde als geeignetste Methode erachtet, um Online-Nutzer/-innen zu erreichen und Einstellungen und Verhaltensweisen in den oben genannten Sektoren des digitalen Umfelds zu untersuchen.

In der qualitativen Phase wurden Tiefen- und semi-strukturierte Interviews eingesetzt, die zur Erfassung ausführlicher und detaillierter Antworten erforderlich waren (Gillham 2000). Zusätzlich wurden in den Diskussionsleitfäden Skalenfragen zu 41 Führungsqualitäten mit aufgenommen, die im Literaturüberblick als die wichtigsten identifiziert worden waren (Cox et al. 2010; Whetten & Cameron 2007; Perth Leadership Institute 2008). Diese waren in drei Kategorien unterteilt: Selbstmanagement, Unternehmensführung und Personalführungskompetenzen. Die Stichprobe für die Interviews bestand aus 48 Experten und Expertinnen, und zwar von Gründern und Gründerinnen von Start-ups, Personalleitern und Personalleiterinnen sowie Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, die zum Thema Führungsverhalten forschen. Zur Rekrutierung der Teilnehmer/-innen wurde eine Ermessensstichproben-Methode eingesetzt. Die Elemente der Grundgesamtheit wurden auf der Basis der Einschätzung des Forschungsteams bewusst ausgewählt. Für diese Studie waren Inferenzschlüsse auf die breite Grundgesamtheit nicht erforderlich; es war jedoch nötig, uns auf Expertinnen und Experten in bestimmten Bereichen zu konzentrieren. Der Diskussionsleitfaden für die Interviews teilte sich in drei Hauptgebiete auf (Iordanoglou & Ioannidis 2014):

- ▶ wichtige Führungsqualitäten für zukünftige Führungskräfte;
- ▶ wichtige Führungsqualitäten in Zeiten wirtschaftlicher Krisen;
- ▶ bei jungen Berufstätigen und Unternehmerinnen und Unternehmern am Arbeitsplatz beobachtete Führungsqualitäten.

Die Ergebnisse des quantitativen Teils der Studie lieferten eine Skizze der entstehenden mobilen Generation in Griechenland. Zusätzlich erwies sich EI als signifikanter Prädiktor für gemeinschaftlichen Konsum. Die Ergebnisse des qualitativen Teils der Studie zeigten, dass zu den wichtigsten Führungsqualitäten junger Führungskräfte Begeisterung, Vertrauenswürdigkeit, Flexibilität, das Inspirieren anderer, Selbstvertrauen, strategisches Denken sowie Kollaboration und Teamwork gehörten. In Zeiten wirtschaftlicher Krisen bleiben die meisten wichtigen Kompetenzen dieselben, allerdings steigen Anpassungsfähigkeit und Innovation in die Liste der Top 10 auf. Des Weiteren wurde eine Kluft zwischen erforderlichen und beobachteten Führungsqualitäten am Arbeitsplatz offenbar, hauptsächlich in Bezug auf Personalführungskompetenzen. Die Ergebnisse werden mit denen ähnlicher Forschungsarbeiten aus vier anderen europäischen Ländern verglichen (Zypern, Lettland, Litauen, Bulgarien) und die Implikationen für die Ausbildung der nächsten Generation junger Führungskräfte und Unternehmer/-innen diskutiert.

LITERATURÜBERBLICK

Der Aufstieg sozialer Netzwerke, des Web 2.0 generell sowie mobiler Netzwerke, die Partizipation, kollaborative Produktion und kollaborativen Konsum von Inhalten auf neue, noch nie dagewesene Arten ermöglichen, hat viele Gesichter. Er repräsentiert eine Konvergenz von technischen Innovationen und einer neuen Architektur des Soziallebens. Auch wenn es sich eher um eine Evolution bekannter Konzepte als um völlig neue Erfindungen handelt, sind Mobiltelefone und Tablets dennoch essentielle Werkzeuge, und zwar für Menschen in den entwickelten Ländern des Westens ebenso wie in Schwellen- und Entwicklungsländern, die einer jüngeren Umfrage des Pew Research Center zufolge „in Bezug auf Zugang zu Technologie schnell zu denen in Industrienationen aufholen“, mit „einem Mittelwert von 67%, die das Internet [nutzen], und 43%, die ein Smartphone [besitzen]“ (Poushter 2016). In Industrieländern werden Smart Devices sogar als Statussymbole für ihre Inhaber/-innen angesehen, führen eine immer breitere Palette täglicher Funktionen aus und dienen als Kommunikationswerkzeuge und Instrumente einer neuen Dimension im Leben des Einzelnen. In den Entwicklungs- und Schwellenländern sind Smartphone- und Internetnutzer/-innen dem oben erwähnten Pew-Bericht zufolge „im Vergleich zu den USA und Europa häufiger Nutzer/-innen sozialer Netzwerke“. Wie der jüngste GSMA-Bericht über die mobile Wirtschaft (2016) feststellt, sind mobile Technologien in den Entwicklungsländern die „dominante Plattform für den Internetzugang“ und bieten so Chancen für Wachstum und die Auseinandersetzung mit sozialen Herausforderungen, vom Zugang zu mobilen Zahlungsdiensten über Bildung, Gesundheitsversorgung und Katastrophenbewältigung bis hin zu Sozialunternehmen und Tech-Start-ups.

Sowohl Mobiltelefone als auch Tablets sind Geräte, durch die sich die mobile Identität (Stald 2008) des Individuums manifestiert. Wie Stald feststellt, wird die Identität junger Menschen durch die Benutzung von Mobiltelefonen beeinflusst, sind sie doch „in Jugendkultur-Kontexten als Medium für ständige Updates, Koordination, Informationszugriff und Dokumentierung allgegenwärtig“ (ibid.). Individuen, die das Mobiltelefon als zentrales, bestimmendes Merkmal ihres Lebens betrachten, können sich ihr Leben nicht mehr ohne dieses Gerät und seinen Einfluss auf sie vorstellen; die Abwesenheit solcher Geräte scheint Stress zu verursachen. Insbesondere diejenigen, die heute unter 40 sind, haben sich schrittweise daran gewöhnt, ein soziales Doppelleben zu führen, nämlich offline und online.

Was sind die wichtigsten Trends, die zu diesem Paradigmenwechsel beigetragen haben? In Anlehnung an Stald können wir vier Hauptmerkmale dieser neuen Identität unterscheiden, die an breitere Trends im gesellschaftlichen Kontext geknüpft sind.

Die Crux dieser neuen mobilen Identität ist die ständige Verfügbarkeit des Individuums für eine Reihe von Aktivitäten, die vom Persönlichen bis hin zum Sozialen reichen. Die Menschen sind in der Lage, buchstäblich immer, Tag und Nacht, zu kommunizieren. Weil Mobiltelefone sogar dann aktiv sind, wenn ihre Besitzer/-innen schlafen (da kaum jemand sie abschaltet), senden die Menschen das Signal aus, dass sie erreichbar sind. Normen, die besagen, wann und wie persönliche, handy-

freie Zeit festgesetzt werden kann, haben sich herausgebildet, werden allerdings nicht immer durchgesetzt oder respektiert.

Wir sind somit von Geräten umgeben, die rund um die Uhr mit Netzwerken oder miteinander kommunizieren. Es scheint nur natürlich, dass wir, wenn man uns die Gelegenheit gibt, auch selbst so kommunizieren. Es ist nun mehrere Jahrhunderte her, dass der Mensch den natürlichen Tag-Nacht-Zyklus durchbrochen hat, der seine Aktivitäten bestimmte und das Leben in ein klar erkennbares Schema aus Arbeit und Ruhe aufteilte. In jüngerer Zeit neigten unsere Aktivitäten dazu, Zyklen zu folgen, die von anderen Instanzen gelenkt wurden – beispielsweise der Medienindustrie. Shirky (2010) erinnert etwa an die Tendenz, Fernsehprogrammzyklen zu folgen und sich ihre Muster zu merken. Man rufe sich nur ins Gedächtnis, welche Anstrengungen manche Leute unternahmen, um auch ganz sicher rechtzeitig zu ihrer Lieblings-Fernsehsendung zuhause zu sein. Video-on-Demand, Internet-Übertragungen und Streaming haben diese Zyklen fraglos innerhalb kürzester Zeit obsolet gemacht.

Ungeachtet des oben Gesagten wird darüber hinaus eine solche tiefe Verflechtung, wie sie durch mobile Technologien ermöglicht wurde, von vielen als wünschenswert betrachtet. Mit anderen Worten, Menschen neigen dazu, parallele Kommunikationskanäle zu schaffen und dann auch zu nutzen. Es ließe sich argumentieren, dass der Inhalt der so genannten alten Technologien Kreativität freisetzt – all dem zum Trotz, was Shirky über Technologien wie das Fernsehen sagt, die dazu tendieren, unsere Zeit aufzuzehren. Man denke an weltweit beliebte Serien wie etwa *Game of Thrones*, die ein enormes Volumen an Inhalten (zum Beispiel Fan-Fiction) und Metainhalten (Spekulation darüber, was in der Serie als nächstes passiert) erzeugen, die exklusiv über Netzwerke verbreitet werden. Weiterhin lässt sich die Gemeinschaftsleistung nicht ignorieren, die erforderlich ist, um Untertitel für eine solche Serie schnell in mehreren Sprachen zu erstellen, zu bearbeiten und in Umlauf zu bringen, buchstäblich innerhalb von Stunden nach der Erstausstrahlung. Kurzum, mehrere Jahre nach Shirkys ursprünglicher, düsterer Analyse stehen alte Medien und (neue) Netzwerke also nicht unbedingt in Konkurrenz um unsere Zeit und Kreativität, und dies trifft insbesondere auf jüngere Netzwerk-Benutzer/-innen zu.

Auf der anderen Seite verleiht virtuelle Mobilität dem Einzelnen Präsenz oder vielmehr virtuelle Omnipräsenz. Ständig verfügbar und gleichzeitig punktuell exklusiv zu sein, lässt uns als jenseits der Grenzen jeglicher körperlicher Einschränkungen erscheinen. Die Menschen sind physisch mit ihren Geräten und, auf einer tieferen Ebene, in ihren Geräten verbunden. Dies führt zu konnektivem Handeln, wie es Bennett und Segerberg (2012) beschrieben haben.

Menschen kommen und gehen nicht, sie sind überall und können sich frei bewegen. Dies hat auch politische Aspekte. Menschen nehmen ihre Bewegungsfreiheit als gleichbedeutend mit Meinungsfreiheit wahr; sie können die Implikationen des einen nicht von denen des anderen trennen. Seit dem Zweiten Weltkrieg betrachten Menschen physische Bewegungsfreiheit zunehmend als integralen Bestandteil ihres Lebens. Auf einfacheres Reisen zwischen Kontinenten und politische Institutionen wie die EU, die das Überqueren von Grenzen ermöglichen, folgten

technologische Entwicklungssprünge für eine leichtere und beinahe unmittelbare weltweite Kommunikation. Physische und insbesondere grenzüberschreitende Mobilität ist letzten Endes politisch. Wir fänden es sehr merkwürdig, wenn wir zwar problemlos von Athen nach Paris reisen könnten (schließlich sind beide Teil derselben politischen Union), aber dann, sobald wir unser Ziel erreicht haben, Gesetzen unterworfen wären, die die freie Meinungsäußerung massiv einschränken. Dies wurde im Arabischen Frühling deutlich: Jüngere Menschen, die die Erfahrung eines Lebens außerhalb ihres Landes gemacht hatten, empfanden die Diskrepanz in Bezug auf freie Meinungsäußerung beispielsweise zwischen Ägypten und dem Vereinigten Königreich als zu groß. Dies macht diese Unstimmigkeiten jedoch für sie selbst umso deutlicher.

Eine dritte wichtige Dimension, die aus all dem folgt, betrifft die Ausweitung solcher Geräte von bloßen Aufzeichnungsgeräten hin zu Instrumenten gesellschaftlichen Wandels. Es ist schwer zu sagen, ob die Funktionen selbst (wie etwa sich mit dem Internet verbinden und über einen Dienst Texte und Videos bearbeiten zu können) für das Herbeiführen eines Wandels verantwortlich waren oder ob ein unterschwellig vorhandener Wunsch nach gesellschaftlichem Wandel über diese Geräte zum Ausdruck kam. In jedem Fall entwickelte sich die Aufzeichnungsfunktion in Form von Text, Bildern oder Video hin zu einer Art Verlaufsprotokollierung oder zumindest einer Mitverfolgung von Nachrichten.

Die Menschen erstellen und konsumieren außerdem mehr Text- und Multimedia-Inhalte. Von der Explosion von Text, wie sie sich kurz vor dem Web 2.0 manifestierte, zur Explosion der Kreativität über mobile Geräte und bis hin zu Selfies scheinen wir das Konsumieren zu lieben, wie oberflächlich es auch sein mag. Dieses Konsumieren wird für materielle wie immaterielle Dinge gemeinschaftlich. Botsman & Rogers (2010) liefern eine beeindruckende Liste von Konzepten, darunter Tauschkonzepte, Peer-to-Peer-Währungen, Zeitbanken, Crowdfunding und Lebensmittelgenossenschaften, die ohne mobile Technologie und Unterstützung nicht existieren könnten.

Diese Konzepte kommen zu einer Zeit des tiefgreifenden Umdenkens und sogar Misstrauens gegenüber dem Kapitalismus und seiner Logik auf. Wenn auch in kleinem Umfang, ist dies möglicherweise subversiv genug, um die Logik wirtschaftlichen Handelns zu unterhöhlen, die der Logik dieser Tauschkonzepte entgegenzustehen scheint.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Auf einer tieferen Ebene schafft der sich ständig ausweitende Einsatz mobiler Geräte zur Gestaltung und Vermittlung einer mobilen Identität neue Arten von Normen für das Individuum. Wiederum lässt sich schwer sagen, was zuerst kam. Auf der Makroebene folgt die Logik der kollaborativen Wirtschaft mehreren Unterströmungen, die in der Gesellschaft bereits vorhanden waren – und hat womöglich mehrere von ihnen sogar geformt. Im Grunde ist es eine Frage der richtigen Idee zur richtigen Zeit: Eine kollaborative Wirtschaft bietet eine zeitgemäße Antwort oder ist – noch besser – der Stoff, der mehrere unzusammenhängende Lösungen und Antworten auf ausstehende Probleme zusammenhält.

Begriffe wie „Sharing Economy“, „Peer-Ökonomie“ oder sogar „kollaborative Wirtschaft“ scheinen sowohl im Alltagsgebrauch als auch in genauer definierten Zusammenhängen zu überlappen. Diesen Konzepten ist, wie Botsman (2013) anmerkt, eine gewisse Fluidität inne. Sie hält jedoch fest, dass sie versuchen, einen gemeinsamen Kern von Ideen zu beschreiben, und fügt hinzu, dass es trotz des Fehlens formaler Definitionen unerlässlich ist, den Raum, den diese Ideen und Initiativen abdecken, und die Macht der stets verfügbaren „Always on“-Generation nicht misszuverstehen, deren Aktivitäten „von Genuss, wirtschaftlichen Anreizen, Ansehen und Selbstverwirklichung angetrieben“ werden (Hamari, Sjöklint & Ukkonen 2015). Kurz gesagt, scheint die Transformation klassischer Marktverhaltensweisen die „ungenutzten Kapazitäten“ der Gesellschaft auf Arten und in einer Größenordnung freizusetzen, die vor dem Internet nicht möglich waren (Botsman 2015).

Gleichzeitig wirkt sich die aktuelle sozioökonomische Landschaft auf vielerlei Art und Weise auf junge Menschen aus. Arbeitslosigkeit und Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche sind Probleme, die weltweit große Teile der Jugend betreffen. Der Europäischen Kommission (2015a) zufolge finden 8,7 Millionen junge Europäer/-innen keine Arbeit. Zusätzlich „wird das Finden eines Langzeitvertrags oder einer Festanstellung von 31% der Befragten als Problem angeführt, und 16% nennen als Problem, umziehen zu müssen, um einen Job zu finden“, wie eine weitere Umfrage zur europäischen Jugend unterstreicht (European Commission 2015b).

Innerhalb der EU ist zudem eine Verschiebung hin zum Unternehmertum zu beobachten. Der Aktionsplan Unternehmertum 2020 oder Programme wie Erasmus für Jungunternehmer und die European Confederation of Young Entrepreneurs (Europäisches Bündnis Junger Unternehmer/-innen, YES) haben zum Ziel, die Kultur des Unternehmertums in der EU zu revolutionieren und ein günstigeres Umfeld für zukünftige und existierende Unternehmer/-innen zu schaffen, sodass diese sich in der natürlichen Struktur des Alltagslebens mit einem umfassenden Gefühl des Verbundenseins entwickeln und dabei „die Zuversicht, ein Initiator, ein Designer, ein Problemlöser zu sein“ aufbauen können (Erickson 2012) – alles entscheidende Elemente für unternehmerisches Denken.

Andererseits stehen wir einem Paradigmenwechsel gegenüber, denn „eine steigende Anzahl junger Menschen macht eine Kehrtwende – sie kehren dem Arbeiten für jemand anderen den Rücken zu und bauen ihre eigenen Unternehmen auf“ (Sanford 2011). Dies impliziert, dass jüngere Menschen stärker als frühere Generationen dazu bereit sind, das Risiko auf sich zu nehmen, ihre eigene Unternehmenspräsenz aufzubauen. Diese neue Generation von Unternehmerinnen und Unternehmern scheint Führungskompetenzen als integralen Bestandteil der DNA erfolgreicher zeitgenössischer Unternehmerinnen und Unternehmer zu verstehen.

Das Führungsverhalten junger Menschen ist ein komplexes Konzept, da „sich Natur und Bedeutung von Führungsverhalten als Reaktion auf eine sich dramatisch wandelnde Gesellschaft und die Zunahme komplexer Herausforderungen verändern. Führungsverhalten wird zunehmend als situationsbezogen und als eine inhärent kollaborative, soziale und relationale Aktivität betrachtet“ (Kahn, Hewes & Ali 2009). Zusätzlich „kommt bei der Untersuchung speziell junger Führungskräfte eine wei-

tere Dimension der Komplexität hinzu, da sie in der allgemeinen Auffassung mit weiteren Ideen wie Nachwuchsförderung, Staatsbürgerschaft, Jugendaktivismus, Jugendengagement und Partizipation zusammenhängt“ (ibid.).

Was sind die Kompetenzen, die junge Führungskräfte heute entwickeln sollten? Strategisches Denken (39%), Inspirieren anderer (37%), starke soziale Kompetenzen (34%), visionäres Denken (31%), Begeisterung und Enthusiasmus (30%) sowie Entschlusskraft (30%) finden sich bei den Millennials unter den beliebtesten (Deloitte 2015). Anderen Studien zufolge sind visionäres Denken, Begeisterung, Tatkraft, Integrität und Innovation die Top-Qualitäten erfolgreicher Unternehmer/-innen, dicht gefolgt von Innovation, Risikobereitschaft, Belastbarkeit, Initiative und Teamfähigkeit, Flexibilität, kompromisslosem Fokus auf Qualität und Loyalität (Ernst & Young 2007). Zusätzlich betonte der Bericht der Europäischen Kommission zu unternehmerischer Kompetenz (2015c) Entscheidungsfindung, Innovation, Kollaboration, Problemlösung, Verhandlungsgeschick und Netzwerkarbeit als Fähigkeiten, die mit Führungsstärke und unternehmerischer Initiative assoziiert sind. Iordanoglou et al. (2014) stellten fest, dass die 10 wichtigsten Führungsqualitäten in Krisenzeiten Selbstvertrauen, Vertrauenswürdigkeit, Optimismus, analytische Entscheidungsfindung, strategisches Denken und Planen, kreative Problemlösung, Kollaboration und Teamwork, zwischenmenschliche Kommunikation, das Aufbauen von Netzwerken und Verbindungen und das Motivieren anderer sind.

Kollaboratives Führungsverhalten ist ein Führungsmodell, das in den letzten Jahren aufgekommen ist (Chrislip 2002). Inspiriert von den Theorien und Trends der kollaborativen Wirtschaft und der Sharing Economy, schlägt dieses neue Führungsmodell einen gemeinsamen Entscheidungsfindungsprozess vor. Chrislip und Larson haben mehrere Prinzipien für kollaborative Führungskräfte aufgelistet, darunter Peer-Problemlösung, das Aufrechterhalten von Hoffnung und Teilhabe und das Inspirieren von Einsatzbereitschaft und aktivem Handeln (Chrislip & Larson 1994, gemäß Bezugnahme in Miller & Miller 2007). Von Ibarra und Hansen (2011) für den *Harvard Business Review* durchgeführten Studien zufolge erfordert kollaboratives Führungsverhalten „gute Fähigkeiten in vier Bereichen: die Rolle des Verbinders spielen, ein vielseitiges Spektrum an Talenten gewinnen, Kooperation an der Spitze vorleben und eine starke Hand demonstrieren, um zu verhindern, dass Teams sich in Diskussionen verzetteln“ (Ibarra & Hansen 2011).

Die oben erwähnten Führungsqualitäten und kollaborativen Verhaltensweisen erfordern einen zugrundeliegenden Satz emotionaler Fähigkeiten und Eigenschaften, die sich mit dem populären Konzept der EI beschreiben lassen, das im letzten Jahrzehnt als signifikante Komponente menschlicher Interaktionen in zahlreichen verschiedenen Kontexten aufkam. Der Begriff wurde von Salovey und Mayer (1990) eingeführt, die ihn als „die Fähigkeit, die eigenen Gefühle und Emotionen sowie die Gefühle und Emotionen anderer zu beobachten, zwischen ihnen zu unterscheiden und diese Informationen zu nutzen, um das eigene Denken und Handeln anzuleiten“ definieren. Es war jedoch Goleman (1995), der das Konzept popularisierte und EI als aus vier Dimensionen bestehend beschrieb: zwei persönlichen (Selbstwahrnehmung, Selbstregulation) und zwei sozialen (Einfühlungsvermögen, Beziehungsmanagement).

Die Theorie von Trait EI (Emotionale Intelligenz als grundlegende Eigenschaft, auch als emotionale Selbstwirksamkeit als grundlegende Eigenschaft bezeichnet) ging aus der Unterscheidung zwischen zwei EI-Konstrukten hervor: Ability EI (Emotionale Intelligenz als erlernbare Fähigkeit) und Trait EI (Petrides & Furnham 2000). Trait EI ist formal definiert als Konstellation aus emotionalen Selbstwahrnehmungen, die auf den unteren Ebenen von Persönlichkeitshierarchien lokalisiert sind (Petrides, Pita & Kokkinaki 2007). Sie betrifft im Grunde die Selbstwahrnehmung der eigenen emotionalen Fähigkeiten. Zahlreiche Studien zu Trait EI ergaben signifikante Zusammenhänge mit wichtigen Größen wie akademische Leistung (Laborde, Dosseville & Scelles 2010), schulische Leistungen und abweichendes Verhalten in der Schule (Petrides, Frederickson & Furnham 2004), kognitive Beurteilung belastender Erfahrungen (Mikolajczak, Luminet & Menil 2006), Burnout (Mikolajczak, Menil & Luminet 2007), Stressniveau bei Athleten (Laborde et al. 2011) und Körperbild (Swami, Begum & Petrides 2010).

QUANTITATIVE ERGEBNISSE

Gemeinschaftlicher Konsum

Toffler (1980) hat untersucht, wie die Rollen von Konsument und Produzent ineinander übergehen können, und führte die Idee des „Prosumenten“ ein. In den 1990er-Jahren führte der Trend zu persönlicher Ausgestaltung und Individualisierung (Pine 1999) zu dem Schluss, dass Besitz kein Selbstzweck ist, sondern ein Mittel zu Personalisierung und Kreativität (Ahuvia 2005). Die hohe Durchdringung mit mobilen Netzwerktechnologien im Lauf des letzten Jahrzehnts hat die Beziehung zwischen Produzenten und Produzentinnen auf der einen Seite und Konsumenten und Konsumentinnen auf der anderen Seite grundlegend verändert. Botsman und Rogers (2010) haben gemeinschaftliche Konsumtrends dokumentiert, die Individuen aktive und attraktive Wege bieten, sich Wünsche zu erfüllen, und zwar nicht durch Besitz, sondern durch das gemeinsame Erstellen, Teilen und Austauschen nicht nur von Gütern und Dienstleistungen, sondern auch von Informationen, Know-how, Lebensentwürfen, Risiken und Einstellungen.

In unserer Umfrage stellten wir in Anlehnung an Forschungsarbeiten von Botsman und Rogers (2010) fest, dass eine klar abgegrenzte Teilgruppe der Befragten über bestimmte Eigenschaften (hier: High Collaborative Consumption Index, auch Hoher-Gemeinschaftlicher-Konsum-Index genannt) verfügt, die mit gemeinschaftlichem Konsum assoziiert sind, weil sie großes Interesse daran haben,

- ▶ Produkte oder Dienstleistungen mit anderen auszutauschen;
- ▶ Räumlichkeiten, Zeit und Fertigkeiten zu teilen oder auszutauschen und
- ▶ für die Nutzung eines Produkts oder einer Dienstleistung zu bezahlen, statt diese zu besitzen.

Zusätzlich ist die überwältigende Mehrheit der Befragten der Meinung, dass gemeinschaftliche Konsumgewohnheiten persönliche Fähigkeiten wie Experi-

mentierfreude (73%), Aufgeschlossenheit (71%), Risikobereitschaft (70%) und unternehmerisches Denken (64%) fördern.

Gaming

Der globalen Literatur zufolge (zum Beispiel McGonigal 2011) können Spiele emotionale und kollektive Intelligenz, strategisches Planen, Entscheidungsfindung, Kollaboration und Kreativität fördern und als Impulsgeber für sozialen Wandel fungieren. In Griechenland scheinen Gamer/-innen jedoch mehr Zeit, Information und Erfahrung zu benötigen, um Spiele als Katalysator für soziale Kooperation und Wandel zu begreifen. Sie tendieren dazu, das Konzept von Spielen und Gaming als ernstzunehmendes Instrument zum Lernen und Entwickeln von Fertigkeiten zu unterschätzen. In unserer Umfrage hatten weniger als die Hälfte der Online-Gamer/-innen (44%) Gaming als Instrument für das wirkliche Leben genutzt. Die Nutzer/-innen geben an, dass sie von Gaming-Erfahrungen in Bezug auf soziale und persönliche Fertigkeiten profitieren, betrachten diese Vorteile jedoch nicht als Motiv für die Teilnahme am Gaming. Zwei von drei Befragten glauben, dass Gaming süchtig machen (63%) und Zurückgezogenheit verstärken kann (62%), obwohl die Mehrheit von ihnen Online-Spiele spielt, „um Alltagsorgen zu entfliehen“ (60%). Andere sind jedoch der Meinung, sie könnten durch Gaming Fertigkeiten entwickeln wie etwa entscheidungsfreudiger (38%), kompetenter (36%) oder organisierter (32%) zu werden – Fertigkeiten, die ihnen helfen könnten, in ihrem beruflichen Umfeld ein Führungsprofil aufzubauen.

Start-ups

Im vergangenen Jahrzehnt sind Start-ups zu einem Trend in der Wirtschaftswelt geworden und haben das Interesse der größten Firmen monopolisiert. Ein Start-up ist „eine Organisation, die gegründet wurde, um ein wiederhol- und skalierbares Geschäftsmodell zu finden“, oder „eine Kultur und Mentalität der Innovation auf der Basis existierender Ideen, um kritische Herausforderungen zu lösen“ (Blank 2013; Ries 2011). Start-ups sind in Griechenland erst in den letzten Jahren beliebt geworden, wo sie häufig als Lösung für wirtschaftliche Krisensituationen angesehen werden. In unserer Forschung stellten wir fest, dass die Start-up-Gemeinde in Griechenland voraussichtlich weiter anwachsen wird, da eine/r von drei Befragten (37%) „gerne ein eigenes Start-up gründen möchte“. Außerdem ist die überwiegende Mehrzahl (70%) an Crowdfunding-Konzepten interessiert.

Arbeit 2.0

Soziale Medien haben die Arbeitsmärkte umgestaltet und die Art verändert, wie Individuen nach Arbeit suchen, mit Unternehmen interagieren und mit Fachleuten sowie Kolleginnen und Kollegen kommunizieren (Kaplan & Haenlein 2010). Soziale Netzwerke haben sich von einfachen Datenbanken mit persönlichen Daten zu umfassenden biografischen Erzählungen gewandelt, und viele Nutzer/-innen

gestalten ihre Online-Identität im Hinblick auf eine Steigerung ihrer Beliebtheit und Anerkennung. Individuen beschäftigen sich schnell und gleichzeitig mit Kontakten, setzen Beziehungen wirksam ein und demonstrieren ihre Kompetenzen und Fähigkeiten. Unsere Umfrage ergab, dass zwei von drei Befragten soziale Medien und Netzwerke für professionelle Zwecke nutzen (68%). Die überwiegende Mehrheit nutzt soziale Netzwerke, um sich über Trends auf dem Arbeitsmarkt zu informieren (75%), ein Netzwerk von Kontakten aufzubauen (75%) und innerhalb berufsbezogener Gruppen Ideen/Meinungen auszutauschen (72%). Diese Trends scheinen in ganz Europa ähnlich zu sein. Einem Eurostat-Bericht (2015) zufolge nutzen 33% der jungen Menschen in der EU das Internet, um nach einem Job zu suchen oder Bewerbungsunterlagen einzureichen (verglichen mit 17% der Gesamtbevölkerung im Jahr 2013).

Sozialer und politischer Aktivismus 2.0

Die jüngste Zeit liefert zahlreiche Beispiele von Menschen, die soziale Netzwerke während Protesten nutzten, die das konnektive Handeln beeinflussten (Faris & Etling 2008; Bennett & Segerberg 2012). Plattformen für gesellschaftliche Aktivitäten können die Koordinationskosten entscheidend senken und bei der Verbreitung helfen. Alternative Medien, die im Wesentlichen außerhalb des etablierten Journalismus produziert werden, sind eine zentrale Komponente des Aktivismus 2.0 (Kahn & Kellner 2004). In Griechenland weisen Massenproteste gegen Sparmaßnahmen eine weit verbreitete Nutzung mobiler Technologien zu Zwecken von Kooperation, Propaganda und Cyber-Aktivismus auf. In unserer Umfrage würden beinahe alle Befragten (83%) in Erwägung ziehen, an einem Protest teilzunehmen, der online organisiert wurde, und die Hälfte aller Befragten (53%) hat dies bereits getan. Online-Technologien verleihen einer sozialen Bewegung keine Dauerhaftigkeit, können ihre Mitglieder jedoch wachsam und informiert halten: 92% lasen Nachrichten über Online-Proteste, während 69% Informationen teilten und 62% online kommentierten.

Korrelation von gemeinschaftlichem Konsum und emotionaler Intelligenz

Unsere Forschungshypothese war, dass Trait EI ein positiver Prädiktor des CC-Index (Collaborative Consumption Index, Gemeinschaftlicher-Konsum-Index) ist. Eine lineare Regressionsanalyse wurde durchgeführt, um den direkten Einfluss von Trait EI auf den CC-Index zu untersuchen (siehe Tabelle). Hierbei erwies sich Trait EI als signifikanter positiver Prädiktor des CC ($\beta = 0,31$, $t = 2,67$, $p < 0,001$).

Tabelle 1: Lineare Regressionsanalyse mit der in Schritt 1 eingegebenen Trait Emotional Intelligence als Prädiktor für den Collaborative Consumption Index

| Abhängige Variable CC Index | | | | |
|-----------------------------|-------|------------|-------|------|
| Parameter | B | Std. Error | t | Sig. |
| Intercept | 3.179 | .457 | 6.961 | .000 |
| EI | .317 | .119 | 2.671 | .001 |

QUALITATIVE ERGEBNISSE

Wichtige Führungsqualitäten junger Führungskräfte und Unternehmer/-innen

Interviews mit griechischen Expertinnen und Experten offenbarten die 10 wichtigsten Führungsqualitäten im Hinblick auf zukünftige Beschäftigungsfähigkeit, wobei Begeisterung, Kollaboration und Teamwork sowie Vertrauenswürdigkeit als die drei wichtigsten Kompetenzen genannt wurden (Tabelle 9).

Tabelle 9: Wichtige Führungsqualitäten für zukünftige Führungskräfte im Hinblick auf zukünftige Beschäftigungsfähigkeit

| |
|---------------------------------|
| Begeisterung |
| Kollaboration und Teamwork |
| Vertrauenswürdigkeit |
| Inspirieren anderer |
| Flexibilität |
| Strategisches Denken und Planen |
| Kreative Problemlösung |
| Selbstvertrauen |
| Setzen spezifischer Ziele |
| Konfliktmanagement |

Interessanterweise waren die am wenigsten wichtigen Führungsqualitäten internationale Mobilität und die Umsetzung von Organisationsveränderungen, obwohl erstere in der Top-10-Liste der bei jungen Berufstätigen am Arbeitsplatz beobachteten Kompetenzen und letztere in der Top-10-Liste der wichtigsten Führungsqualitäten in Krisenzeiten enthalten war, die unten vorgestellt wird.

Wichtige Führungsqualitäten in wirtschaftlichen Krisenzeiten

Insbesondere in Krisenzeiten verblieben einige der oben erwähnten Kompetenzen in der Top-10-Liste, darunter Flexibilität sowie Kollaboration und Teamwork, es kamen jedoch auch zusätzliche Nennungen hinzu (Tabelle 10).

Tabelle 10: Wichtige Führungsqualitäten in wirtschaftlichen Krisenzeiten

| |
|---|
| Anpassungsfähigkeit |
| Flexibilität |
| Innovation |
| Definieren und Lösen komplexer Probleme |
| Inspirieren anderer |
| Strategisches Denken und Planen |
| Kollaboration und Teamwork |
| Motivieren anderer |
| Kreative Problemlösung |
| Umsetzen von Organisationsveränderungen |

Die am wenigsten wichtigen Führungsqualitäten in Krisenzeiten waren das Halten von Reden und Vorträgen sowie das Leiten von Meetings.

Bei jungen Berufstätigen und Unternehmerinnen und Unternehmern am Arbeitsplatz beobachtete Führungsqualitäten

Tabelle 11 listet die bei jungen Berufstätigen und Unternehmerinnen und Unternehmern am Arbeitsplatz beobachteten Führungsqualitäten auf. Unter den am seltensten beobachteten Kompetenzen waren Diversitätsmanagement sowie das Erlangen und Einsetzen von Macht.

Tabelle 11: Bei jungen Berufstätigen und Unternehmerinnen und Unternehmern am Arbeitsplatz beobachtete Führungsqualitäten

| |
|---|
| Begeisterung |
| Anpassungsfähigkeit |
| Internationale Mobilität |
| Belastbarkeit |
| Optimismus |
| Vertrauenswürdigkeit |
| Flexibilität |
| Aufbauen von Netzwerken und Beziehungen |
| Zwischenmenschliche Kommunikation |
| Kollaboration und Teamwork |

Ein Vergleich zwischen den Ergebnissen aus Griechenland und denen aus vier anderen europäischen Ländern, nämlich Zypern, Lettland, Litauen und Bulgarien (Iordanoglou et al. 2014), offenbart sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede in Bezug auf die Wichtigkeit, die bestimmten Kompetenzen zugeschrieben wird. Genauer gesagt, gehörten Kollaboration und Teamwork, strategisches Denken und Planen, kreative Problemlösung und das Motivieren anderer zu denjenigen Kompetenzen, die überall genannt wurden, während Kompetenzen wie Anpassungsfähigkeit, Flexibilität, Innovation und die Umsetzung von Organisationsveränderungen nur für die griechische Jugend von besonderer Bedeutung waren. Des Weiteren offenbarte sich in allen fünf Ländern eine Lücke zwischen erforderlichen und am Arbeitsplatz beobachteten Führungsqualitäten, hauptsächlich im Bereich der Personalführungskompetenzen.

DISKUSSION

Dieser Beitrag hatte zum Ziel, erforderliche und beobachtete Führungsqualitäten bei jungen Führungskräften in den konvergierenden Kontexten einer entstehenden mobilen, optimistischen Unternehmerkultur innerhalb der kollaborativen Wirtschaft und der Sharing Economy einerseits und, veranschaulicht an der notorischen und anhaltenden Krise in Griechenland, in der Folge einer krisenbedingten Weltwirtschaft andererseits zu diskutieren. Wir beobachten das Zusammentreffen zweier disruptiver Kräfte – mobile und kollaborative technologische, soziale und unternehmerische Innovationen und den krisenbedingten Abbau traditioneller organisatorischer und unternehmerischer Modelle. Diese beeinflussen Bewusstsein und Einstellungen junger mobiler Generationen in Bezug auf die Kompetenzen, die sie benötigen, um aktuelle Herausforderungen erfolgreich zu antizipieren und sich am Arbeitsplatz und auf dem Arbeitsmarkt eine Zukunft aufbauen zu können.

Auf der Basis unserer quantitativen Forschungsergebnisse können wir für Griechenland Belege für die Entstehung einer mobilen Generation vorweisen, die sich an kollaborativen Wirtschaftspraktiken beteiligt. Eine zentrale Prädikatoreigenschaft für diese kollaborative und mobile Kultur ist EI, zusammen mit einer entsprechenden Entwicklung von Experimentierfreude, Aufgeschlossenheit, Risikobereitschaft und unternehmerischem Denken. Diese Eigenschaften liefern Hinweise auf einen aktuell stattfindenden Kulturwandel in der griechischen Gesellschaft, der stärker im Einklang mit globalen Entwicklungen im Bereich der mobilen und kollaborativen Ökonomien steht – trotz der Tatsache, dass das Land eine lange Periode krisenbedingter Politik und ihrer wirtschaftlichen Folgen erlebt und hohe Arbeitslosigkeit zu den negativen zukünftigen Prädikatoren gehört.

Die zehn wichtigsten Führungsqualitäten für junge Führungskräfte und Unternehmer/-innen, die wir im Hinblick auf zukünftige Beschäftigungsfähigkeit identifizierten (mit Begeisterung, Kollaboration und Teamwork, Vertrauen und dem Inspirieren anderer an der Spitze der Liste), ähneln stark den Kompetenzen, die veröffentlichte Studien anderer Organisationen wie Deloitte (2015) und der EU-Initiative Allgemeine und Berufliche Bildung 2020 (ET 2020) berichten. Dies spricht

für einen breiten globalen Konsens in Bezug auf die Führungsqualitäten, die in der heutigen Zeit benötigt werden.

Trotz dieses normativen Konsens in Bezug auf die Führungsqualitäten junger Führungskräfte und Unternehmer/-innen sollten wir die Lücke zwischen erforderlichen und beobachteten Führungsqualitäten (siehe Tabellen 9, 10 und 11) nicht vernachlässigen. Obwohl die drei wichtigsten erforderlichen Kompetenzen (Begeisterung, Kollaboration und Teamwork, Vertrauenswürdigkeit) auch für junge Berufstätige und Unternehmer/-innen als notwendig beobachtet wurden, wurden andere wichtige Kompetenzen wie etwa das Inspirieren anderer oder strategisches Denken und Planen nicht beobachtet. Dies lässt sich durch einen Mangel an Arbeitserfahrung oder durch die fehlende Vermittlung und Entwicklung dieser Kompetenzen an den Universitäten erklären. Letztere Erklärung kann in der Tat möglicherweise eine Lücke zwischen den Fähigkeiten und Kompetenzen aufzeigen zwischen denen, die an Universitäten vermittelt werden, und denen, die die Industrie heute benötigt. Zukünftige Studien könnten zu einem tieferen Verständnis der komplexen und in Relation stehenden Faktoren beitragen, die die Umsetzung von Wahrnehmungen in tatsächliche Verhaltensweisen in verschiedenen organisationalen und sozialen Kontexten befördern oder behindern könnten.

Wenn neue Herausforderungen wie etwa eine Wirtschaftskrise oder Bedenken hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit ins Spiel kommen, stehen neue Kompetenzen wie Anpassungsfähigkeit, das Definieren und Lösen komplexer Probleme, Innovation und das Umsetzen von Organisationsveränderungen an der Spitze der Liste. In unseren sich schnell verändernden globalen, vernetzten Gesellschaften, in denen wir mit komplexen Herausforderungen konfrontiert sind, lässt sich ein roter Faden zwischen diesen Kompetenzen festmachen, nämlich ein beinahe globaler „Glaube“ an das Experimentieren mit innovativen Start-ups und Unternehmen und einem kollaborativen Führungsstil. Zusammen genommen wirken Führungsqualitäten, innovative unternehmerische Initiative und kollaborativer Führungsstil als größere Inspiration für Jugendförderung, Staatsbürgerschaft, Aktivismus, Einbeziehung und Bürgerpartizipation. Griechische Umfrageteilnehmer/-innen äußerten den Wunsch, ihr eigenes Unternehmen zu gründen, sowohl als Antwort auf als auch als „Ausweg“ aus der Krise. Der „Krisen“-Kontext kann dabei zwar ein auslösender Faktor sein, bringt jedoch nicht das volle Potenzial junger Unternehmer/-innen zum Ausdruck, Märkte und Arbeitsmarkt in einer mobilen und kollaborativen Wirtschaft zu gestalten.

LITERATUR

- Ahuvia, A. C. (2005): Beyond the extended self: loved objects and consumers' identity narratives, *Journal of Consumer Research*, Bd. 32, Nr. 1, S. 171–184.
- Bennett, W. L./Seegerberg, A. (2012): The logic of connective action, *Communication and Society*, Bd. 15, Ausgabe 5, S. 739–768.
- Blank, S. G. (2013): *The four steps to the epiphany: successful strategies for products that win*, Cafepress, Foster City, CA.
- Botsman, R. (2013): *The sharing economy lacks a shared definition*, verfügbar unter www.fastcompany.com/3022028/the-sharing-economy-lacks-a-shared-definition, aufgerufen am 26. Februar 2018.
- Botsman, R. (2015): *The sharing economy: dictionary of commonly used terms*, verfügbar unter <https://rachelbotsman.com/blog/the-sharing-economy-dictionary-of-commonly-used-terms/>, aufgerufen am 26. Februar 2018.
- Botsman, R./Rogers, R. (2010): *What's mine is yours. The rise of collaborative consumption*, Harper Collins, London.
- Burns, R. (2000): *Introduction to research methods*, Sage Publications, London.
- Chrislip, D. (2002): *The collaborative leadership fieldbook – A guide for citizens and civic leaders*, Jossey-Bass, San Francisco
- Chrislip, D./Larson, C. (1994): *Collaborative leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Cox, A. et al. (2010): *Leading and managing in recession: same or different skills?*, Report LSIS233, Learning and Skills Improvement Service, verfügbar unter www.researchgate.net/publication/302417685_Leading_and_Managing_in_Recession_Same_or_Different_Skills, aufgerufen am 26. Februar 2018.
- Creswell, J. W. (2003): *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, Sage Publications, London.
- Deloitte (2015): *Mind the gaps: the 2015 Deloitte Millennial survey*, verfügbar unter www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/gx-wef-2015-millennial-survey-executivesummary.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018.
- Erickson, T. (2012): How mobile technologies are shaping a new generation, *Harvard Business Review*, verfügbar unter <https://hbr.org/2012/04/the-mobile-re-generation>, aufgerufen am 26. Februar 2018.
- Ernst & Young (2007): *Decoding the DNA of the entrepreneur*, verfügbar unter [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-nature-or-nurture/\\$FILE/ey-nature-or-nurture.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-nature-or-nurture/$FILE/ey-nature-or-nurture.pdf), aufgerufen am 26. Februar 2018.
- European Commission (2015a): *EU youth report 2015*, verfügbar unter http://ec.europa.eu/youth/library/reports/youth-report-2015_en.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018.

European Commission (2015b): *Flash Eurobarometer 408, European youth*, verfügbar unter http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_408_en.pdf, aufgerufen am 19. September 2017.

European Commission (2015c): *Entrepreneurship competence: an overview of existing concepts, policies and initiatives*, verfügbar unter http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC96531/jrc96531_final.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Eurostat (2015): *Being young in Europe today*, verfügbar unter <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6776245/KS-05-14-031-EN-N.pdf/18bee6f0-c181-457d-ba82-d77b314456b9>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Faris, R./Etling, B. (2008): Madison and the smart mob: the promise and limitations of the internet for democracy, *The Fletcher Forum of World Affairs*, Bd. 32, Nr. 2, S. 65–85.

Gillham, B. (2000): *The research interview*, Continuum, New York.

Goleman, D. (1995): *Emotional intelligence*, Bantam Books, New York.

Goleman, D. (1998): *Working with emotional intelligence*, Bantam Books, New York.

Goleman, D./Boyatzis, R./McKee, A. (2002): *Primal leadership*, HBS Press, Boston.

GSMA (2016): *The mobile economy 2016*, verfügbar unter www.gsmaintelligence.com/research/?file=97928efe09cdba2864cdcf1ad1a2f58c&download, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Hamari, J./Sjöklint, M./Ukkonen, A. (2015): The sharing economy: why people participate in collaborative consumption, *Journal of the Association for Information Science and Technology*, Band 67, Ausgabe 9, S. 2047–2059, September 2016

Ibarra, H./Hansen, M.T. (2011): Are you a collaborative leader?, *Harvard Business Review*, verfügbar unter <https://hbr.org/2011/07/are-you-a-collaborative-leader>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Iordanoglou, D./Ioannidis, K. (2014): Essential leadership skills for young professionals in times of crisis, *Economics and Management*, Bd. 19, Nr. 4, S. 359–364.

Iordanoglou, D. et al. (2014): The development of an innovative leadership training programme for European young professionals in times of crisis, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Bd. 156, S. 102–105.

Kahn, R./Kellner, D. (2004): New media and internet activism: from the 'Battle of Seattle' to blogging, *New Media and Society*, Bd. 6, Nr. 1, S. 87–95.

Kahn, L./Hewes, S./Ali, R. (2009): *Taking the lead: youth leadership in theory and practice*, *The Young Foundation*, verfügbar unter <http://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/Taking-the-Lead-October-2009.pdf>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Kaplan, A.M./Haenlein, M. (2010): Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media, *Business Horizons*, Bd. 53, Nr. 1, S. 59–68.

Laborde, S./Dosseville, F./Scelles, N. (2010): Trait emotional intelligence and preference for intuition and deliberation: respective influence on academic performance, *Personality and Individual Differences*, Bd. 49, S. 784–788.

Laborde, S. et al. (2011): Trait emotional intelligence in sports: A protective role against stress through heart rate variability, *Personality and Individual Differences*, Bd. 51, S. 23–27.

McGonigal, J. (2011): *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*, Penguin, New York.

Mikolajczak, M./Luminet, O./Menil, C. (2006): Predicting resistance to stress: incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism, *Psicothema*, Bd. 18, S. 79–88.

Mikolajczak, M./Menil, C./Luminet, O. (2007): Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: exploration of emotional labour processes, *Journal of Research in Personality*, Bd. 41, S. 1107–1117.

Miller, R.W./Miller, J.P. (2007): Leadership styles for success in collaborative work, Association of Leadership Educators, verfügbar unter www.leadershipeducators.org/resources/documents/conferences/fortworth/miller.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Petrides, K.V./Furnham, A. (2000): On the dimensional structure of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, Bd. 29, S. 313–320.

Petrides, K.V./Furnham, A. (2001): Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies, *European Journal of Personality*, Bd. 15, S. 425–448.

Petrides, K.V./Furnham, A. (2006): The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables, *Journal of Applied Social Psychology*, Bd. 36, S. 552–569.

Petrides, K.V./Frederickson, N./Furnham, A. (2004): The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school, *Personality and Individual Differences*, Bd. 36, S. 277–293.

Petrides, K.V./Pita, R./Kokkinaki, F. (2007): The location of trait emotional intelligence in personality factor space, *British Journal of Psychology*, Bd. 98, S. 273–279.

Pine, B.J. II. (1999): *Mass customization: the new frontier in business competition*, Harvard Business School Press, Boston.

Poushter, J. (2016): *Emerging, developing countries gain ground in the tech revolution*, Pew Research Center, verfügbar unter www.pewresearch.org/fact-tank/2016/02/22/key-takeaways-global-tech, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Ries, E. (2011): *The lean startup: how today's entrepreneurs use continuous innovation to create radically successful businesses*, Crown Business, New York.

Salovey, P./Mayer, J.D. (1990): "Emotional intelligence", *Imagination, Cognition and Personality*, Bd. 9, Nr. 3, S. 185–211.

Sanford, C. (2011): Now what? Young leaders are changing the world by working for themselves, *Stanford Social Innovation Review*, verfügbar unter http://ssir.org/articles/entry/now_what_young_leaders_are_changing_the_world_by_working_for_them_selves, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Shirky, C. (2010): *Cognitive surplus*. Penguin Group, New York.

Stald, G. (2008): Mobile identity: youth, identity, and mobile communication media, in: Buckingham, E. (Hrsg.): *Youth, identity, and digital media*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge, MA, S. 143–164.

Swami, V./Begum, S./Petrides, K.V. (2010): Associations between trait emotional intelligence, actual-ideal weight discrepancy, and positive body image, *Personality and Individual Differences*, Bd. 49, S. 485–489.

Toffler, A. (1980): *The third wave*, Bantam, New York.

Whetten, D. A./Cameron, K. S. (2007): *Developing management skills*, Pearson Prentice Hall, New Jersey.

Kapitel 3

Digitale und mobile Tools und Tipps für die ePartizipation Jugendlicher

Evaldas Rupkus und Kerstin Franzi

Wie verändern sich das politische Partizipationsverhalten und Politikvertrauen Jugendlicher, und was hat Technologie in diesem Kontext zu bieten? Das Projekt EUth – Tools and Tips for Mobile and Digital Youth Participation in and across Europe (EUth – Tools und Tipps für die mobile und digitale Partizipation Jugendlicher in ganz Europa) stellt seine ersten Ergebnisse sowie die neue digitale Toolbox OPIN vor.

WANDEL IN DEN FORMEN POLITISCHER PARTIZIPATION

Ob auf EU-Ebene oder bei nationalen Wahlen, junge Europäer/-innen scheinen nur ungern an Wahlen teilzunehmen:

72% aller 16-/18- bis 24-Jährigen gehen nicht wählen, verglichen mit unter 50% der über 65-Jährigen [...] das Ausmaß, in dem die Stimmen der Jugend fehlen, ist nach wie vor überraschend hoch, und die Kluft zwischen Jugendlichen und anderen Altersgruppen hat sich nur marginal verändert. Jugendliche bleiben nationalen Wahlen in besorgniserregendem Ausmaß fern (Deželan 2015).

Die Stimmabgabe – eine sehr traditionelle Form politischer Partizipation – ist jedoch nicht die einzige Form, in der sich zivilgesellschaftliches Engagement ausdrückt. Während die Zufriedenheit mit der Demokratie und das Vertrauen in Institutionen in Deutschland langsam ansteigen (Shell Deutschland Holding 2015: 173–82), hat sich das allgemeine Politikinteresse junger Europäer/-innen auf niedrigerem Niveau eingependelt (EU 2016: 248–9). Gleichzeitig werden zivilgesellschaftliches Engagement für Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und ehrenamtliche Tätigkeiten, d. h. andere traditionelle Formen der Partizipation, für junge Menschen

immer weniger attraktiv (Shell Deutschland Holding 2015: 195–6) oder bleiben auf stabilem Niveau (EU 2016: 254–8).

Sowohl Forschung als auch Praxis zeigen, dass „wir eine Diversifizierung des Spektrums, der Formen und der Ziele politischer Meinungsäußerungen erleben“ (Deželan 2015: 29). Erstere untersucht insbesondere die technologischen Veränderungen in der politischen Partizipation über digitale und mobile Medien. Es ist zu beobachten, dass das Interesse an politischer Aktion allgemein steigt und wir lediglich bei den traditionellen Formen der Meinungsäußerung eine Verschiebung sehen. 59% der 12- bis 25-jährigen Deutschen haben zum Beispiel Erfahrung mit unkonventionellen Formen der politischen Beteiligung wie Verbraucherboykotts, Online-Petitionen und Demonstrationen (Shell Deutschland Holding 2015: 199–200). Online-Tools werden als Möglichkeit gesehen, für das zivilgesellschaftliche Engagement junger Menschen neue Wege mit geringer Hemmschwelle zu eröffnen. So hatte 2014 zum Beispiel die Hälfte der jungen Europäer/-innen das Internet genutzt, um öffentliche Behörden zu kontaktieren (EU 2016: 250–1).

KEIN ONLINE OHNE OFFLINE

ePartizipation lässt sich als interaktive Online-Entscheidungsfindung in Aktion beschreiben (IJAB 2014a: 4). ePartizipation ist daher nicht als Alternative zur direkten, persönlichen Beteiligung zu sehen, sondern als komplementäres Element, das den Initiatorinnen und Initiatoren solcher Prozesse wie auch der Zivilgesellschaft insgesamt neue Instrumente und Chancen zugänglich macht. Die Erfahrungen mit Projekten wie youthpart und youthpart #lokal zeigen, dass Offline-Aktivitäten unverzichtbar sind, wenn man Online-Partizipation gezielt gestalten will (IJAB 2014b: 8).

Insbesondere auf lokaler Ebene und/oder bei jungen, mit Abläufen der ePartizipation weniger erfahrenen Menschen unterstützen Offline-Aktivitäten eine aktive Beteiligung (EUth 2016) und helfen, dass Online-Tools nicht als Hürde für die Partizipation betrachtet werden (IJAB 2014b: 8).

EUth – TOOLS UND TIPPS FÜR DIE MOBILE UND DIGITALE PARTIZIPATION JUGENDLICHER IN GANZ EUROPA

Zwei Drittel aller Teenager besitzen ein Smartphone (Mascheroni & Ólafsson 2013: 4). Die weit verbreitete Nutzung von Smartphones weist auf die Notwendigkeit hin, bei Partizipationsabläufen die Umsetzung digitaler wie auch mobiler Instrumente zu berücksichtigen. Die Nutzung von Online- oder mobilen Instrumenten alleine reicht jedoch nicht aus, um die Teilnehmenden ausreichend zu motivieren und Abläufe der ePartizipation zu ermöglichen. Diese Problematik und mögliche Lösungsansätze wurden im Rahmen des Forschungs- und Innovationsprojekts „EUth – Tools und Tipps für die mobile und digitale Partizipation Jugendlicher“ in ganz Europa angesprochen. Im Rahmen des Projekts wurde nicht nur eine Toolbox für die digitale und mobile ePartizipation entwickelt, sondern es wurden auch

Tipps und Unterstützung für all diejenigen zusammengestellt, die eine ePartizipation initiieren möchten.

Horizon 2020, ein Forschungs- und Innovationsprogramm der EU, unterstützt das EUth-Projekt, um Herausforderungen für die Partizipation junger Menschen zu begegnen und das Politikvertrauen und politische Engagement Jugendlicher zu fördern. EUth möchte zur stärkeren Beteiligung Jugendlicher einen Beitrag leisten, indem das Projekt umfassende, benutzerfreundliche Tools und Unterstützung bereitstellt, darunter auch OPIN, eine Toolbox für die digitale und mobile ePartizipation. Da es sich bei EUth um ein Innovationsprojekt handelt, könnten die in seinem Rahmen gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse zu weiteren Überlegungen zu dieser Thematik beitragen.

Im Allgemeinen lassen sich bei öffentlicher Beteiligung – ob die Partizipation Jugendlicher oder Erwachsener, ob Online- oder persönliche Partizipation – drei Gruppen von Akteurinnen und Akteuren unterscheiden. Zunächst die Teilnehmenden, die ihre Meinungen diskutieren oder vorstellen, dann die Entscheidungsträger/-innen, die Diskussionen zusammenfassen, und schließlich diejenigen, die die Kommunikation zwischen Teilnehmenden und Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern unterstützen. Partizipationsprojekte können natürlich auch von der Basis ausgehend angelegt und ausgeführt werden, aber meistens sind es nicht die Teilnehmenden selbst, die Partizipationsprojekte starten, Treffen organisieren, Diskussionen leiten usw. Diese Aufgaben werden im Allgemeinen vielmehr von einer zwischengeschalteten Organisation, den so genannten Initiatoren, übernommen. Im Umfeld der Beteiligung Jugendlicher sind dies meistens Behörden oder Jugendorganisationen. OPIN möchte beide unterstützen: Teilnehmende wie auch Initiatoren.

Wir sind davon überzeugt, dass junge Menschen – ebenso wie die Allgemeinheit – hervorragende Ideen zur Lösung ihrer lokalen Probleme haben. Der Aufbau eines partizipatorischen Projekts ist jedoch etwas völlig anderes, denn er verlangt Kenntnis von und Erfahrung mit öffentlicher Beteiligung im Allgemeinen und der ePartizipation Jugendlicher im Besonderen. Ein unzulänglich geplantes partizipatorisches Projekt wird höchstwahrscheinlich scheitern, unabhängig davon, wie engagiert die Teilnehmenden sind. Junge Menschen, Jugendorganisationen und Behörden sollten aber keine Angst davor haben, aktiv zu werden und ihre eigenen partizipatorischen Abläufe aufzubauen. Mit etwas Unterstützung ist jede/r in der Lage, derartige Projekte zu leiten. Dementsprechend entwickeln wir bei EUth für die folgenden Zwecke Tools und Tipps für die ePartizipation:

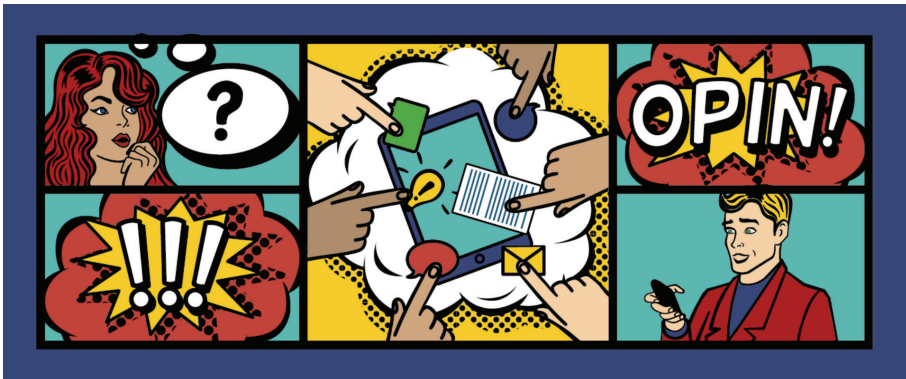
- ▶ die Bereitstellung ansprechender digitaler und mobiler Tools für die partizipatorische Miteinbeziehung
- ▶ die Unterstützung von Initiatoren bei der Planung und Umsetzung ihrer individuellen ePartizipationsprojekte.

Diese sind in der OPIN-Toolbox enthalten, einer digitalen Onlineplattform, auf der individuelle ePartizipationsprojekte gehostet werden können.

Attraktive Tools für die ePartizipation Jugendlicher

Das Projekt EUth verwendet sehr viel Zeit und Mühe auf die Entwicklung eines visuellen Konzepts, das jugendliche Nutzer/-innen anspricht. OPIN wurde mit der Unterstützung der Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) und der Europäischen Jugendinformations- und Beratungsagentur (ERYICA) entwickelt, beides Organisationen mit langjähriger Erfahrung in der Jugendarbeit.

Abb. 9: Bildelemente der Landing-Page der OPIN.me-Toolbox



Neben einer visuellen Identität entscheidet auch die Benutzerfreundlichkeit über die Attraktivität eines digitalen Tools. EUth unterhält eine Reihe laufender Pilotprojekte, um die Tools auf Funktionalität und Benutzerfreundlichkeit zu testen. So haben etwa junge Menschen im Europäischen Studierendenforum (Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe – AEGEE) in Frankreich, Italien und Slowenien Feedback zur Sitemap und Struktur der Website gegeben, um die Benutzerfreundlichkeit und Konzeption von OPIN zu verbessern.

Die Funktionalität bzw. Zweckmäßigkeit von Tools für die ePartizipation stellt in der Tat eine große Herausforderung dar, da aktuelle Partizipationsprojekte auf ihren Gebieten oft einzigartig sind. Personalressourcen können zum Beispiel in äußerst unterschiedlichem Umfang zur Verfügung stehen, was zu unterschiedlichen organisatorischen Strukturen hinsichtlich der Rollen und Verantwortlichkeiten für die Koordination von Projekten, die Aktivierung von Netzwerken, die allgemeine Unterstützung usw. führt. Außerdem sind die Projekte selbst auch vielfältig strukturiert: Manche beruhen auf einem Modell, bei dem die von Teilnehmenden eingebrachten Ideen um Förderung konkurrieren, während andere aufkommende Thematiken kontinuierlich managen. Dies wird sich künftig eventuell ändern, wenn ePartizipation eine größere Verbreitung findet und klareren Normen unterliegt. Derzeit ist die Landschaft der ePartizipation Jugendlicher jedoch sehr vielfältig. Projekte unterscheiden sich nach ihrem Umfang und ihrer Dauer, dem Ziel der Partizipation, den Kommunikationsstrukturen, der Einbeziehung unterschiedlicher Zielgruppen und Netzwerkakteurinnen und -akteure usw. Örtliche Bedingungen erfordern, wie es scheint, äußerst spezifische Projektstrukturen und -instrumente.

Allerdings ist es einfach zu teuer, für jedes ePartizipationsprojekt separate Tools zu erstellen. OPIN möchte daher ein Gleichgewicht finden zwischen vordefinierten Strukturen für Partizipationsprojekte und ausreichend flexiblen Tools für die ePartizipation. Die Lösung für dieses Problem liegt im Workflow-Prinzip.

Workflows – modulare Tools für die ePartizipation

Hinter OPIN steht als Software die von Liquid Democracy e.V. entwickelte Anwendung Adhocracy, die mehrere Partizipationstools beinhaltet und in die OPIN-Plattform integriert wurde. Wenn sich eine Gruppe entschließt, für ihr Partizipationsprojekt mit OPIN zu arbeiten, kann sie sich unter <http://opin.me> registrieren, um auf der Plattform eine „Instanz“ zu erstellen. Diese Instanz beinhaltet nicht alle digitalen Tools, die generell auf der Plattform verfügbar sind; vielmehr sind für Nutzer/-innen nur die für die jeweilige Instanz benötigten Funktionen sichtbar. Funktionen werden allerdings nicht einzeln aktiviert, sondern in Paketen, die der allgemeinen Zielsetzung des Partizipationsprojekts entsprechen. Diese Pakete heißen „Workflows“. Bisher sind über OPIN drei Workflows verfügbar:

- ▶ Sammlung von Ideen: Nutzer/-innen können zu einem Thema Ideen einbringen (zum Beispiel zur Verbesserung des Aktivitätsangebots eines örtlichen Jugendzentrums), Posts kommentieren und über sie abstimmen.
- ▶ Kollaborative Arbeit an Texten: Nutzer/-innen können Texte hochladen und sie anschließend kommentieren und darüber abstimmen.
- ▶ Mobile Abstimmung: Diese mobile App ermöglicht schnelle Meinungsumfragen unter jungen Menschen zu einer gestellten Frage.

Die ersten beiden Workflows, die seit 2011 bei Liquid Democracy am meisten nachgefragt werden, bilden die wichtigsten Partizipationsfunktionen von OPIN. Die Integration mobiler Abstimmungsmöglichkeiten stellte das erste umfassende Adhocracy-Update in EUth dar. Die App wurde von Alfstore für ein anderes europäisches Projekt entwickelt (FlashPoll, im EIT/ICT-Programm 2013–15 finanziert). Die App wurde von Nutzerinnen und Nutzern sehr positiv aufgenommen, da sie die schnelle Interaktion mit Teilnehmenden über Mobiltelefone ermöglicht. Dementsprechend wurde beschlossen, sie mit Adhocracy zu integrieren.

Künftig sollen noch weitere Workflows entwickelt werden. Aktuell liegt der Fokus auf Workflows, die eine Kombination von Online- und Offline-Partizipation ermöglichen. Für jeden Workflow werden bestimmte Grundfunktionen standardmäßig bereitgestellt; zusätzliche Funktionen können auf Anforderung der Initiatoren aktiviert werden. Diese modulare Struktur ermöglicht die schnelle, kostengünstige Einrichtung individueller ePartizipationsprojekte.

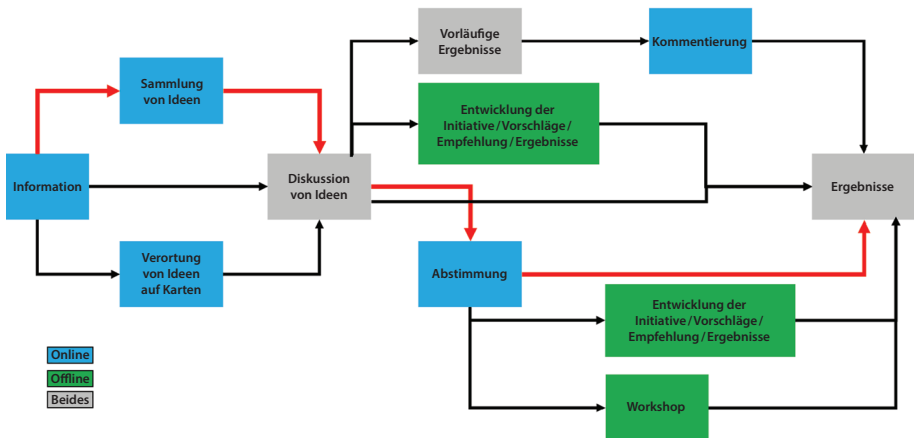
Definition der richtigen Workflows mit den richtigen Funktionen

Workflows und Funktionen werden im Rahmen des EUth-Projekts überarbeitet, verbessert und erweitert. Das nexus-Institut, das die Konzeption und Struktur europäi-

scher Projekte für die ePartizipation Jugendlicher analysiert, führt umfangreiche Studien durch, um die Workflows mit den umfassendsten Anwendungsbereichen zu identifizieren. Es werden die folgenden Fragen geprüft: Welches Ziel verfolgt ein ePartizipationsprojekt? Welche Schritte werden unternommen, um dieses Ziel zu erreichen? Die Analyse ermöglicht strukturelle Einblicke in die häufigsten Anforderungen an Workflows und die mit Priorität zu entwickelnden Workflows.

Relevante Forschungsarbeiten dauern noch an; Abb. 10 zeigt jedoch bereits die Ergebnisse für den Workflow „Sammlung von Ideen“. Hier sind die häufigsten Elemente aus dem Ablauf partizipatorischer Projekte abgebildet, bei denen von Teilnehmenden Ideen gesammelt werden sollen. Die häufigste Kombination von Elementen ist rot markiert.

Abb. 10: Sammlung von Ideen



Wir sehen, dass die Phase der „Sammlung von Ideen“ auf eine Phase der „Information“ folgt, aber auch durch die „Verortung von Ideen auf Karten“ ersetzt werden könnte. Ergebnisse werden anschließend bei einem Offline-Termin oder über eine Online-Plattform diskutiert. Über gesammelte Ideen wird anhand von Online-Tools abgestimmt, und die Ergebnisse werden sowohl für die Online-Verbreitung als auch für die persönliche Lobbyarbeit mit Entscheidungsträgern aufbereitet.

Auf der Grundlage einer Analyse abgeschlossener ePartizipationsprojekte veranschaulichen diese Programme reale Strukturen und Mechanismen der Partizipation. Anhand solcher Verallgemeinerungen lassen sich einerseits die hilfreichsten Workflows identifizieren, die dann vorrangig und innovativ bearbeitet werden können. Andererseits vermitteln sie auch einen Überblick über die vielfältigen Strategien, die bei digitalen Partizipationsprojekten praktisch eingesetzt werden können, und weisen in komplexeren Situationen auf Unterstützungsbedarf hin.

Anleitung von Initiatoren bei der Umsetzung von Workflows

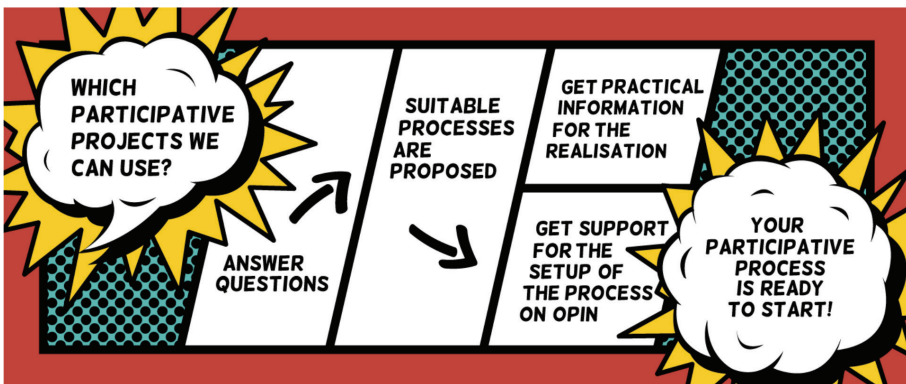
Auf der OPIN-Plattform brauchen Initiatoren nicht selbst eine Auswahl aus den Workflows zu treffen. Vielmehr können sie auf ein Tool zurückgreifen, das sie bei

der Entscheidung unterstützt, indem es den Bedürfnissen des Initiators entsprechend Workflows aktiviert. Initiatoren füllen einen kurzen Fragebogen zur Zielsetzung des geplanten Partizipationsprojekts aus, und der Workflow wird automatisch ausgewählt (Abb. 11).

Das Tool zur Entscheidungsfindung baut auf dem Gedanken auf, dass es auch Menschen ohne umfangreiche Kompetenzen möglich sein soll, partizipatorische Projekte zu initiieren. Wir hoffen, dass wir durch die Schaffung eines Tools, das individuelle Programme für erfolgreiche digitale Partizipationsprojekte mit Jugendlichen bereitstellt, die ePartizipation junger Menschen quantitativ und qualitativ fördern können. Dies wäre im Umfeld der Beteiligung generell und insbesondere auch in der ePartizipation Jugendlicher eine echte Innovation.

Eine modulare Planung mit freier Wählbarkeit einzelner Module ist im Allgemeinen gegenüber einer automatischen Einrichtung von Abläufen zu bevorzugen. Allerdings verfügen nur Personen mit Erfahrung in der öffentlichen Beteiligung über das erforderliche Wissen, um die verfügbaren Module möglichst sinnvoll zu kombinieren. Personen ohne umfangreiche Kompetenzen in der ePartizipation werden sich dagegen teilweise unsicher sein, wie sie Module und Schritte zu einem Ablauf kombinieren sollen, und daher besteht die größte Herausforderung darin, vordefinierte Abläufe zu erstellen, mit denen sich gute Partizipationsergebnisse erzielen lassen. Andererseits haben praktische Erfahrungen gezeigt, dass Partizipationsprojekte nur funktionieren, wenn sie an örtliche Gegebenheiten wie etwa verfügbare Ressourcen und die jeweilige Gruppengröße angepasst sind. Eine volle Modularität würde derartige Anpassungen unterstützen. Wenn allerdings eine solche Modularität von nicht professionellen Initiatoren genutzt wird, besteht ein sehr großes Risiko, dass die erstellten Partizipationsprogramme nicht zum Erfolg führen. Aus diesem Grund bietet das Tool zur Entscheidungsfindung für die Erstellung partizipatorischer Projekte teilweise modularisierte Elemente an, die sich nach Bedarf anpassen lassen. Nutzer/-innen können die automatische Einrichtung der Projektstruktur durch die Eingabe von Eckdaten zu örtlichen Gegebenheiten und die Angabe der Zielsetzung beeinflussen.

Abb. 11: Grafik des Tools zur Entscheidungsfindung



Das Tool zur Entscheidungsfindung führt nicht nur zur automatischen Erstellung einer Instanz, sondern stellt auch eine Basisversion eines Projektmanagementplans bereit. Hier werden die wichtigsten Schritte des ePartizipationsprojekts chronologisch aufgeführt und praktische Tipps vermittelt, wie sich die technischen Funktionen der Software am besten praktisch nutzen lassen. Weitere Unterstützung wird in Form der Leitlinien des dänischen Technologieausschusses zur ePartizipation bereitgestellt, die auf bereits veröffentlichten Materialien wie den weithin bekannten Standards des Österreichischen Ministerrats (2008) oder den Qualitätskriterien für die öffentliche Beteiligung des deutschen Netzwerks Bürgerbeteiligung (2013) aufbauen. Diese Publikationen präsentieren allgemeine Standards für die Organisation partizipatorischer Abläufe, die während des gesamten Projekts hohe Qualität sicherstellen, darunter Transparenz der Abläufe, Nachverfolgbarkeit der Ergebnisse, Flexibilitätsspielraum, Ausgewogenheit der Informationen und Chancengerechtigkeit. Wir verweisen weiter auf jugendspezifische Standards für partizipatorische Abläufe, darunter die des Participation Workers' Network for Wales (2014) und der Organisation Save the Children (2005).

Diese Leitlinien sind entsprechend den Hauptphasen eines Partizipationsprojekts strukturiert:

- ▶ Ideenphase,
- ▶ Vorbereitungsphase,
- ▶ Partizipationsphase,
- ▶ Verbreitungs- und Kommunikationsphase.

Orientierungshilfen und Beispiele bester Praxis behandeln Themen wie Ressourcenplanung, Kommunikationsstrategien, Privatheit und Datenschutz, Moderation und vieles mehr.

Die Leitlinien wurden auf der Grundlage langjähriger Erfahrung mit der Förderung partizipatorischer Abläufe und der Ergebnisse von Workshops mit Endnutzerinnen und -nutzern entwickelt um sicherzustellen, dass sie etwaige Tücken, Barrieren und Herausforderungen adäquat behandeln.

KEINE ZUKUNFT OHNE ePARTIZIPATION

Selbst wenn sich die ePartizipation allgemein noch in den Kinderschuhen befindet, ist klar, dass sie Offline-Partizipation nicht ersetzt. Sie ergänzt und erweitert diese vielmehr und unterstützt die Anpassung an sich verändernde Formen der Partizipation durch die Bereitstellung von technologischen Lösungen, die für die heutige Realität relevant sind. Die ePartizipation junger Menschen kann nur dann erfolgreich sein, wenn sich alle Stakeholder aktiv an diesem Prozess beteiligen und das Politikvertrauen gefördert werden kann, indem der Input junger Menschen nachweislich Wirkung zeigt. Die zunehmende Nutzung mobiler Geräte veranschaulicht deutlich, dass reaktionsschnelle Software für die Partizipation an der Entscheidungsfindung entwickelt werden muss.

Das Innovationsprojekt EUth hat im ersten Jahr seiner Laufzeit Erfahrungen gesammelt, die im Rahmen anderer Online-Partizipationsprojekte und anhand von fünf Pilotprojekten im eigenen „lebendigen Labor“ gewonnen wurden. Die Ergebnisse flossen anschließend in die Entwicklung von Leitlinien für erfolgreiche ePartizipationsabläufe und die Identifizierung der am dringendsten benötigten Softwarelösungen ein.

Bei der Entwicklung von OPIN wurde ein partizipatorischer, iterativer Ansatz verfolgt. Neue Versionen der Software werden schnellstmöglich veröffentlicht, damit sie von Nutzerinnen und Nutzern in realen Situationen getestet werden können. Ihr Feedback wird in nachfolgenden Entwicklungszyklen berücksichtigt, um Verbesserungen vorzunehmen und den Bedarf für neue Funktionen zu prüfen. Dieser Prozess wurde bislang zwei Mal wiederholt, und seit März 2016 wurden drei Versionen von OPIN lanciert.

Mit der zusätzlichen Unterstützung des Tools zur Entscheidungsfindung und der Leitlinien für die ePartizipation folgt das Projekt dem Motto „Professionelle ePartizipationsabläufe auch für Nichtprofis!“ und schafft so bessere Voraussetzungen für die aktivere Beteiligung Jugendlicher an der Entscheidungsfindung.

Das zweijährige Projekt umfasst Maßnahmen und Ergebnisse, die mit der ePartizipations-Community²¹ und ihren Initiatoren geteilt werden. Im Herbst 2016 fand eine offene Ausschreibung für zehn ePartizipationsprojekte statt, die die Möglichkeit bot, OPIN.me mit der Unterstützung von EUth zu nutzen. Behörden, Jugendliche und auf jeder Ebene der Jugendarbeit tätige Organisationen aus 49 Ländern wurden eingeladen, sich mit ihrer Idee für ePartizipation zu bewerben, die OPIN-Toolbox zu nutzen, auf Unterstützung zuzugreifen und ihre Projekte 2017 umzusetzen. Projekte wurden anhand eines Katalogs von Kriterien beurteilt, insbesondere um eine enge Verbindung zwischen dem Input von Teilnehmenden und seinem Einfluss auf die Entscheidungsfindung zu gewährleisten.

Ende 2017 findet ein offener Gipfel statt, auf dem die ePartizipations-Community ihre Erfahrungen mit EUth austauschen kann. EUth-Pilotprojekte und zehn im Rahmen der offenen Ausschreibung vorgeschlagene Projekte stellen dort ihre Erfolge und Praktiken vor. Raum für Netzwerkarbeit und die Entwicklung einer Vision für künftige ePartizipation in ganz Europa werden durch die Einladung und Miteinbeziehung verschiedener Stakeholder gefördert.

21 Folgen Sie uns auf www.euth.net und schließen Sie sich der ePartizipations-Community über die Facebook-Gruppe „eParticipation“ an. Dieser Artikel ist lediglich Ausdruck der Auffassungen seines Verfassers und seiner Verfasserin. Weder die Exekutivagentur für die Forschung noch die Europäische Kommission übernimmt jegliche Verantwortung für die letztendliche Nutzung der darin enthaltenen Informationen. Abb. 9, 10 und 11 wurden als Teil des Projekts EUth – Tools und Tipps für die mobile und digitale Partizipation Jugendlicher in ganz Europa erstellt und sind urheberrechtlich geschützt.

ÜBER EUTH

EUth ist ein europaweites Forschungsprojekt (2015–18), das im Rahmen des Forschungs- und Innovationsprogramms Horizon 2020 der EU, Finanzhilfvereinbarung Nr. 649594, gefördert wird. Das Projekt wird vom deutschen nexus-Institut für Kooperationsmanagement und interdisziplinäre Forschung koordiniert. Zu den Projektpartnern zählen Alfstore (Frankreich), AEGEE (Belgien), das Entwicklungszentrum im Herzen Sloweniens (Slowenien), ERYICA (Luxemburg), IJAB (Deutschland), das Institut für Studien zur Systemintegration (Italien), Liquid Democracy e.V. Liqd (Deutschland), Missions Publiques (Frankreich), das Königliche Technologische Institut KTH (Schweden) und die Stiftung Technologieausschuss DBT (Dänemark).

LITERATUR

Bundeskanzleramt Österreich/Lebensministerium (2008): *Standards der Öffentlichkeitsbeteiligung. Empfehlungen für die gute Praxis*, verfügbar unter http://www.partizipation.at/fileadmin/media_data/Downloads/Standards_OeB/standards_der_oefentlichkeitsbeteiligung_2008_druck.pdf, aufgerufen am 26 Februar 2018.

Deželan, T. (2015): *Young people and democratic life in Europe: what next after the 2014 European elections?*, European Youth Forum, Brussels.

EU (2016): *EU youth report 2015*, Publications Office of the European Union, Luxemburg.

EUth (2016): *Online and offline methods – a vital combination*, EUth Project – Tools and Tips for Mobile and Digital Youth Participation in and across Europe, EUth workshop report, 2 June 2016, verfügbar unter <http://euth.net/2016/06/02/online-and-offline-methods-a-vital-combination>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

IJAB (2014a): *Guidelines für gelingende ePartizipation Jugendlicher in Entscheidungsprozessen auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene*, Bonn.

IJAB (2014b): *Youthpart – Jugendbeteiligung in der digitalen Gesellschaft*, Bonn.

Mascheroni, G./Ólafsson, K. (2013): *Mobile internet access and use among European children, initial findings of the Net Children Go Mobile project*, Educatt, Milano.

Netzwerk Bürgerbeteiligung (2013): *Qualitätskriterien Bürgerbeteiligung*, verfügbar unter www.netzwerk-buergerbeteiligung.de/fileadmin/Inhalte/PDF-Dokumente/Qualita%CC%88tskriterien/nwbb_qualitaetskriterien_stand_februar2013.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Participation Workers' Network for Wales (2014), *The national children and young people's participation standards*, verfügbar unter <http://www.participationworks.org.uk/topics/standards/>

Save the Children (2005): *Practice standards in child participation*, verfügbar unter www.unicef.org/adolescence/cypguide/files/practicestandardscp.doc, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Shell Deutschland Holding (2015): *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch*.

Kapitel 4

Open youth participation – ein Schlüssel zu Good Governance im 21. Jahrhundert

Daniel Poli und Jochen Butt-Pośnik

Bis auf wenige Ausnahmen reguliert sich bis heute unsere repräsentative Demokratie über ein „elektorales Drohpotenzial« (von Winter 1997). Das Wahlrecht ermöglicht den Bürger/-innen, parlamentarische Vertreter/-innen zu wählen (oder eben gerade nicht zu wählen), die sicherstellen, dass Entscheidungsprozesse die Interessen der Wählerschaft respektieren. In Europa besitzen die meisten Jugendlichen unter 18 Jahren kein Wahlrecht. Es wird stattdessen davon ausgegangen, dass ihre Interessen von ihren Eltern oder ihren Sorgeberechtigten vertreten werden. Doch Kinder und Jugendliche haben handfeste eigene Interessen, die ihrer konkreten Lebenssituation entspringen und Bereiche wie Stadtplanung, Familien oder Bildungspolitik oder die Ausübung ihrer Freizeitinteressen betreffen. (Hurrelmann 2001). Bei Fragen wie der fairen Ressourcenverteilung, Staatsschulden, Renten, Klimaschutz, dem Internet und der Beteiligung können sogar zwischen den Generationen Interessenskonflikte auftreten.

In Anbetracht der aktuellen demographischen Entwicklung verfügen selbst wahlberechtigte junge Erwachsene nicht über ausreichend „Drohpotenzial“, da sie immer mehr in der Minderheit sind. Einem Eurostat-Bericht zufolge (Eurostat 2017) wird die Gesamtbevölkerung der EU-28 bis 2050 weiter auf etwa 525,5 Millionen Menschen wachsen. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen wird bis 2050 allerdings auf 30,8% sinken, verglichen mit 33,5% im Jahr 2013. Dadurch entsteht ein Defizit in der Vertretung der jüngeren Generation, der es nicht im gleichen Maß wie älteren Generationen möglich ist, Ideen, Lebensstile und Interessen in die zwar demokratischen, aber verfestigten Systeme einzubringen, denen sie angehören.

Aber wie sollen Jugendliche demokratisches Handeln lernen, wenn ihnen die positive Erfahrung verwehrt bleibt, eigene Interessen in etablierte Entscheidungsprozesse einzubringen? Die Auswirkungen dieses Defizits machen sich bereits bemerkbar, da die Beteiligung Jugendlicher an politischen Parteien oder Wahlen zurückgeht. Einer Eurobarometer-Umfrage aus dem Jahr 2012 zufolge hält nur etwa die Hälfte aller Jugendlichen Wahlen für eine der wertvollsten Möglichkeiten, politische Präferenzen zum Ausdruck zu bringen. Nur 47% der 15- bis 24-Jährigen und 50% der 25- bis 34-Jährigen glauben, dass eine Wahlbeteiligung eine der beiden besten Möglichkeiten ist, um zu gewährleisten, dass die eigene Stimme von Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern gehört wird.²² Darüber hinaus stimmen nur 13% der Jugendlichen der Aussage zu, dass der Beitritt zu einer politischen Partei ein effektiver Weg ist, die eigenen Interessen zu vertreten. Eine demokratische Gesellschaft muss daher neue, von Jugendlichen akzeptierte und genutzte Formen und Methoden der Partizipation schaffen, die Jugendlichen Unterstützung bieten, sodass ihre Stimmen bei Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern sowie in etablierten politischen Strukturen gehört werden.

Die kontinuierliche Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), die sich im Laufe der letzten Jahrzehnte stetig beschleunigt hat, ist ein herausragendes Merkmal moderner Gesellschaften. Im digitalen Zeitalter spielen IKT bei der Schaffung und im Austausch von Wissen und Informationen weltweit eine zentrale Rolle. IKT wirken sich in vielen Bereichen auf das tägliche Leben von Bürgerinnen und Bürgern aus: in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gemeinschaft. Es wurden neue Formen der Kommunikation, neue Räume zum Austausch kultureller Erfahrungen und neue Methoden der effektiven Meinungsäußerung entwickelt, die insbesondere für junge Menschen zu einem festen Teil des täglichen Lebens geworden sind. Im Kontext der Digitalisierung unseres Lebensumfelds treffen Jugendliche heute keine Unterscheidung zwischen ihrer Offline- und Online-Kommunikation (oder ihrem Offline- und Online-Leben).²³ Interaktionen mit dem örtlichen Umfeld finden über Mobilgeräte und Online-Plattformen ebenso statt wie über die Teilnahme am Sozialleben, den Schulbesuch oder die Arbeit, die Teilnahme an Aus- und Weiterbildung oder sonstige non-formale Aktivitäten.

Wenn Jugendliche digitale Technologien als normalen Teil ihrer alltäglichen Kommunikation und ihrer Interaktionen betrachten, übertragen sie auch einen Teil ihrer Erfahrungen aus der digitalen in die reale Welt. Dies betrifft insbesondere die Möglichkeiten nicht-hierarchischer Beziehungen, direkte Kommunikation zwischen Gleichaltrigen und eine positive Einstellung zum Teilen und zur Kollaboration innerhalb von Gemeinschaften – Formen der Interaktion, die nicht zu den grundlegenden Eigenschaften etablierter politischer Strukturen zählen.

22 Teilnehmende an der Umfrage sahen die Unterzeichnung von Petitionen als die zweiteffektivste Methode, allerdings mit einem deutlich niedrigeren Wert (14%).

23 Für Deutschland siehe DIVSI (2014). Europäische Umfragen kommen jedoch häufig zur Schlussfolgerung, dass unter Jugendlichen eine digitale Kluft besteht: „Die digitale Kluft ist für ausgegrenzte Jugendliche, die weder an schulischer Bildung noch an Weiterbildung teilnehmen, nach wie vor eine Realität“ (LSE Enterprise 2013: 4).

Wenn wir eine lebendige Demokratie wünschen, müssen wir Regierungsstrukturen so öffnen, dass Partizipation die neue Normalität ist und nicht die Ausnahme. Wir brauchen offene Methoden, um die Entscheidungsfindung und Partizipation transparent und für alle zugänglich zu gestalten, und wir müssen uns den Realitäten Jugendlicher gegenüber öffnen. Partizipation ernst zu nehmen bedeutet, Macht, Wissen und Ressourcen kollaborativer zu teilen als dies innerhalb traditioneller hierarchischer Strukturen bislang geschehen ist. Aus dieser Perspektive müssen wir die offene Partizipation Jugendlicher als Schlüssel zur Good Governance im 21. Jahrhundert auffassen.

Als Teil unserer Analyse dieser Themen und Herausforderungen untersuchen wir die Ergebnisse zweier Projekte zur Verbesserung der Partizipation Jugendlicher. Im Rahmen dieser Projekte wurden u. a. Empfehlungen und Leitlinien zur Partizipation Jugendlicher sowie zur unterstützenden Rolle der Jugendarbeit im Erwerb von Kompetenzen erarbeitet, die für die Beteiligung junger Menschen an der Gesellschaft und an Entscheidungsprozessen nützlich sind. Unsere Schlussfolgerungen ermutigen die Jugendarbeit, eine engere Verbindung zwischen Jugendlichen und Prozessen der Entscheidungsfindung aktiver zu fördern.

MULTILATERALES PEER-LEARNING ZUR STÄRKUNG DER PARTIZIPATION JUGENDLICHER

Im Jahr 2011 machte sich das deutsche Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend einen neuen Ansatz an die internationale Kooperation zu eigen. In der Folge wurden multilaterale Kooperationsprojekte ins Leben gerufen, die als eine Art von grenzübergreifenden Denkfabriken Inputs und Ideen zu aktuellen jugendpolitischen Themen liefern sollten. Zu diesem Zweck bot das Konzept des Peer-Learning – der Prozess des gegenseitigen Voneinander-Lernens – einen idealen Rahmen, da es eines der wirkungsvollsten Instrumente der EU-Jugendstrategie zur Förderung der jugendpolitischen Kooperation in Europa ist.

Youthpart²⁴

Youthpart, ein multilaterales Kooperationsprojekt von IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland, wurde ins Leben gerufen, um einen internationalen Dialog darüber zu starten, wie mehr junge Menschen dazu ermutigt werden können, sich in der heutigen digitalisierten Gesellschaft an Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Das Projekt hat eine Reihe von Guidelines für die gelingende ePartizipation Jugendlicher erarbeitet (IJAB 2014).²⁵

24 Der folgende Abschnitt ist den „Guidelines für gelingende ePartizipation Jugendlicher“ (IJAB 2014) leicht überarbeitet entnommen.

25 IJAB erarbeitete die Guidelines in Kooperation mit dem deutschen Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, dem österreichischen Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, dem British Youth Council, dem spanischen Jugendinstitut (INJUVE) und dem Finnish Development Centre for Youth Information and Counselling (Koordinaatti) sowie

Die Projektarbeit wurde im Dezember 2011 aufgenommen und im April 2014 abgeschlossen. In diesem Zeitraum nahmen die Projektpartner an vier internationalen Workshops teil, um die Guidelines zu entwickeln und abzustimmen. Zusätzlich wurden zwei weitere Veranstaltungen organisiert, auf denen das Feedback europäischer Fachleute und Jugendlicher eingeholt wurde. Beiträge nationaler Beiräte in den Partnerländern flossen ebenfalls in den Prozess mit ein. Diese gaben die Perspektiven vielfältiger Interessensgruppen wieder, u. a. Jugendliche, Jugendverbände, Forscher/-innen, Verwaltungen, Software-Entwickler/-innen und Fachkräfte der Jugendarbeit. Für Vorhaben, die eine Beteiligung von Jugendlichen an einem ePartizipationsprozess vorsehen, listen die Guidelines eine Reihe von Faktoren auf, die bei der Planung berücksichtigt werden sollten, um den Prozess effektiv zu gestalten. Die Guidelines sind als Referenzrahmen konzipiert, der Initiatorinnen und Initiatoren von ePartizipationsprozessen unterstützt.

Partizipation wurde von den Projektpartnern definiert als Beteiligen, Mitmachen, sich Engagieren und Aktivwerden. Dies beinhaltet, dass sich Bürger/-innen aktiv an öffentlichen Entscheidungsprozessen auf verschiedenen Ebenen beteiligen und sich dort einbringen. Im Fall von ePartizipation erfolgen das Engagement und die Beteiligung an Entscheidungsprozessen in elektronischer Form durch die Nutzung von Online-Informationsangeboten und internetbasierter Technologie. Es wurden zwei Dimensionen der Partizipation unterschieden:

- ▶ direkte Partizipation, in der politische Entscheidungen direkt beeinflusst werden und strukturelle Anbindungen an politische Entscheidungsprozesse vorhanden sind, und
- ▶ indirekte Partizipation, bei der die Öffentlichkeit angesprochen und dazu bewegt wird, bestimmte Themen und Positionen zu unterstützen. Im Gegenzug trägt sie ebenfalls zur politischen Meinungs- und Willensbildung und demokratischen Staatsbürgerschaft bei. Ein Beispiel dafür sind Aktivitäten, die junge Menschen dazu veranlassen und befähigen sollen, sich in politischen Fragen einzubringen.

Beide Dimensionen, die nicht voneinander zu trennen sind und einander ergänzen, beinhalten nicht nur von Jugendlichen, Jugendverbänden und Strukturen der Jugendarbeit geschaffene Aktivitäten, sondern auch Bildungs- und Staatsbürgerschaftsprojekte sowie Partizipationsprozesse, die von Institutionen, Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern initiiert wurden.

Partizipationsprozesse können je nach der Intensität der Einbeziehung solcher Entscheidungsträger/-innen unterschiedlich strukturiert sein:

- ▶ Konsultation und Information im Rahmen von Beratungsprozessen,
- ▶ Mitbestimmung im Rahmen von Entscheidungsprozessen mit paritätischem Stimmrecht,

mit der Unterstützung der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission (Jugendreferat).

- ▶ Selbstbestimmung durch Festlegung der Agenda (d.h. Jugendliche werden an der Entscheidung beteiligt, welche Themen auf die politische Agenda gesetzt werden) und Entscheidungsprozesse mit alleinigem Entscheidungsrecht (die Entscheidung obliegt allein den Jugendlichen, ohne dass sie sich mit anderen abstimmen müssen).

Die Guidelines beinhalten auch Prinzipien, die für erfolgreiche ePartizipationsprozesse als notwendig gelten:

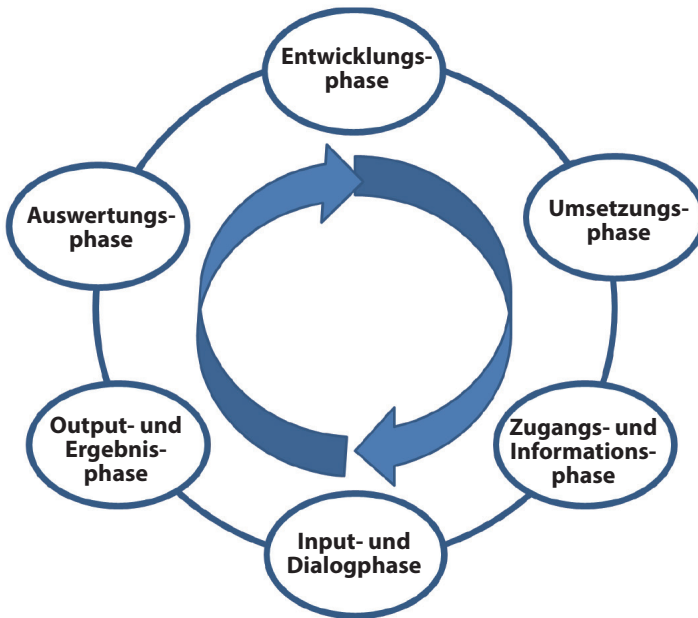
- ▶ Orientierung an den Lebensrealitäten Jugendlicher: ePartizipationsprozesse müssen sich an die Lebensumstände junger Menschen anpassen. Dies bezieht sich zum Beispiel auf Inhalte, Informationen und Zeitmanagement, aber auch auf das Design und die technische Umsetzung. Die Prozesse sollten so konzipiert sein, dass sie das Interesse Jugendlicher wecken und sie anregen und motivieren, um auf diese Weise ihr kontinuierliches Engagement zu erreichen.
- ▶ Anwendbarkeit in aktuellen administrativen Abläufen: ePartizipationsprozesse müssen praktisch sein, wenn sie strukturell an politische Entscheidungsprozesse angebunden werden sollen. Dies bezieht sich auf Aspekte wie Zeit- und Erwartungsmanagement, die Einhaltung rechtlicher Vorgaben und Befugnisse, die Schulung von Mitarbeitenden sowie allgemeine politische Strategien und Schritte zur Förderung der Jugendpartizipation auf nationaler oder internationaler Ebene.²⁶
- ▶ Ressourcen: ePartizipationsprozesse benötigen ausreichende Ressourcen wie Expertise, Zeit, finanzielle Ausstattung und Technologie sowie personelle Ressourcen, um Beratung und Begleitung sicherzustellen.
- ▶ Wirksamkeit und unmittelbare Einflussnahme: ePartizipationsprozesse brauchen sichtbare Ergebnisse. Eine strukturelle Anbindung an Entscheidungsprozesse ist daher unerlässlich.
- ▶ Transparenz: Der gesamte Prozess muss für alle transparent sein. Dies bezieht sich sowohl auf alle Informationen, die den Prozess betreffen, als auch auf die verwendete Software und Tools.
- ▶ Durchgehende Beteiligung Jugendlicher: Jugendliche müssen in alle Phasen des Prozesses involviert sein. Dies beinhaltet auch die Möglichkeit eines Feedbacks zu jedem Zeitpunkt des Prozesses.

Im Idealfall sollten alle ePartizipationsprozesse die folgenden Phasen beinhalten (Abb. 12):²⁷

26 Neben nationalen jugendpolitischen Vorgaben zur Jugendpartizipation sind auch die EU-Jugendstrategie oder das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes wichtige Dokumente, um die Partizipation Jugendlicher an Entscheidungsprozessen sicherzustellen.

27 Eine Visualisierung dieser Phasen ist unter www.youtube.com/watch?v=8rjalQHY11U verfügbar, abgerufen am 21. September 2017.

Abb. 12: Phasen eines ePartizipationsprozesses



Partizipation junger Menschen im demokratischen Europa

Dieses multilaterale Kooperationsprojekt suchte während seiner zweijährigen Laufzeit durch die gemeinsamen Bemühungen von Partnern aus Israel, Litauen, Polen, Großbritannien (vertreten durch den British Youth Council) und Deutschland Antworten auf die folgenden Fragen:

- ▶ Wie können apolitische junge Menschen und solche mit geringeren Chancen erreicht werden, um ihre Partizipation im demokratischen System zu fördern?
- ▶ Welche neuen Formen und Räume gibt es für die Partizipation Jugendlicher, und welche Rolle werden sie künftig spielen?
- ▶ Welche innovativen Methoden und Formen der politischen Bildung und Jugendpartizipation gibt es, um die Beteiligung junger Menschen zu fördern?

Die Partner setzten sich mit neuen Herausforderungen für die Partizipation Jugendlicher auseinander und lernten von ihren gegenseitigen Erfahrungen, Kenntnissen und bewährten Vorgehensweisen. Dieser Austausch fand im Rahmen von drei Peer-Learning-Seminaren, bei Koordinatorentreffen und einer Abschlusskonferenz statt. Das Projekt gab eine Reihe von Empfehlungen für eine verstärkte Partizipation Jugendlicher ab, die unter der Überschrift „Amplify Participation“ ver-

öffentlich wurden (Jugend für Europa/Butt-Pośnik 2015).²⁸ Diese stützten sich auf die Erkenntnisse der Reflexionsgruppe zur Jugendpartizipation der Partnerschaft zwischen der Europäischen Kommission und dem Europarat im Jugendbereich.²⁹

Die Empfehlungen rufen alle europäischen Institutionen, nationale, regionale und kommunale Regierungen und Verwaltungen sowie die Zivilgesellschaft auf, die folgenden fünf Prinzipien zu unterstützen:

- ▶ Partizipation findet an verschiedenen Orten und in verschiedenen Formen statt und erfordert das Verständnis und die Anerkennung der vielfältigen Ausdrucksformen von Jugendbeteiligung. Es gilt, Beispiele breiter bekannt zu machen und anzuwenden, die tatsächliche Wirkung erzielen und reale Machtteilung vorsehen, wie zum Beispiel Young Mayors (Großbritannien) oder Schülerhaushalte (Italien, Portugal, Frankreich, Deutschland). Der „Youth Check“ nach österreichischem Vorbild wird als möglicher legislativer Ansatz unterstützt, um eine gesetzliche Verpflichtung zur Jugendpartizipation zu begründen.
- ▶ Demokratielernen ist der Schlüssel zu nachhaltiger Beteiligung. Lebenslanges Demokratielernen muss in allen Bereichen der formalen, non-formalen und informellen Bildung gefördert werden, um jungen Menschen frühzeitige Erfahrungen mit Aushandlungsprozessen und ein praktisches Erleben von Demokratie zu ermöglichen.
- ▶ Es braucht eine ganze Gesellschaft, um Demokratinnen und Demokraten zu erziehen! Als Teil einer zeitgemäßen Good Governance im 21. Jahrhundert erfordert Partizipation einen Haltungswandel in der Politik und Verwaltung: Beteiligung muss ausdrücklich gewollt und ermöglicht werden, zugleich müssen aber auch die Grenzen der Beteiligung klar kommuniziert werden. Dazu kommen zusätzliche Anstrengungen, um benachteiligte und ausgegrenzte Jugendliche zu erreichen.
- ▶ Es gibt bereits viele gute Projekte und Ansätze – es kommt darauf an, sie umzusetzen! Was weiterhin fehlt ist Peer-Learning zum Austausch bewährter Verfahrensweisen sowie die Verbreitung vorhandenen Wissens und gewonnener Erfahrungen, die anderswo nutzbringend angewendet werden können. In der Regel fehlt es nicht an praktischen Erfahrungen oder maßgeschneiderten Methoden, sondern primär am politischen Willen, der Partizipation Jugendlicher Platz einzuräumen.
- ▶ Um die heute vorhandenen neuen und alternativen Formen der Partizipation besser zu verstehen, sind weitere Studien vonnöten.

Diese Empfehlungen wurden Vertreterinnen und Vertretern der Europäischen Kommission, des Europarats und des Europäischen Parlaments im Oktober 2015 an der Ständigen Vertretung der Bundesrepublik in Brüssel öffentlich vorgestellt

28 Siehe <https://www.youtube.com/watch?v=CUHpGEEHSM&feature=youtu.b>, abgerufen am 21. September 2017.

29 Siehe <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/reflection-group>, abgerufen am 21. September 2017.

und übergeben. Die Präsentation wurde als Teil der Abschlusskonferenz unter dem Titel „Make Me Heard!“ organisiert, an der etwa 80 Personen aus 13 Ländern teilnahmen. Die Broschüre mit den Empfehlungen wurde in Zusammenarbeit mit SALTO-YOUTH Participation (Support, Advanced Learning and Training Opportunities for Youth) und der Partnerschaft zwischen der Europäischen Kommission und dem Europarat im Jugendbereich veröffentlicht. Auch eine deutsche Übersetzung wurde herausgegeben und an Interessensgruppen verteilt, die sich aktiv an der Umsetzung der EU-Jugendstrategie beteiligen. Die Empfehlungen wurden von der Knesset in Israel diskutiert und waren Gegenstand eines öffentlichen Workshops mit Vertreterinnen und Vertretern der britischen Regierung in London sowie der Bund-Länder-Arbeitsgruppe in Deutschland.

SCHLUSSFOLGERUNGEN AUS BEIDEN PROJEKTEN

Beide Projekte kamen zu den folgenden Schlussfolgerungen, die als Denkanstöße für alle dienen können, die mit Partizipationsprozessen arbeiten oder sich aktiver an ihnen beteiligen möchten.

Open Government

Macht muss real geteilt werden – die Finanzierung netter, kleiner Partizipationsinseln reicht nicht aus. Eine Partizipation derjenigen, die von politischen Entscheidungen betroffen sind, ist nicht nur fair, sondern auch vernünftig, da eine frühe Beteiligung der zukünftigen Nutzer/-innen von Dienstleistungen oder Räumlichkeiten bzw. der von zukünftigen Veränderungen Betroffenen nachfolgende Unzufriedenheit und sogar Kosten verringern kann. Dies geht weiter als der Gedanke des „Politikmachens“ des 20. Jahrhunderts, der als Idealfall einzelne Führungspersönlichkeiten oder kleine Eliten von Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern vorsah, die als kompetent genug gesehen wurden, um im Namen aller die richtigen Entscheidungen zu fällen. Bürger/-innen sind heute in vielen Bereichen daran gewöhnt, nach ihrem Input gefragt zu werden, Einfluss zu nehmen oder selbst aktiv schaffend tätig zu werden (zum Beispiel Wikipedia). Die Politik ist zudem in ihrer heutigen Form unfähig, sich den Herausforderungen einer komplexen, vernetzten Zukunft zu stellen. Wir brauchen im 21. Jahrhundert eine neue Form der Good Governance, wenn wir Bürger/-innen an Entscheidungsprozessen beteiligen und für junge Bürger/-innen Möglichkeiten schaffen möchten, in Entscheidungsprozesse einzusteigen. In manchen Fällen muss eine direkte Einflussnahme möglich sein, am ehesten wohl auf lokaler, aber auch auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene. Hierfür sind Unterstützung und Ressourcen bereitzustellen, insbesondere um die Partizipation derjenigen zu fördern, die unterprivilegiert und marginalisiert sind.

Open Methods

Diese neue Form der Governance muss von geeigneten Methoden gestützt werden, um (jungen) Bürgerinnen und Bürgern eine Partizipation offline wie auch online zu ermöglichen. Sie verlangt eine gedankliche Auseinandersetzung mit ganzheitlichen Abläufen der Anhörung, Beratung, Umsetzung, Bewertung und Nachverfolgung, sodass diejenigen, die ihre Meinung kundtun, auch erfahren, was mit ihren Ideen geschieht und welche ihrer Ideen verwirklicht wurden. Unterschiedliche Formen des Protests sind als neue Formen der Auseinandersetzung über die Gesellschaft aufzufassen, in der wir leben möchten. Hierfür müssen wir unsere „Filterblasen“ sowohl online als auch offline verlassen und zuhören.

Open for all

Welche Entscheidungen stehen an, und welche Entscheidungen bleiben gewählten Parlamentarierinnen und Parlamentariern vorbehalten? Transparenz ist unerlässlich, um einen offenen Raum für die Partizipation sichtbar zu machen und gleichzeitig die Grenzen der Partizipation aufzuzeigen. Staatsbürgerschaftliche und politische Bildung ist in diesem Kontext erforderlich, um jungen Mitgliedern der Gesellschaft das Verständnis und die kritische Bewertung der Funktionsweise einer Demokratie zu ermöglichen. Für junge Menschen, die sich von der Politik ausgegrenzt fühlen, müssen besondere Anstrengungen unternommen werden (inklusive Sprache, Interaktionen junger Menschen mit Politikerinnen und Politikern usw.).

Open to young people's realities

Die Verwendung jugendgerechter Gadgets reicht nicht aus, um Jugendliche zu erreichen! Wenn wir eine echte Einbeziehung junger Menschen wünschen, müssen wir ihre unterschiedlichen Bedürfnisse ebenso berücksichtigen wie das Tempo, in dem sie leben, die Sprache, die sie sprechen, und die Orte, an denen sie zusammenkommen: Nicht alles passt in die Schablone von Entscheidungsprozessen. Dies erfordert Investitionen in eine Schnittstelle, nämlich die Jugendarbeit. Wir sind überzeugt, dass die Jugendarbeit diesbezüglich großes Potenzial bietet, und untersuchen im Folgenden ihre Rolle sowie mögliche Wege, wie sie die Beteiligung Jugendlicher an Entscheidungsprozessen sowie an demokratischen Gesellschaften insgesamt unterstützen kann.

WELCHE ROLLE SPIELT DIE JUGENDARBEIT?

Die vom 2. Europäischen Fachkongress zur Jugendarbeit 2015 (2nd European Youth Work Convention) abgegebene Erklärung betonte, dass die Jugendarbeit in der Förderung von Demokratie, Staatsbürgerschaft und Beteiligung eine wichtige Rolle spielt. Die allgemeine Auffassung der Jugendarbeit in Europa wurde in der Erklärung folgendermaßen zusammengefasst:

In der Jugendarbeit geht es darum, die Fantasie, die Initiative, die Integration, das Engagement und die Aspirationen junger Menschen zu fördern. Jugendarbeit ist grundsätzlich bildend, befähigend, partizipativ, expressiv und inklusiv. Sie unterstützt Jugendliche durch Aktivitäten, Spiel und Spaß, durch Kampagnen, Informationsaustausch, Mobilität und Freiwilligentätigkeiten sowie durch Verbindungen und Gespräche darin, ihren Platz in ihren Gemeinschaften und Gesellschaften zu verstehen und sich mit diesen kritisch auseinanderzusetzen. Jugendarbeit hilft jungen Menschen dabei, ihre Talente zu entdecken und Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, um sich in einem immer komplexeren und anspruchsvolleren sozialen, kulturellen und politischen Umfeld zurechtzufinden.³⁰

Jugendarbeit kann hinsichtlich der Partizipation Jugendlicher in beide Richtungen als Schnittstelle und Übersetzerin fungieren: mit und für junge Menschen sowie in enger Verbindung mit Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene. Jugendarbeiter/-innen müssen als politische Akteurinnen und Akteure sowie in der Fürsprache für Jugendliche entschlossen und selbstbewusst Position beziehen und so als Katalysatoren wirken. Sie bilden in beide Richtungen ein Bindeglied zwischen den verschiedenen Lebensrealitäten junger Menschen und der Welt der Politik und Verwaltung, die auf das Leben Jugendlicher einwirkt. Staatsbürgerschaftliche und politische Bildung sowie Kompetenzen in der Befähigung junger Menschen und Kenntnisse von Online- und Offline-Methoden der Partizipation müssen daher in der Jugendarbeit ein fester Bestandteil von beruflichem Wissen und beruflichen Kompetenzen werden. Jugendarbeiter/-innen müssen „politisch bildend“³¹ tätig werden, d. h. sie sollten in der Lage sein zu erklären, dass die Funktionsweise der Demokratie zum Beispiel fast unweigerlich Gefühle der Enttäuschung über die Demokratie hervorrufen kann. Sie müssen vielleicht erklären, warum Entscheidungsprozesse in Demokratien so lange dauern und die Interessen junger Menschen nicht immer berücksichtigt werden. Sie müssen jungen Menschen eventuell vermitteln, dass manchmal nur politische Lösungen gefunden werden können, die „wohl bloß auf andere Weise enttäuschen, aber nichtsdestotrotz enttäuschen“ (Hedtke 2012). Und sie müssen ihre Position als Partner politischer Interessensgruppen stärken.

Jugendarbeit muss Aktivitäten unterstützen und initiieren, die direkte wie auch indirekte Partizipationsprozesse ermöglichen, gleichzeitig aber auch die Partizipationskompetenzen junger Menschen stärken (Jugendpartnerschaft EU-Europarat 2015).³²

30 Siehe https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/8529155/The+2nd+European+Youth+Work+Declaration_DE.pdf/1d2e8851-3813-46a6-b422-b3e6363aec66, abgerufen am 31.08.2018.

31 Die Verwendung dieses Begriffs suggeriert hier selbstverständlich in keiner Weise eine politische Indoktrination.

32 In diesem Sinne setzen sich die Schlüsselbotschaften des 2015 von der Jugendpartnerschaft der EU und des Europarats in Budapest veranstalteten „Symposium on Youth Participation in a Digitalised World“ mit der Rolle der Jugendarbeit in einer digitalisierten Welt auseinander: Jugendarbeit sollte junge Menschen im digitalen Raum aktivieren, sie hinsichtlich Partizipation und ePartizipation bilden und für verschiedene Interessensgruppen als Schnittstelle fungieren.

Direkte, von der Jugendarbeit in Zusammenarbeit mit Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern unterstützte oder initiierte Partizipationsaktivitäten:

- ▶ Informationsaktivitäten, d.h. Projekte, die als Vorbedingung der Teilnahme an Entscheidungsprozessen jugendgerechte Informationen und Daten bereitstellen;
- ▶ Konsultationsprozesse, d.h. Aktivitäten zur Erlangung von Fachwissen, Meinungen oder Stimmen für Fokusthemen, Entscheidungen oder Planungsabläufe;
- ▶ Kooperationsprozesse, d.h. Formen der Partizipation, die innerhalb des Rahmens der gegebenen Governance-Strukturen auf die Entwicklung einvernehmlicher Lösungen und letztendlich auf politische Entscheidungen abzielen.

Indirekte, von der Jugendarbeit unterstützte oder initiierte Partizipationsaktivitäten:

- ▶ Schaffung von Transparenz und neuen Werten, d.h. die Bereitstellung von Informationen über die Aktivitäten staatlicher oder nichtstaatlicher Institutionen oder Einzelpersonen sowie über soziopolitische Themen;
- ▶ Aktivismus, Kampagnen oder Lobbyarbeit, d.h. Formen der Partizipation, die die Öffentlichkeit sensibilisieren oder soziopolitische Themen und Positionen vorantreiben und so zur politischen Willensbildung beitragen möchten;
- ▶ Petitionen und Beschwerden, d.h. Partizipationsprozesse, in deren Rahmen Vorschläge oder Beschwerden direkt an Entscheidungsträger/-innen gerichtet werden, um auf konkrete politische Entscheidungen Einfluss zu nehmen.

Diese verschiedenen Formen von Projekten und Aktivitäten müssen spezifischen Kriterien genügen, wenn sie in erfolgreiche, jugendgerechte Partizipationsprozesse münden sollen. Dies bedeutet, dass junge Menschen:

- ▶ während aller Phasen involviert sein müssen (zum Beispiel bei der Formulierung der Ziele und der Umsetzung von Projekten);
- ▶ vorhandene Sachverhalte ändern und Neues schaffen können;
- ▶ Entscheidungen mit realer Wirkung fällen können;
- ▶ mit Spaß und Motivation partizipieren statt passiv unterhalten zu werden;
- ▶ ihre demokratischen Strukturen selbst bestimmen;
- ▶ Ergebnisse verstehen können, weil die dazugehörigen Entscheidungen und Ziele transparent waren;

- ▶ die enge Zeitspanne zwischen der Planung und Umsetzung einhalten können.

Neben der Unterstützung und Initiierung verschiedener Formen direkter oder indirekter Partizipationsprozesse, die den genannten Kriterien genügen, muss Jugendarbeit auch junge Menschen befähigen und ihre Partizipationskompetenzen stärken. Dies bedeutet, dass junge Menschen das Potenzial ihrer Partizipation verstehen lernen und in der Lage sind, ihre Erfolgsaussichten in konkreten Situationen zu beurteilen. Partizipationskompetenzen gestatten es jungen Menschen, ihre Meinungen und Interessen hinsichtlich soziopolitischer Fragen zu formulieren und über sie zu reflektieren. Dies wiederum befähigt sie, sich für diese Meinungen und Interessen öffentlich einzusetzen und als aktive Staatsbürger/-innen an aktuellen Diskussionen teilzunehmen. In diesem Zusammenhang beinhalten Partizipationskompetenzen drei für die Jugendarbeit relevante Dimensionen, die gestärkt werden müssen.

Wissen

Junge Menschen brauchen Wissen über politische und gesellschaftliche Strukturen, Entscheidungsprozesse und mögliche Partizipationsformen. Dies könnte man als „political literacy“ bezeichnen, also ein grundlegendes Verständnis der Funktionsweise einer Demokratie, der persönlichen Verantwortlichkeiten für bestimmte politische Entscheidungen und der Möglichkeiten der Einflussnahme auf solche Entscheidungen. Es ist hilfreich zu wissen, dass diesbezüglich verschiedene verbindliche nationale und internationale Instrumente vorliegen, darunter das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes, der EU-Vertrag von Lissabon, die Strategie „Europa 2020“ oder die EU-Jugendstrategie, die alle eine solide Basis für offene Jugendpartizipation bilden.

Darüber hinaus ist auch Wissen über aktuell verfügbare Instrumente vonnöten, zum Beispiel Technologien für die ePartizipation oder neue Methoden der Offline-Partizipation sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten, um Partizipationsprozesse initiieren zu können. Kurz gesagt, ist Wissen über gesellschaftliche und politische Kommunikationsstrukturen, -mittel und -techniken erforderlich, um diese zur öffentlichen Sensibilisierung und Motivierung anderer zur Teilnahme einsetzen zu können.

Reflexion

Wenn sich junge Menschen kritisch mit ihren Gemeinschaften und Gesellschaften auseinandersetzen sollen, müssen sie lernen, wie man kritisch Position bezieht, eigene Positionen und Interessen bildet, aktuelle politische und gesellschaftliche Konventionen herausfordert und etablierte Entscheidungsprozesse des politischen Systems bewertet. Darüber hinaus ist es wichtig, dass junge Menschen ihre Interessen als aktive Bürger/-innen vertreten, verschiedene Formen der Partizipation bewerten und ihre Perspektiven in Entscheidungsprozesse einbringen können. Von etablierten politischen Positionen abweichende Meinungen sollten kein

Grund für Bestrafung oder Marginalisierung an Schulen, Universitäten oder in den Freizeit- und Arbeitsumfeldern junger Menschen sein.

Aktion

Als dritte Dimension muss die aktive Nutzung verschiedener Instrumente, Methoden und Kommunikationstechniken gefördert werden. Jugendliche brauchen positive Erfahrungen mit verschiedenen Formen direkter und indirekter Partizipationsprozesse, um ihre eigenen, auf ihre jeweiligen Positionen und Interessen zugeschnittenen Aktivitäten initiieren zu können. Darüber hinaus müssen sie in der Lage sein, das Potenzial ihrer im täglichen Leben genutzten Kommunikationsmittel und ihrer Mitwirkung für erfolgreiche politische Partizipation zu erkennen.

Wenn die Jugendarbeit diese Rolle als Fürsprecherin und treibende Kraft für das Empowerment junger Menschen aktiv übernimmt, könnte auf sie vonseiten öffentlicher Stellen, Sponsoren oder politischer Gremien Druck ausgeübt werden. Diese Institutionen könnten sehr wohl der Auffassung sein, dass sich die Rolle der Jugendarbeit darauf beschränkt, junge Menschen auf der richtigen Bahn zu halten, Jugendliche in Schwierigkeiten zu unterstützen und gelegentlich die Türen örtlicher Jugendzentren zu öffnen, sodass sich Jugendliche unterhalten können.

Allerdings lässt weder der aktuelle Stand der Demokratie in den meisten europäischen Ländern noch die allgemeine Situation der EU es zu, die Rolle der Jugendarbeit derart zu reduzieren, ob man dies für bedauernswert hält oder nicht. Man könnte vielleicht sagen, es ist Zeit, politisch zu werden.

LITERATUR

DIVSI (2014): DIVSI U25-Studie: „Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt“, Hamburg, verfügbar unter www.divsi.de/wp-content/uploads/2014/02/DIVSI-U25-Studie.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018.

EU-Council of Europe youth partnership (2015): „Key messages of participants“, Symposium on Youth Participation in a Digitalised World, 14 to 16 September 2015, Budapest, Hungary, verfügbar unter <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/8525351/Key+Messages.pdf/e1c6c353-a592-4086-95b9-ddd1a5f704ef>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Eurobarometer (2012): Standard Eurobarometer 77 Spring 2012 – Public opinion in the European Union, report, verfügbar unter http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb/eb77/eb77_citizen_en.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018

Eurostat statistics explained (2017): Population structure and ageing, verfügbar unter http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_structure_and_ageing, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Hedtke, R. (2012): Partizipation ist das Problem, nicht die Lösung, verfügbar unter www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/Hedtke_Partizipation-als-Problem_2012.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Hurrelmann, K. (2001): Warum die junge Generation politisch stärker partizipieren muss, in *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Bundeszentrale für Politische Bildung, B44, S. 3–7.

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (2014): Guidelines für gelingende ePartizipation Jugendlicher in Entscheidungsprozessen auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer, youthpart, Bonn, verfügbar unter https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Guidelines_eParticipation_dt.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018.

JUGEND für Europa/Jochen Butt-Posnik (2015): Amplify participation – Partizipation junger Menschen in Europa stärken!, verfügbar unter <https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-3650/Amplify%20Participation%20-%20Empfehlungen%20fu%CC%88r%20Politik%20und%20Praxis.pdf>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

LSE Enterprise (2013): Youth Participation in democratic life, verfügbar unter <http://www.lse.ac.uk/businessAndConsultancy/LSEEnterprise/news/2013/YouthDemocracy.aspx>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Winter, T. von (1997): *Sozialpolitische Interessen. Konstituierung, politische Repräsentation und Beteiligung an Entscheidungsprozessen*, Baden-Baden, S. 124.

Kapitel 5

Marokko – digitale und soziale Medien zur Förderung des bürgerschaftlichen Engagements Jugendlicher in der Demokratie

Karima Rhanem

Seit der marokkanische König Mohammed VI. als Reaktion auf Proteste marokkanischer Jugendlicher vom 20. Februar 2011 im Lauf desselben Jahres eine Reihe von Verfassungsreformen bekannt gab, wurden verschiedene Initiativen jugendlicher und zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure umgesetzt, um das bürgerschaftliche Engagement über eine Mischung aus Offline- und Online-Plattformen zu fördern. Dieser Beitrag untersucht, wie junge marokkanische Aktivistinnen und Aktivisten sowie zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure das Internet und soziale Netzwerke nutzten, um zu mobilisieren, zu diskutieren und sich für Veränderungen einzusetzen. Es befasst sich auch damit, inwieweit diese Initiativen politische Wirkung gezeigt haben.

Marokko ist mit über 10 Millionen Internetnutzerinnen und -nutzern im Hinblick auf die Internetverbreitung eines der führenden Länder Afrikas (El Barakah 2015). Angaben der nationalen Regulierungsbehörde für den Telekommunikationssektor zufolge liegt die Internetnutzung bei über 60 %, und 44 Millionen Menschen sind als Mobilfunknutzer/-innen registriert. Auch die Nutzung sozialer Medien hat zugenommen, und Facebook beispielsweise hat über 7 Millionen Nutzer/-innen.³³ Die Infrastruktur für 4G-Internet und andere Technologien hat Millionen Marokkanerinnen und Marokkanern – sozialen Aktivistinnen und Aktivisten wie auch staat-

33 Siehe www.internetworldstats.com/stats1.htm, abgerufen am 23. September 2017.

lichen Beschäftigten – die Möglichkeit der Online-Partizipation und der Meinungsäußerung über die dringendsten Fragen der Demokratie und Menschenrechte in Marokko eröffnet.

Während des Prozesses der Verfassungsreform 2011 entwickelte Tarik Nesh-Nash, ein marokkanischer Informatiker und Innovator, die partizipatorische Plattform *Reforme.ma*, die es tausenden Marokkanerinnen und Marokkanern ermöglichte, zum Entwurf der neuen Verfassung beizutragen (Urquiza 2013). Die online eingereichten Kommentare und Vorschläge wurden dem für die Verfassungsreform zuständigen Beirat unterbreitet. Laut Nesh-Nash flossen 40% der Beiträge in die neue Verfassung ein. Nach der Verabschiedung der neuen Verfassung erarbeitete die Regierung mehrere Gesetzesentwürfe zur Umsetzung der Verfassungsbestimmungen, von denen manche die Eingaben der Bürgerschaft berücksichtigten, andere dagegen nicht.

2013 brachte eine Kampagne, die in den sozialen Medien Marokkos mit Hilfe verschiedener Strategien auf Entscheidungsträger/-innen abzielte, die Regierung dazu, einen kontroversen Entwurf einer Digitalgesetzgebung zurückzuziehen. Der Gesetzesentwurf löste intensive Online-Proteste vor allem jugendlicher Internetnutzer/-innen aus, die befürchteten, das Gesetz würde der Online-Anonymität ein Ende setzen und das Recht auf freie Meinungsäußerung einschränken. Die Kampagne³⁴ unter dem Hashtag #Code_Num [#almodwana rakmiya lan tamor] zwang die Regierung, den Gesetzesentwurf vorerst auszusetzen. Dieser Fall zeigte deutlich, dass die Regierung begonnen hatte, sich mit einer wichtigen Stimme in der Online-Community über den öffentlichen politischen Gestaltungsprozess auseinanderzusetzen.

Es gibt noch weitere Beispiele für Reaktionen der marokkanischen Regierung auf Online-Proteste. Der kontroverse Fall der minderjährigen Amina Filali,³⁵ die Selbstmord beging, nachdem sie zur Ehe mit ihrem Vergewaltiger gezwungen worden war, ist hierfür ein gutes Beispiel. Aktivistinnen und Aktivisten starteten eine Online-Kampagne, um die Änderung von Artikel 475 des marokkanischen Strafgesetzbuchs zu fordern, der es Vergewaltigern erlaubt, sich durch eine Eheschließung mit dem Opfer einer strafrechtlichen Verfolgung zu entziehen. Die Online-Kampagne griff diesen Vorfall aus einer marokkanischen Kleinstadt auf, erreichte über soziale Netzwerke auch ein Publikum jenseits der Landesgrenzen und machte ihn zu einer internationalen *cause célèbre*. Dies wiederum führte zu Offline-Protesten und aktivem Einsatz für eine Gesetzesänderung bei der Regierung, bis das marokkanische Parlament Artikel 475 im Jahr 2014 abschaffte.

Diese Initiativen lösten eine wichtige Debatte über den politischen Einfluss sozialer Medien aus. Analystinnen und Analysten stellten fest, dass soziale Medien in Marokko eine wichtige Oppositionsrolle einnahmen und sich in der Einflussnahme auf den politischen Gestaltungsprozess als effektiv erwiesen haben, wie

34 Siehe www.facebook.com/DesobeissanceElectronique/?fref=ts, abgerufen am 23. September 2017.

35 Zum Selbstmord von Amina Filali siehe https://en.wikipedia.org/wiki/Suicide_of_Amina_Filali, abgerufen am 26. Februar 2018.

die Umsetzung verschiedener staatlicher Maßnahmen als Reaktion auf die Online-Interessenvertretung veranschaulicht.

Das marokkanische Parlament verabschiedete 2016 zwei Gesetze, die es Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen, Petitionen und Anträge an die Regierung und das Parlament heranzutragen (Zaireg 2016). Die Umsetzung der beiden Gesetze erfordert zwar noch Zeit sowie weitere gesetzliche Schritte, doch marokkanische Aktivistinnen und Aktivisten nutzen bereits Online-Petitionen über Foren wie Avaaz und andere Websites. Online-Petitionen über soziale Netzwerke werden bislang noch nicht anerkannt, stellen aber in Anbetracht ihrer globalen Reichweite und der vielen Unterschriften, die mit ihnen gesammelt werden können, ein effektives Instrument dar, um die Regierung unter Druck zu setzen.

Im Mai 2016 beeinflusste eine Online-Petition³⁶ einen Gesetzesentwurf, der Mädchen ab einem Alter von nur 15 Jahren die Arbeit als Haushaltshilfe gestattete und über den kürzlich vom marokkanischen Parlament abgestimmt wurde. Die Online-Kampagne gegen Kinderarbeit veranlasste die Nationale Beobachterstelle für Kinderrechte unter dem Vorsitz von Prinzessin Lalla Meryem dazu, die Anhebung der Altersgrenze auf 18 Jahre zu fordern. Trotz der Kontroverse stimmte das Parlament im Juni 2016 für eine Altersgrenze von 16 Jahren, allerdings mit gewissen Auflagen. Aktivistinnen und Aktivisten setzen sich weiterhin für das Thema ein, um bestimmte Artikel aufgrund zivilgesellschaftlicher Bedenken abzuschaffen und zu ändern (HuffPost Maroc 2016).

Eine Online-Petition³⁷ gegen die Entgegennahme und Verbrennung von 2.500 Tonnen Müll aus Italien auf marokkanischem Boden war dagegen erfolgreicher. Die Petition wurde von über 20.000 Bürgerinnen und Bürgern unterschrieben, die hinsichtlich der Gesundheits- und Umweltfolgen dieser Maßnahme Bedenken hatten, und die Regierung ergriff Schritte, um die Einfuhr ausländischen Mülls in das Land künftig zu unterbinden. Da Marokko 2016 Gastgeber der UN-Klimakonferenz COP22 war, animierte dieses Thema tausende Marokkaner/-innen online wie auch offline zur Teilnahme an umweltpolitischen Diskussionen.

Eine weitere Online-Petition mit signifikanter Wirkung ist #Zero_Grissage, eine Online-Kampagne gegen Aggression und Vandalismus in Marokko. Diese Kampagne fordert die Sicherheitskräfte zu größerer Effizienz auf, um die öffentliche Sicherheit zu verbessern und Straßenkriminalität zu bekämpfen. Das Innenministerium gab nach dem Start der Kampagne im Juli 2016 eine Pressemitteilung heraus und ergreift bereits Maßnahmen, um die Sicherheit der Bürgerinnen und Bürger zu verbessern. Die Behörden haben außerdem vor dem Missbrauch falscher Bilder oder unbestätigter Videos gewarnt, die gewalttätige Attacken gegen Menschen in öffentlichen Räumen zeigen.

36 Siehe die Online-Petition *Aux Parlementaires du Royaume du Maroc: Non à l'exploitation des mineures dans le travail domestique*, verfügbar unter http://secure.avaaz.org/fr/petition/Aux_Parlementaires_du_Royaume_du_Maroc_Non_a_l'exploitation_des_mineures_dans_le_travail_domestique/?pv=25, abgerufen am 26. Februar 2018.

37 Siehe die Online-Petition *FMDH: Refus de la gestion des déchets Italiens sur le territoire Marocain*, verfügbar unter <https://www.change.org/p/refus-de-la-gestion-des-déchets-italiens-sur-le-territoire-marocain>, abgerufen am 26. Februar 2018.

Die oben genannten Beispiele lassen keinen Zweifel daran, dass sich das Internet zu einem alternativen Instrument mit einer wichtigen Rolle und der effektiven Macht entwickelt hat, mehr noch als Institutionen den politischen Gestaltungsprozess zu beeinflussen. Nachdem der versuchte Staatsstreich des Militärs in der Türkei buchstäblich durch einen FaceTime-Anruf von Präsident Erdogans Telefon vereitelt wurde (Hearst 2016), in dem Türkinnen und Türken zu Straßendemonstrationen aufgerufen wurden, reaktivierten Marokkaner/-innen, die diese Entwicklungen nervös über die sozialen Medien verfolgt hatten, ihre Online-Kampagne gegen das Verbot der marokkanischen Regierung, über kostenlose Apps wie WhatsApp, Viber oder Skype zu telefonieren (Al Hussaini 2016). Sie argumentierten hierbei, dass VoIP-Gespräche sowohl die Demokratie als auch Leben retten können.

Für die Parlamentswahlen im Oktober 2016 wurden hunderte Einzelpersonen und zivilgesellschaftliche Organisationen (ZGOs) in der Wahlbeobachtung geschult und nahmen an politischen Diskussionen über die Wahlen teil. Politische Parteien in Marokko warben online für ihre Kandidatinnen und Kandidaten, die selbst Jugendtrends verfolgen und Online-Plattformen nutzen, um Anhänger/-innen zu gewinnen. Es wurden auch vonseiten der Regierung und ZGOs Kampagnen durchgeführt, um die Wahlbeteiligung Jugendlicher anhand von Online-Debatten über die Regierungsbildung zu steigern.

Soziale Medien haben sich als wirkungsvolles Instrument erwiesen, um die Werte der demokratischen Staatsbürgerschaft und der Menschenrechte zu fördern sowie Bürger/-innen zu befähigen, Regierungen zur Rechenschaft zu ziehen, Wahlen zu überwachen und gemeinsam an politischen Debatten teilzunehmen. Fragen der Ethik und Privatheit bedeuten jedoch weiterhin eine Herausforderung, dazu kommen Sicherheitsbedenken der Regierung, die oft zu Kontrolle und Zensur führen. Soziale Medien können auch als Plattform für die Verbreitung irreführender Informationen dienen. Online-Nutzer/-innen sollten sich daher ihrer ethischen Verantwortung bewusst sein, korrekte, objektive und zuverlässige Informationen einzustellen, ohne die persönliche Freiheit und Privatheit anderer anzugreifen.

Auch Bildtechnologien werfen ethische Fragen auf. Bürger/-innen sowie professionelle Journalist(inn)en verfügen aufgrund von Smartphone-Technologie über neue Möglichkeiten, Bilder zu verändern und manipulieren. Dies hat ein massives Vertrauensproblem geschaffen, da es schwierig ist festzustellen, ob von Bürgerinnen, Bürgern oder Graswurzeljournalistinnen und -journalisten aufgenommene und online eingestellte Bilder echt oder falsch sind. Die Konvergenz traditioneller und neuer Medien als Mittel der Informationsverbreitung wirft Fragen auf, wo die Grenze zwischen Regulierung und Zensur zu ziehen ist und wie das Recht auf freie Meinungsäußerung geschützt werden kann, ohne den Schutz vor Hetzreden aufs Spiel zu setzen.

LITERATUR

Al Hussaini, A. (2016): *Moroccans protest ban of VoIP calls, including Whatsapp, Viber, Facebook and Skype*, verfügbar unter <http://advox.globalvoices.org/2016/01/17/moroccans-protest-ban-of-voip-calls-including-whatsapp-viber-facebook-and-skype>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

El Barakah, T. (2015): *Morocco among countries with highest internet penetration in Africa, Oxford Survey*, verfügbar unter www.moroccoworldnews.com/2015/07/163129/morocco-among-countries-with-highest-internet-penetration-in-africa-oxford-survey, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Hearst, D. (2016): *How an iPhone defeated the tanks*, verfügbar unter www.middleeasteye.net/columns/how-iphone-defeated-tanks-turkey-1556177810, aufgerufen am 26. Februar 2018.

HuffPost Maroc (2016): *Les associations de défense des droits de l'enfant s'insurgent contre la loi sur le travail des "petites bonnes"*, verfügbar unter www.huffpostmaghreb.com/2016/05/12/petites-bonnes-maroc_n_9926214.html, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Mayton, J. (2015): „Morocco has over 10 million internet users“, verfügbar unter www.itnewsafrika.com/2015/05/morocco-has-over-10-million-internet-users, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Urquiza, L. (2013): „Internet and citizen participation: Moroccan youths reinvent their democracy“, verfügbar unter <http://blogs.worldbank.org/youthink/internet-and-citizen-participation-moroccan-youths-reinvent-their-democracy>, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Zaireg, R. (2016): *Pétitions et motions au Maroc: Les projets de lois adoptés*, verfügbar unter www.huffpostmaghreb.com/2016/01/28/manifestation-petition-lo_n_9096808.html, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Kapitel 6

Online-Kommunikationstools zur Förderung des Lernens, der Identität und der aktiven Staatsbürgerschaft von Digital Natives

Adina Marina Colafoteanu

Digital Natives kommunizieren anders: über E-Mail, IM, Chats! ...
Digital Natives teilen anders: über Blogs, Webcams und Fotohandys.
(Prensky 2004)

DIGITAL NATIVES UND ONLINE-KOMMUNIKATION

Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) spielen im Leben junger Menschen eine immer wichtigere Rolle. Es ist jedoch wichtig, diese neuen Kommunikationsformen zu verstehen und sie für positive Zwecke einzusetzen, da IKT im digitalen Zeitalter ein bezeichnendes Merkmal der Moderne darstellen (Bauman 2004). Begriffe wie „Digital Natives“, „Netzgeneration“, „Generation Google“ oder „Millennials“ werden verwendet, um die Bedeutung dieser neuen Technologien für jüngere Generationen herauszustellen. „Digital Natives“ bezieht sich zum Beispiel hauptsächlich auf jene, die in den letzten 20 Jahren geboren wurden, mit den neuen Technologien stets eng interagieren konnten und mit der digitalen Sprache von Computern aufgewachsen sind (Prensky 2001).

Bisherige Studien definieren Digital Natives über ihr Geburtsdatum oder das Ausmaß ihres Kontakts, ihrer Erfahrung und ihrer Kompetenz mit diesen Technologien (Helsper & Eynon 2009). Manche dieser Studien berücksichtigen das Konzept der Neuroplastizität und befassen sich mit den Auswirkungen von IKT auf die Fähigkeit

des Gehirns, neue neuronale Verbindungen zu schaffen. Allerdings untersuchen nur wenige Studien die Herausforderungen, die die Nutzung von IKT im Leben junger Menschen schafft. Digital Natives stellen ihre Umwelt vor Herausforderungen: Lehrkräfte sollen andere, an die neuen Bildungsbedürfnisse angepasste Instrumente einsetzen und Arbeitgeber andere, auf die neuen Kommunikationsbedürfnisse zugeschnittene Arbeitsbedingungen schaffen, während sich soziale und staatliche Strukturen auf die extensive Nutzung von virtuellen Formen der Beteiligung durch Digital Natives einstellen müssen.

Studien zur Internetnutzung Jugendlicher befassen sich mit verschiedenen Thematiken, angefangen von den IKT, die zur Schaffung neuer Instrumente für soziale Eingliederung, größere Freiheit von Diskriminierung und Gewalt und den Zugriff auf Ressourcen eingesetzt werden, bis hin zu Analysen, wie Jugendliche Online-Kommunikationstools nutzen, um sich von traditionellen Strukturen zu lösen und neue Gemeinschaften zu bilden (Wyn et al. 2005). Digital Natives nutzen das Internet zur Kommunikation statt lediglich als Informationsquelle (Prensky 2001). Der Austausch von E-Mails und Sofortnachrichten hat sich zur bevorzugten Kommunikationsmethode entwickelt. Die für die Vorliebe Jugendlicher für Online-Kommunikation primär verantwortlichen Faktoren sind die Verfügbarkeit dieser Tools, ihre Verwendung als persönliches Protokoll und zum Erlernen sozialer Normen sowie das Erlebnis sozialer Präsenz (Stald 2008). Allerdings ist der Zugang zu diesen Tools nach wie vor ungleich verteilt, und Kritiker/-innen behaupten, dass Jugendliche durch diese Priorisierung dem Risiko von Mobbing und anderen Gefahren ausgesetzt sind. Andere haben sich mit der mangelnden Fähigkeit Jugendlicher beschäftigt, geeignete virtuelle Räume zu wählen, da ihr kritisches Denken noch nicht voll entwickelt ist (Stald 2008; McKay et al. 2005).

Junge Menschen entscheiden sich aus spezifischen Gründen für unterschiedliche Formen der Online-Kommunikation. Für Informationen im Internet ist Google die erste Anlaufstelle. Für Kontakte mit Freunden verfügen über 82% der jungen Europäer/-innen über Profile auf sozialen Netzwerken (Eurostat 2015), wobei sie Facebook bevorzugen und angezeigte Werbung größtenteils ignorieren (Barefoot Creative 2008). MIM-Anwendungen (Mobile Instant Messaging, mobile Sofortnachrichten) haben für junge Menschen ebenfalls beträchtlich an Bedeutung gewonnen, und dementsprechend haben Anwendungen wie WhatsApp oder Viber, über die Digital Natives Nachrichten in Echtzeit kostenlos an Einzelne und Gruppen versenden können, die Präferenzen Jugendlicher grundlegend verändert. Entscheidende Überlegungen in diesem Zusammenhang sind die geringen Kosten, die jeweiligen Intentionen und Erwartungen, die Community, die Privatheit und Zuverlässigkeit. Dieser Wandel wird als eine Entwicklung aufgefasst, die die Kommunikation unter Jugendlichen verbessert hat. Neben der Koordination mit Freund(inn)en und Gleichaltrigen verwenden Jugendliche diese Anwendungen auch zum Austausch von Wünschen und „Geschenken“ per Textnachricht (Church & de Oliveria 2003).

Drei verwandte Themenbereiche, die wir in den folgenden Abschnitten behandeln, werden im Zusammenhang mit der Präferenz der Digital Natives für Online-Kommunikationstools häufig diskutiert: Identität, Staatsbürgerschaft und Lernen (Stald 2008, Wyn et al. 2005).

Lernen

Die in „digital Arme“ und „digital Reiche“ aufgeteilte Netzgeneration (McKay et al. 2005) hat die Möglichkeit, neue Fertigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln (zum Beispiel in der Kommunikation oder fremdsprachlichen Kompetenz). Diese Generation, die in einer Zeit aufgewachsen ist, in der sich die soziale Interaktion grundlegend verändert hat, kann diese Kompetenzen durch die Nutzung von Online-Kommunikationstools erwerben (World YOUTH Report 2003). Sozialverhalten dreht sich heute um soziale Online-Kontakte. Selbst wenn junge Menschen im Cyberspace Hassrede und Diskriminierung ausgesetzt sind und Online-Gewalt in manchen Fällen auch auf die Offline-Welt übertragen wird, bevorzugen junge Menschen weiterhin synchrone Chats und Online-Diskussionen. Diese Präferenz wird hauptsächlich von der Tatsache bestimmt, dass sich das Urteil anderer in der Online-Welt auf das stützt, was man sagt und erstellt, während in der Offline-Welt der auf Äußerlichkeiten abstellende so genannte „Lookism“ weiterhin eine große Rolle spielt (Prensky 2004). Die Lernprozesse Jugendlicher sind klar von der Medienkultur beeinflusst, aber Jugendliche bauen auch gemeinsam mit Gleichaltrigen neue Gemeinschaften auf. Diese Online-Communities werden definiert als „soziale Zusammenschlüsse, die aus dem Internet entstehen, wenn genügend Menschen genügend lange öffentliche Diskussionen mit ausreichender menschlicher Empfindung führen, um im Cyberspace Netzwerke persönlicher Beziehungen zu bilden“ (Rheingold 1993). Communities von Gamerinnen und Gamern, gesellschaftlichen Aktivistinnen und Aktivisten, Bloggerinnen und Bloggern usw. sind unterschiedlich umgrenzt, aber Nutzer/-innen spezifischer Communities können völlig ortsunabhängig Beiträge leisten und andere Mitglieder unterstützen.

Jugendliche schaffen so durch ihre Kompetenz in Online-Kommunikationstools Online-Communities, die traditionelle Grenzen von sozialen Schichten und Gender in einem nicht physischen Raum überschreiten. Sie können sich engagieren, Beteiligungsmöglichkeiten finden und Teil internationaler Bewegungen für Menschenrechte, soziale Rechte oder Umweltschutz werden oder sich anderen Interessensgemeinschaften anschließen. Dementsprechend bringt sie ihr Online-Ansatz den Theorien der maximalen Staatsbürgerschaft näher, indem er ihnen neue Möglichkeiten des politischen Engagements und der aktiven Staatsbürgerschaft ermöglicht. Für Online-Communities ist die Tatsache entscheidend, dass junge Menschen sie als Räume auffassen, in denen sie sowohl durch den Austausch von Informationen als auch durch den Erwerb von Wissen lernen können. Dies hat einige Jugendorganisationen und -initiativen dazu veranlasst, ihre Mitglieder in der Nutzung von Online-Kommunikationstools zu schulen. Die Initiative Ma Youth Civic Education zum Beispiel ist eine vom Global Leaders Network in Simbabwe entwickelte Schulungsplattform, die junge Führungspersönlichkeiten im Alter von 16 bis 35 über WhatsApp schult.³⁸ Diese Plattform arbeitet mit Open-Source-Materialien in Text- und Videoform, die über WhatsApp-Gruppen geteilt werden, und

38 Siehe www.coe.int/en/web/world-forum-democracy/2016-lab-8-digital-education-for-democracy, abgerufen am 26. Februar 2018.

hat zum Ziel, die Bürgerbeteiligung Jugendlicher durch den strategischen Einsatz von Empowerment durch Wissen zu fördern.

Identitätsbildung

Tools für die Internet- und Online-Kommunikation geben Jugendlichen die Möglichkeit, neue Formen des Selbstausdrucks kennenzulernen und einzusetzen: Im Cyberspace können selbst Introvertierte gehört werden. Junge Blogger/-innen und Vlogger/-innen haben tausende Jugendliche als Follower und beeinflussen die Politik und Geschehnisse weltweit (Wyn et al. 2005). Wie die Online-Communities sind auch die neuen Cyber-Identitäten, die mithilfe von Online-Kommunikationstools aufgebaut werden, global und dynamisch und werden im Wesentlichen von anderen Formen der Interaktion bestimmt, die in der Online-Welt stattfinden. Online-Communities ermöglichen es jungen Menschen, sich zu vernetzen, eine auf der Zugehörigkeit zu vielfältigen Gruppen basierende Identität aufzubauen und Zugang zu internationalen Bewegungen und Jugendkampagnen in aller Welt zu finden. Diese Möglichkeit stand den Generationen vor den Digital Natives nicht offen.

Staatsbürgerschaft und Beteiligung

Die Netzgeneration ist durch die Nutzung von Sofortnachrichten, E-Mails, Blogs und Websites in der Lage, neue Formen der politischen Beteiligung und des zivilgesellschaftlichen Engagements zu schaffen. Junge Menschen setzen das Internet oft zum Aufbau sinnstiftender sozialer Netzwerke ein. Die Nutzung synchroner Chats und Online-Diskussionen ermöglicht es Jugendlichen, Themen zu diskutieren, denen vonseiten der „Offline-Generationen“ kein großes Interesse entgegengebracht wird. Diese Digital Natives treffen sich in Diskussionsgruppen, arbeiten zusammen und planen Aktivitäten, die entscheidend zu sozialem Wandel beitragen können.

Wenn „Europas Zukunft von seiner Jugend abhängt“ (EU 2009), ist es höchste Zeit, dass sich europäische Länder darauf konzentrieren, die soziale und politische Beteiligung junger Menschen zu fördern. Verschiedene Maßnahmen und politische Strategien (wie die Mechanismen des „strukturierten Dialogs“) wurden bereits umgesetzt, um einen Dialog zwischen Jugendlichen und Entscheidungsträger/-innen zu gewährleisten. Einige dieser Mechanismen lassen den Online-Dialog zu und beinhalten die von Jugendlichen bevorzugt genutzten Online-Kommunikationstools. Die meisten der am strukturierten Dialog beteiligten nationalen Arbeitsgruppen haben Mechanismen für die Online-Konsultation geschaffen, darunter auch Online-Fragebögen, um Jugendliche zu erreichen, ihre Meinungen einzuholen und so möglichst viele Jugendliche an der Erarbeitung europäischer Prioritäten im Jugendbereich zu beteiligen. In Deutschland wurden Posts anderen Teilnehmenden sofort zur Verfügung gestellt, und ihre Altersgenossinnen und -genossen stimmten über die besten Posts ab, während Jugendliche in Estland anhand von Belohnungen zur Teilnahme motiviert wurden (in nur 20 Tagen beantworteten über 800 junge Menschen den Fragebogen) (Europäisches Jugendforum 2012).

Im digitalen Zeitalter, in dem junge Menschen über Video-Streams, Chatrooms, Blogs oder soziale Medien ständig online präsent sind, sind sie unweigerlich Risiken ausgesetzt. In diesem Kontext müssen sich Entscheidungsträger/-innen damit auseinandersetzen, wie diese Risiken gehandhabt werden. Die Bewegung gegen Hassrede³⁹ hat sich als hervorragendes Instrument erwiesen, um junge Menschen zu sensibilisieren und Gleichheit, Würde und Vielfalt im Online-Raum zu fördern. In Anbetracht der zahlreichen Bedenken hinsichtlich der Isolation und des Rückzugs junger Menschen im digitalen Zeitalter müssen Fachleute aus der Praxis, politische Entscheidungsträger/-innen und Erwachsene allgemein unbedingt verstehen, dass Digital Natives hinsichtlich ihrer Kommunikationsmittel andere Präferenzen haben als frühere Generationen. Junge Menschen kommunizieren anders. Sie bauen Identitäten auf, mit denen sie an mehreren Orten zugleich präsent sein können, und sie schaffen und entwickeln Online-Communities anhand neuer Formen der Beteiligung, die auf Online-Partizipation und -Aktivismus basieren. Die Präferenzen der Digital Natives für neue Kommunikationstools erfordern daher einen neuen Ansatz für die Jugendpolitik und neue Mechanismen, um Jugendliche an der Entscheidungsfindung zu beteiligen.

LITERATUR

Barefoot Creative (2008): „Communicating with teens and young people“, verfügbar unter www.barefootcreative.com/res/pdf/bf_youth_study.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Bauman, Z. (2004): *Identity: conversations with Benedetto Vecchi*, Polity Press, Cambridge.

Church, K./Oliveira, R. de (2013): „What’s up with WhatsApp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS“, 15th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services (Mobile HCI 2013).

EU (2009): „An EU Strategy for Youth – Investing and empowering – A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities“, Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions.

Eurostat (2015): „Being young in Europe today“, verfügbar unter http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Being_young_in_Europe_today, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Helsper, E./Eynon, R. (2009): „Digital natives: where is the evidence?“, *British Educational Research Journal*, S. 1–18, verfügbar unter [http://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital_natives_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital_natives_(LSERO).pdf), aufgerufen am 26. Februar 2018.

³⁹ Bewegung gegen Hassrede, siehe www.nohatespeechmovement.org, abgerufen am 26. Februar 2018.

James, C. (2009): "Young people, ethics, and the new digital media – A synthesis from the GoodPlay project", The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, verfügbar unter https://dmlcentral.net/wp-content/uploads/files/young_people_ethics_and_new_digital_media1.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018

McKay, S. B./Thurlow, C./Toomey Zimmerman, H. (2005): "Wired whizzes or techno-slaves? Young people and their emergent communication technologies", in Williams, A./Thurlow, C. (2005): *Talking adolescence: perspectives on communication in the teenage years*, Peter Lang, New York.

Prensky, M. (2001): "Digital natives, digital immigrants", *On the Horizon*, Bd. 9, Nr. 5, S. 1–5.

Prensky, M. (2004): "The emerging online life of the digital native. What they do differently because of technology, and how they do it", verfügbar unter www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Rheingold, H. (1993): *The virtual community. Homesteading in the electronic frontier*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, MA.

Stald, G. (2008): "Mobile identity: youth, identity, and mobile communication media", in: Buckingham, D. (Hrsg.), *Youth, identity, and digital media*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge, MA, S. 143–164.

Wyn, J. et al. (2005): *Young people, wellbeing and communication technologies*, Mental Health and Wellbeing Unit Victorian Health Promotion Foundation, verfügbar unter http://web.education.unimelb.edu.au/yrclinked_documents/Youngpeoplewellbeingandcommtechs, aufgerufen am 26. Februar 2018.

World YOUTH Report (2003): "Youth & information and communication technologies (ICT)", verfügbar unter www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/ch12.pdf, aufgerufen am 26. Februar 2018.

Kapitel 7

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

Nuala Connolly und Claire McGuinness

EINLEITUNG

Die 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 Wachstumsfähigkeit 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, aufgerufen am 24. September 2017.

Alexa (2016): *The top 500 sites on the web*, verfügbar unter 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, 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, 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

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, 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, 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, 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, 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, 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, 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, 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, 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, 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, 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, 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, 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, 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, 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.

Kapitel 8

Überlegungen zum Start der „No Hate Speech“-Kampagne

Antonia Wulff⁴⁰

Wir wollten drei Ziele erreichen: Erstens uns dem Anstieg des Rechtsextremismus entgegensetzen, vor allem online, wo er seine Botschaften erfolgreich verbreitete, neue Mitglieder gewann und andere einschüchterte. Online-Räume und -Diskussionen wurden immer hasserfüllter, mit weitreichenden Konsequenzen für unsere Gesellschaften.

Zweitens wollten wir neue Wege erkunden, um in diesem Kontext mit jungen Menschen zu arbeiten und sie zu unterstützen. Nicht, dass die Werte des Europarats – Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit – irrelevant wären, aber manche Ansätze für die Verteidigung dieser Werte schienen veraltet, angefangen bei einer unserer Auffassung nach künstlichen Trennung zwischen Online- und Offline-Welt.

Drittens wollten wir die Gleichsetzung junger Menschen mit der Opferrolle in Frage stellen und zeigen, dass man gleichzeitig schutzbedürftig sein und zu denen zählen kann, die ideal positioniert sind, um den Status quo herauszufordern und zu verändern. Uns inspirierte die Arbeit, die Jugendorganisationen und -netzwerke bereits gegen Hassrede (hate speech) leisteten, indem sie zum Beispiel rassistische Websites meldeten und die Polizei in der Erkennung neonazistischer Graffitis schulten.

Die Diskussionen innerhalb des Beirats zu Jugendfragen fanden im breiteren Kontext einer Reform des Europarats statt. Alle Arbeitsbereiche des Europarats wurden ermutigt, neue Handlungsansätze zu identifizieren. Im Rahmen dieses Reformprozesses ist der Jugendsektor gefragt worden, was sein Mehrwert war. Wir waren tief

40 Die Verfasserin war von 2009 bis 2011 Vorsitzende des Beirats zu Jugendfragen. Der Vorschlag für die „No Hate Speech“-Kampagne stammt aus der Amtszeit des Beirats für 2009–11. Die Bewegung wurde vom Gemeinsamen Jugendrat unterstützt und vom Europarat 2013 offiziell lanciert.

getroffen und fühlten uns völlig missverstanden: Wie konnte man Einfluss und Wirkung des Jugendsektors nur so verkennen?

Daher begannen wir ein Projekt zu entwickeln, das junge Menschen in der Bekämpfung von Online-Hassrede unterstützen würde. Wir wollten Kapazitäten aufbauen, um Hassrede, rassistische Rhetorik und Symbole besser zu erkennen, den Unterschied zwischen Hassrede und freier Meinungsäußerung zu verstehen und Informationen über die Gesetzeslage und Mechanismen zur Meldung von Hassrede in verschiedenen europäischen Ländern bereitzustellen. Wir wollten Instrumente für ein Online-Monitoring, -Berichte und -Aktivitäten entwickeln und teilen, Peer-Training anbieten und eine Gemeinschaft von Aktivistinnen und Aktivisten aufbauen. Wir nannten das Projekt die „Online Human Rights Defenders“ – Online-Verteidiger der Menschenrechte.

Bis dahin hatte sich der Europarat kaum mit der Frage von Online-Hassreden befasst, obwohl diese eine zentrale Gefahr für Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit darstellt. Wir waren überzeugt, dass wir durch die Zurückforderung des Internets als öffentlichen Raum die Werte und Arbeit des Europarats in greifbare Ergebnisse für den Lebensalltag junger Menschen umsetzen können. Zugleich sollte die institutionelle Arbeit nicht nur einen breiteren Rahmen schaffen, sondern auch ein Gefühl der Zusammengehörigkeit fördern, da sich verschiedenste Akteure gemeinsam, wenngleich mit unterschiedlichen Instrumenten, für dieselbe Sache einsetzen würden.

Während wir den rechtlichen Charakter und die rechtliche Definition von Hassrede als Stärken betrachteten, waren wir uns doch ihrer Grenzen bewusst, insbesondere in Anbetracht der verschiedenen rechtlichen Rahmen in den einzelnen Ländern. Im schlimmsten Fall würde unser Aktivismus durch Meinungsverschiedenheiten darüber, was Hassrede tatsächlich ist, eingeschränkt und gebremst werden. Im Idealfall würden dagegen die verschiedenen rechtlichen Rahmen unsere Bemühungen unterstützen und ihnen zusätzliche Munition verleihen.

Dies war in Anbetracht des Risikos besonders wichtig, dass im Rahmen des Projekts Hassrede indirekt als Symptom individuellen Unwissens und individueller Bildungsferne dargestellt und die ideologische Natur vieler rechtsextremer Bewegungen geleugnet werden könnte. Dies wiederum könnte den Eindruck vermitteln, dass man der Problematik einfach anhand von freundlichen antirassistischen oder pädagogischen Menschenrechtsprojekten begegnen könnte. Wir müssen selbstverständlich den Dialog als Werkzeug der Transformation fördern und unterstützen, aber das Phänomen der Hassrede hat politische und strukturelle Wurzeln, die wir auch als solche angreifen müssen.

Die Unterstützung durch eine zwischenstaatliche Menschenrechtsinstitution wie den Europarat bildete daher einen Schlüsselaspekt der Kampagne. Doch dies verlangte sowohl von der Organisation als auch von ihren Mitgliedstaaten eine Intensivierung ihrer entsprechenden Tätigkeit: Wir brauchten sie nicht nur, um Menschenrechtsaktivistinnen und -aktivisten zu unterstützen und schützen, sondern vor allem um dafür zu sorgen, dass es zu Missbrauch und Verletzungen von Menschenrechten gar nicht erst kommen würde. Wir erwarteten für unsere Verteidi-

gung der Menschenrechte nachdrückliche Unterstützung auf höchster politischer Ebene.

Wir konnten nicht ahnen, dass die Regierungen mancher Mitgliedstaaten zu einer Verschlechterung der Menschenrechtssituation in Europa beitragen würden, indem sie Politiken verfolgten und eine Rhetorik verwendeten, die sowohl online als auch offline zur Normalisierung von Hassrede beitrugen. Leider wird die „No Hate Speech“-Kampagne heute dringender gebraucht denn je.

„NO HATE SPEECH“-KAMPAGNE

Ein Beitrag des Europarats

Menno Etemma, Koordinator der „No Hate Speech“-Kampagne

Die „No Hate Speech“-Kampagne, die Jugendkampagne für Menschenrechte und gegen Online-Hassrede, gilt seit ihrem Start im Jahr 2013 als prioritäres Projekt des Europarats.

Die zunehmende Integration des Internets in unser tägliches Leben erfordert es selbstverständlich, dass unsere Menschenrechte auch online gewährleistet werden. Das Internet gibt uns neue Möglichkeiten, unsere Rechte auf freie Meinungsäußerung, Versammlung, die Bildung neuer Gemeinschaften und das Lernen voneinander ohne Einschränkung durch praktische Hemmnisse wie Reisekosten oder Visumsanforderungen wahrzunehmen. Zugleich gestattet es jedoch Einzelnen und Gruppen, durch Online-Hassrede Diskriminierung und Intoleranz voranzutreiben. Hassrede ist keine neue Menschenrechtsproblematik, aber Online-Hassrede hat das Problem um eine neue Dimension erweitert, da sie rund um die Uhr stattfindet und schwierig zu überwachen, zu messen und zu verhindern ist.

Unsere Meinungsfreiheit und die Freiheit, voll und gleichberechtigt an demokratischen Gesellschaften teilzuhaben, das heißt volle, gleichberechtigte Mitglieder einer von Diskriminierung und Angst vor Gewalt freien europäischen Gesellschaft zu sein, bilden den Kern dessen, was der Europarat für alle Europäerinnen und Europäer verwirklichen möchte. Der Europarat setzt sich daher mit den Regierungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen seiner Mitgliedstaaten für die Förderung und den Schutz der Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in Europa ein.

In seiner Empfehlung CM/Rec(2014)6 über einen Leitfaden zu Menschenrechten für Internetnutzer/-innen macht das Ministerkomitee des Europarats schon im ersten Artikel deutlich, dass die in der Europäischen Menschenrechtskonvention verankerten Menschenrechte und Grundfreiheiten auch im Kontext der Internetnutzung gelten. Die 47 Mitgliedstaaten des Europarats sollen daher sicherstellen, dass wir unser Recht auf freie Meinungsäußerung, das Versammlungsrecht, das Recht auf Privatleben und das Recht auf Zugang zu Informationen frei von Cyberkriminalität voll genießen können.

Es werden schließlich immer mehr öffentliche Dienste im Rahmen von Online-Tools bereitgestellt, darunter die Bezahlung von Steuern oder die Beantragung von Sozialdienstleistungen ebenso wie öffentliche Debatten und Konsultationen. Wir suchen im Internet über Online-Zeitungen Nachrichten, nutzen aber auch soziale Medien als Informationsquelle. Viele dieser neuen Kanäle sind interaktiv: Leser/-innen können Kommentare einstellen und zum Informationsaustausch beitragen. Leider sehen wir online nur allzu oft Äußerungen von Hass, der sich gegen Einzelne ebenso richtet wie gegen Gruppen, nur weil sie als anders empfunden werden oder eine andere Meinung vertreten.

Hassrede gegen Frauen, zum Beispiel Journalistinnen oder Politikerinnen, ist ein eindeutiges Beispiel. Für unsere Kampagne bezeichnen wir diese Hassrede gegen Frauen als sexistisch, weil sie sich nicht gegen von Frauen ausgedrückte Inhalte richtet, sondern Frauen einfach deshalb attackiert, weil sie es wagen, als Frauen eine Meinung zu vertreten. Sexistische Hassrede möchte Frauen erniedrigen und objektivieren, ihren Ruf zerstören und sie ins Schweigen und in die Unterwerfung abdrängen. Diejenigen, gegen die sich Hassrede richtet, fühlen sich oft bedroht und geben allzu oft ihre Online-Beteiligung auf. Hassrede untergräbt so das Recht auf freie Meinungsäußerung und Gleichheit (zum Beispiel die Gleichstellung der Geschlechter). Das Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt (Übereinkommen von Istanbul) geht auf Online-Sexismus und sexistische Hassrede ein und erkennt diese als Form von Gewalt gegen Frauen an. Die Strategie des Europarats für die Gleichstellung von Frauen und Männern unterstützt Regierungen und Nichtregierungsorganisationen (NGOs) ebenfalls in der Auseinandersetzung mit sexistischer Hassrede und fördert unter anderem Frauen in den Medien. Sexistische Hassrede ist daher einer der thematischen Schwerpunkte der „No Hate Speech“-Kampagne. Hassrede kann sich jedoch gegen jede und jeden richten. Wir setzen uns daher weiterhin gegen antisemitische Hassrede, Hassrede gegen Flüchtlinge und Asylbewerber/-innen, islamfeindliche Hassrede, homophobische Hassrede und romafeindliche Hassrede ein.

Für die Auseinandersetzung mit Hassrede bedarf es eines mehrschichtigen Ansatzes, der verschiedene Stakeholder mit einbezieht. Verschiedene Sektoren des Europarats arbeiten daher im Rahmen dieser Kampagne zusammen, um Bewusstsein zu fördern, Bildungsprojekte durchzuführen und die Umsetzung von Menschenrechtsabkommen und -verträgen zu unterstützen. Während des letzten Aktionstags gegen Hassrede über Flüchtlinge am 20. Juni 2015 arbeiteten wir mit dem Sonderbeauftragten des Generalsekretärs des Europarats für Migration und Flüchtlinge und verschiedenen anderen Kampagnenpartnern zusammen, um das Bewusstsein dafür zu fördern, dass Flüchtlinge nicht nur ein Menschenrecht auf die Beantragung von Asyl zum Schutz vor Gewalt und Verfolgung haben, sondern auch das Recht auf ein faires Verfahren, faire Behandlung, angemessene Unterbringung und Unterstützung in ihrer Sprache usw. Wir arbeiteten im Rahmen der „No Hate Parliamentary Alliance“ zudem mit Mitgliedern der Parlamentarischen Versammlung des Europarats an einer Aktion gegen politische Hassrede über Flüchtlinge. Die Ankunft so vieler neuer Menschen in einer Gemeinschaft führt ganz natürlich zu Fragen und Bedenken, und daher organisierten die Kampagnenpartner (Bildungs-)

Aktivitäten zur Förderung der interkulturellen Kommunikation und des Verständnisses zwischen Menschen in ganz Europa.

Für uns als Jugendkampagne liegt einer unserer Schwerpunkte auf Menschenrechtsbildung, um das Wissen junger Menschen über die Risiken von Hassreden für Menschenrechte und Demokratie zu erweitern, und sie zu befähigen, Hassrede abzulehnen und Menschenrechte online zu fördern. Unterstützung leistet *Bookmarks*, ein Handbuch zur Bekämpfung von Hassrede durch Menschenrechtsbildung, das sich an Jugendarbeiter/-innen, Pädagogen und Pädagoginnen und jungen Führungspersönlichkeiten richtet. Das Handbuch wurde im Rahmen der Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE – Charta des Europarats zur Demokratie und Menschenrechtsbildung) für alle jungen Menschen in Europa entwickelt. Das Programm stützt sich auf die Veröffentlichungen *Compass*, einem Handbuch zur Menschenrechtsbildung bei Jugendlichen, *Gender Matters*, einem Handbuch zum Umgang mit geschlechtsspezifischer Gewalt gegen junge Menschen, und *Mirrors*, einem Handbuch zur Bekämpfung von Romafeindlichkeit, um nur einige Beispiele zu nennen. Alle diese Handbücher finden in den Bildungsaktivitäten der Kampagne Verwendung.

Die „No Hate Speech“-Kampagne ist nicht die erste Kampagne des Jugendsektors des Europarats, die sich gegen Diskriminierung richtet. 1995 wurde die erste „All Different, All Equal“-Kampagne („Alle anders, alle gleich“) lanciert, an deren Erfolg sich 2006 eine weitere einjährige Folgekampagne anschloss. Die Erfahrungen, Handbücher und Praktiken dieser Kampagnen sind auch heute noch relevante Werkzeuge gegen Hassrede.

Unsere Arbeit in der Bewusstseinsbildung und Bildung steht natürlich nicht für sich alleine. Eine mit Jugendlichen und für Jugendliche entwickelte Jugendpolitik ist für ihren Erfolg entscheidend. Der Jugendsektor des Europarats strebt eine verstärkte Kooperation an, um die Jugendpolitik in seinen Mitgliedstaaten voranzutreiben und zu harmonisieren sowie Qualitätsmaßstäbe für ihre Umsetzung zu definieren. Jugendliche sollen so durch „Chancengerechtigkeit und Erfahrungen befähigt werden, die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, die sie für die volle Beteiligung an allen Aspekten der Gesellschaft brauchen“ (Agenda 2020 2008).

Die Kampagne möchte daher, dass alle Mitgliedstaaten die Charta des Europarats zur Demokratie und Menschenrechtsbildung umsetzen und dabei Informationen über die Menschenrechte von Internetnutzerinnen und -nutzern mit einbeziehen. Dies ist tatsächlich nicht sehr schwierig, da sich das Kampagnen-Handbuch *Bookmarks* problemlos und mit potenziell umfassender Wirkung integrieren ließe.

Die Kampagne unterstützt weiter die Umsetzung der Allgemeinen politischen Empfehlung Nr. 15 über die Bekämpfung von Hassrede der Europäischen Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) des Europarats. Diese Empfehlung stellt Leitlinien zum Verständnis dessen bereit, was Hassrede, Aufstachelung und freie Meinungsäußerung bedeuten. Auf politischer Ebene empfiehlt sie, Personen des öffentlichen Lebens zu raschen Reaktionen auf Hassrede zu ermutigen, politischen Parteien, die aktiv Hassrede gebrauchen, jegliche Unterstützung zu ent-

ziehen, die Selbstregulierung der Medien zu fördern und die Öffentlichkeit für die gefährlichen Konsequenzen von Hassrede zu sensibilisieren.

Es ist wichtig, dass mehr Länder die Zusatzprotokolle zum Budapester Übereinkommen über Computerkriminalität unterzeichnen, die auf die Kriminalisierung rassistischer und fremdenfeindlicher, mit Hilfe von Computersystemen begangener Handlungen abzielen. Die Kampagne leistet weiter einen Beitrag zur Strategie des Europarats zur Internet Governance, die sich für eine offene, integrative, sichere und befähigende Online-Umgebung ausspricht. Wir sind der Ansicht, dass junge Menschen an den Entscheidungen zur Internet-Governance als aktive Partner/-innen beteiligt werden sollten.

Wie können junge Menschen also mit einbezogen werden? Die „No Hate Speech“-Bewegung ist zwar eine Jugendkampagne des Europarats, aber sie besteht aus nationalen Kampagnen in über 43 Ländern in Europa sowie Marokko, Quebec und Mexiko, wo sie in Zusammenarbeit mit mehr als 60 europäischen Partnern und Online-Aktivist(inn)en umgesetzt wird. Die nationalen Kampagnen werden unter aktiver Beteiligung von Jugendorganisationen, Menschenrechts-NGOs und Regierungsvertreterinnen und -vertretern durch nationale Aktionskreise oder -gruppen umgesetzt. Dieser Ansatz gewährleistet, dass nationale Kampagnen an nationale Kontexte und Sprachen angepasst werden können.

Wir organisieren gemeinsam Bildungsaktivitäten, Konferenzen, Jugendveranstaltungen, Jugendcamps, Straßenaktionen und Festivals. Offline-Veranstaltungen in bestimmten Ländern werden auf der Kampagnen-Website unter www.nohatespeechmovement.org und den Facebook-Seiten der nationalen Kampagnen (siehe www.nohatespeechmovement.org/ncc) aufgeführt. Online-Aktivitäten sind auf der Kampagnen-Website und unter www.facebook.com/nohatespeech aufgelistet; auf Twitter wird der Hashtag #nohatespeech verwendet. Zusammenfassend lässt sich Folgendes sagen:

- ▶ Die Online-Kampagnenplattform www.nohatespeechmovement.org bildet einen offenen Raum für selbst produzierte Video- und Fotonachrichten junger Menschen verschiedenster Altersstufen über ihre persönlichen Erfahrungen mit Hassrede. Nutzer/-innen der Plattform können den Newsletter abonnieren und Informationen über eine aktive Teilnahme an der Kampagne erhalten.
- ▶ Hate Speech Watch – www.hatespeechwatch.org – ermöglicht es Nutzerinnen und Nutzern, Links zu Hassrede-Inhalten im Internet einzustellen. Nutzer/-innen können gepostete Mitteilungen taggen und kommentieren. Die Website enthält auch Gegen-Narrative und Informationen über nationale Mechanismen zur Meldung von Hassrede.
- ▶ Über das Blog Campaign in Action – www.nohatespeechmovement.org – können Nutzer/-innen auf nationaler und europäischer Ebene Informationen hochladen und Aktivitäten teilen. Das Blog schafft so einen Überblick über die Arbeit von Aktivistinnen und Aktivisten sowie Partnerinnen und Partnern der Kampagne.

Menschenrechte und demokratische Beteiligung im Internet gehen uns alle an, und Hassrede kann sich gegen uns alle richten. Schweigen ist keine Option, denn Schweigen lässt es zu, dass Hassrede sichtbar bleibt und sich verbreitet.

DIE „NO HATE SPEECH“-KAMPAGNE IN UNGARN

Interview mit Ivett Karvalits, Koordinatorin der Kampagne in Ungarn

Warum war es wichtig, dass die Kampagne in deinem Land lanciert wurde?

Aufgrund von Fremdenfeindlichkeit, Intoleranz und Vorurteilen entstehende Hassgefühle, Aufstachelung zum Hass und Hassrede gegen schutzbedürftige Gruppen in der Gesellschaft gehören online wie offline zu den wichtigsten Problemen unserer Zeit. Dieses Phänomen ist in Ungarn weit verbreitet und hat sich im Lauf der letzten zehn Jahre aufgrund der Folgen der Wirtschaftskrise noch verschlimmert: Hohe Jugendarbeitslosigkeit, mangelnde Berufsaussichten, Armut, fehlende politische Bildung, ein Demokratiedefizit und Radikalisierung gehen Hand in Hand mit der Darstellung marginalisierter gesellschaftlicher Gruppen als Sündenböcke. All dies hat zu einem Klima der Intoleranz beigetragen.

Den Daten eines 2012 veröffentlichten ungarischen Jugendberichts zufolge verbringt die ungarische Jugend einen signifikanten Teil ihres sozialen Lebens online, in einer virtuellen Welt voller Risiken, Herausforderungen, missverständlicher Informationen und Mitteilungen. Hasserfüllte Inhalte, das heißt Hassrede bzw. die Erstellung oder das Teilen solcher Inhalte, bilden eines dieser Risiken. Cybermobbing, Beschimpfungen und verbale Gewalt in der Online-Welt zählen zu den negativsten Auswirkungen der aktiven Präsenz junger Menschen im sozialen virtuellen Raum und können bei Einzelnen ebenso wie in der Gemeinschaft konkrete physische und psychische Schäden verursachen.

Die jüngste Migrationskrise hat diesen Stimmen des Hasses einen Vorwand gegeben, und sie wurden dann von Ungarns führenden politischen Parteien durch die offene Ablehnung von Flüchtlingen und das oft wiederholte Narrativ eines auf einer homogenen Kultur aufbauenden Nationalstaats legitimiert. Öffentliche Umfragen zeigen, dass die radikalste rechtsextreme politische Partei die unter ungarischen Jugendlichen populärste Partei ist, wenngleich politisches Bewusstsein und politische Teilhabe bei ihnen allgemein sehr gering ausgeprägt sind. Dies ist bedauernd, aber politische und Menschenrechtsbildung gehören in Ungarn in der öffentlichen Bildung einer Grauzone an. Lehrkräfte sind auf diesem Gebiet nicht ausreichend in innovativen, effektiven Methoden geschult, und es mangelt an Ressourcen für geeignete Lehrpläne. Politische Bildung gehört außerdem nicht als unabhängiges Fach zum Kernbereich der Lehrpläne und wird von Schulen bei der Auswahl außerschulischer Aktivitäten nicht priorisiert.

Deshalb ist die „No Hate Speech“-Kampagne in Ungarn hinsichtlich ihrer Zielsetzungen für Demokratie und Menschenrechtsbildung so wichtig. Unser Ziel ist es,

eine Kultur der Menschenrechte zu verbreiten und die Öffentlichkeit – vor allem auch junge Menschen – hinsichtlich der Bedeutung der Menschenrechte online wie auch offline zu sensibilisieren. Wir versuchen, zur Entwicklung einer integrativen, respektvollen Jugend- und Schulkultur beizutragen, auf die Bedeutung von Online-Communities im Leben junger Menschen aufmerksam zu machen und das Bewusstsein für die Risiken und Verantwortlichkeiten von Online-Handlungen und -Meinungsäußerungen zu fördern. Wir möchten junge Menschen darin bestärken, kritisch zu denken, überlegte Entscheidungen zu fällen und sich für die Werte einzusetzen, die wir alle vertreten und respektieren. Wir möchten außerdem auf Organisationen und Fachleute zugehen, die in der formalen und nicht formalen Bildung mit jungen Menschen arbeiten, und sie in unsere Arbeit für diese Ziele mit einbeziehen.

Kannst du ein Beispiel für die positive Wirkung der Kampagne auf lokaler oder nationaler Ebene geben?

Ungarn trat der „No Hate Speech“-Kampagne im März 2013 bei. Es wurde ein Aktionskreis mit Vertreterinnen und Vertretern mehrerer Jugendorganisationen (auch Mitgliedern des Nationalen Jugendrings) gegründet, der sich aktiv für die Sensibilisierung junger Menschen für Menschenrechte, Internetsicherheit und aktive Staatsbürgerschaft einsetzt. Dies geschieht anhand von Veranstaltungen, Schulungen, Online- und Offline-Aktionen und informellen Aktivitäten zu verschiedenen Themen der Kampagne, zum Beispiel Solidarität mit den Zielgruppen von Hassrede, Gegen-Narrative zur Hassrede, Schutz von Menschenrechten und Bildung für aktive Beteiligung.

In den vergangenen drei Jahren wurden im Rahmen der Kampagne zehn nationale Schulungen organisiert, an denen über 150 Jugendarbeiterinnen, Jugendarbeiter und Jugendliche teilnahmen; außerdem wurden von Jugendlichen landesweit sieben kommunale Modellprojekte entwickelt. Dazu kam ein nationales Online-Preisausschreiben zur Demokratie, das der Kampagne gewidmet war und in dessen Rahmen sich 20 Sekundarschulen und Schulgemeinschaften an entsprechenden Aktivitäten beteiligten. Wir organisierten eine Roadshow für Ungarns führende Universitäten, bei der wir Vorlesungen und Podiumsdiskussionen abhielten, um Studierende für Online-Menschenrechte zu sensibilisieren. Die Mitglieder des Aktionskreises nehmen an internationalen Kooperationsveranstaltungen teil, und es wurden bereits verschiedene internationale Jugendbegegnungen, Schulungen und Seminare organisiert. Die Kampagne hat darüber hinaus zehn Videobotschaften produziert, darunter einen Popsong samt Videoclip über die Kampagne, und drei Flashmobs organisiert. Sie erreicht so hunderte junger Menschen ebenso wie die breitere Öffentlichkeit mit Botschaften zur Unterstützung der Menschenrechte. Einigen der Modellprojekte, darunter eine Wander-Fotoausstellung und verschiedene Aktionen in Form von unsichtbarem Straßentheater, wurde breitere öffentliche Aufmerksamkeit zuteil. Junge ehrenamtliche Aktivistinnen und Aktivisten stellten die Kampagne auch auf großen Sommerfestivals vor. Zu den aktiven Partnern der Kampagne zählen nationale Jugendorganisationen, kommunale

Jugendclubs und -zentren, kommunale Selbstorganisationen Jugendlicher und in der Menschenrechtsbildung und im Jugendbereich tätige NGOs.

Hinsichtlich unserer Wirkung gehen wir davon aus, dass die Jugendlichen, die an der Umsetzung von Aktivitäten und Projekten der Kampagne mitarbeiten, ihre sozialen und organisatorischen Kompetenzen ausbauen und in ihren örtlichen Gemeinschaften eine aktivere Rolle spielen. Jugendliche, an die sich die Aktivitäten richten bzw. die von ihnen erreicht werden, zeigen für ihre Online- und Offline-Handlungen gegenüber verschiedenen schutzbedürftigen Gesellschaftsgruppen größere Verantwortlichkeit und sind sich der Bedeutung von Menschenrechten sowie der Risiken und Konsequenzen von Online-Hassrede stärker bewusst.

Welche Herausforderungen haben sich dir gestellt?

Der ungarische Aktionskreis wurde vom Ministerium für Humanressourcen gegründet und besteht aus NGOs oder Jugendorganisationen, die finanziell von Mitteln verschiedener Geberinstitute abhängig sind. Die Kampagne erhielt von Anfang an keine staatliche finanzielle Unterstützung, und so wurde alle Arbeit der beteiligten Organisationen von ihnen selbst aus eigenen Mitteln oder aus Projektmitteln finanziert, die sie hauptsächlich im Rahmen von Zuschüssen der EU oder des Europarats erhielten. Ungarische NGOs sind diese Situation gewöhnt, aber sie ist für die Planbarkeit, Kontinuität und Nachhaltigkeit der Kampagne nicht hilfreich. Trotz alledem wurden viele hervorragende Initiativen umgesetzt, und seit 2016 erhält der Aktionskreis für seine grundlegende Tätigkeit von der Jugendabteilung des Ministeriums für Humanressourcen ein Jahresbudget.

Eine weitere Herausforderung besteht in der sensiblen Natur der von uns angesprochenen Themen und der Frage, wie wir diese jungen Menschen gegenüber vermitteln. Bei unseren Versuchen der Zusammenarbeit mit Organisationen, die mit Zielgruppen des Hasses oder anderen Organisationen mit jahrelanger Erfahrung im Schutz von Menschenrechten arbeiten, wurden die Tiefe und Wirksamkeit einer „Jugendkampagne“ wie der unseren immer wieder in Frage gestellt oder angezweifelt. Die von uns eingesetzten Bildmaterialien und Botschaften und die Dominanz sozialer Medien in unserer Kampagne, die wir in der Kommunikation mit einer jugendlichen Zielgruppe als Vorteile sehen, werden manchmal als oberflächlich und banal abgetan. Bei unseren ersten Kontakten mit neuen Stakeholdern mussten wir diese oft erst von der Legitimität und Notwendigkeit unserer Aufgabe und Methoden überzeugen. Zugleich wird uns, unseren Aktivitäten und Botschaften vonseiten junger Menschen allerdings auch große Offenheit entgegengebracht, vor allem auch dem Logo unserer Bewegung, das in Ungarn zunehmend größeren Erkennungswert gewinnt.

DIE „NO HATE SPEECH“-KAMPAGNE IN BELGIEN

Interview mit Manu Mainil, Koordinatorin der Kampagne in Belgien

Warum war es wichtig, dass die Kampagne in Deinem Land lanciert wurde?

Im französischsprachigen Belgien wie auch anderswo entwickeln sich unsere vielfachen Identitäten in der virtuellen Welt kontinuierlich weiter. Diese virtuelle Welt bildet einen integralen Bestandteil der realen Welt, und unsere Verbindung zum Internet folgt uns schattengleich überallhin. Junge Menschen handeln mit umso größerer Wahrscheinlichkeit in Form von Imitation und Replikation von Verhaltensweisen, die sie im Internet sehen. Mehrere Umfragen bestätigen, dass junge Menschen Online-Hassrede tagtäglich (in Form von Bildern, Texten, Videos usw.) begegnen und nicht unbedingt wissen, wie sie reagieren sollen oder an wen sie sich um Hilfe wenden können.

Daher hielten wir es für unerlässlich, die Kampagne in Belgien zu lancieren, um jungen Menschen aktive, kritische, kreative und unterstützende Online-Bürgerschaft näher zu bringen und ihren erwachsenen Vorbildern (Pädagoginnen, Pädagogen, Eltern, Lehrkräfte usw.) pädagogische Ressourcen an die Hand zu geben, anhand derer sie selbstständig Sensibilisierungsaktionen organisieren und so ein Klima des Vertrauens und Respekts schaffen können.

Seit März 2013 hat unsere Plattform für Vereine, Aktivistinnen und Aktivisten intensiv an der Entwicklung verschiedener Tools (Bilder, Spiele, Videos usw.) gearbeitet und vielfältige Aktivitäten organisiert (bürgernahe Aktionen, Veranstaltungen, Ausstellungen, Schulungen, Seminare usw.).

Kannst Du ein Beispiel für die positive Wirkung der Kampagne auf lokaler oder nationaler Ebene geben?

Die Kampagne gegen Hassrede hat uns den Aufbau eines riesigen Netzes an Akteuren ermöglicht, die bereit und entschlossen sind, sich aktiv für den Schutz von Menschenrechten online einzusetzen.

Seit November 2015 ist diese Netzwerkarbeit aufgrund von Impulsen des Internationalen Jugendwerks, das die Kampagne mittlerweile koordiniert, beträchtlich gewachsen und deutlich diverser geworden. Wir haben jetzt eine bessere Vorstellung davon, was vor Ort passiert, und dies wiederum gibt uns eine solide Basis für den Aufbau intersektoraler Partnerschaften und eine deutlich stärkere Profilierung.

Unsere Plattform von Vereinen, Aktivistinnen und Aktivisten hat heute 350 Mitglieder. Sie fungiert als Experimentierfeld und ermöglicht es so, eigene Bedürfnisse auszudrücken, sich über beste Praktiken auszutauschen, Dokumentation zusammenzustellen, Schulungen und praktische Werkzeuge zu nutzen und für bestimmte Veranstaltungen gemeinsam aktiv zu werden.

Welche Herausforderungen haben sich dir gestellt?

Die größte Herausforderung ist zweifellos das sich kontinuierlich verändernde digitale Umfeld. Durch die Multiplikation von Plattformen und Anwendungen müssen wir ständig in einer Vielzahl von Kontexten auf dem Laufenden sein, darunter Sicherheitseinstellungen und Vertraulichkeit, Interaktionsmöglichkeiten zwischen Nutzern und Meldemechanismen.

Dies wirkt sich darauf aus, wie Menschen, die Jugendliche unterstützen, das Problem von Online-Hass angehen: Anfänglich fühlen sie sich tendenziell mit den neuen Technologien unwohl, die sich ständig weiterentwickeln. Daher ist es für unsere Sensibilisierungsaktivitäten unerlässlich, dass wir uns mit dieser Thematik auseinandersetzen und Möglichkeiten schaffen, um die Nutzung von Computern und Smartphones durch junge Menschen ohne Scheu zu diskutieren.

Für uns ist es entscheidend, dass wir ihnen die Möglichkeit geben, ihre Meinung zu äußern und zum Teil sensible Themen zu diskutieren. Dabei verfolgen wir notwendigerweise einen objektiven Ansatz und sind uns dessen voll bewusst, dass alles, was in der virtuellen Welt geschieht, Auswirkungen auf uns als Einzelpersonen hat. Diese Auswirkungen können negativ oder sogar dramatisch sein, aber es ist nie zu spät, um Trends umzukehren und das Internet – dieses formidable Instrument – zu nutzen, um jede Form der Diskriminierung zu bekämpfen!

DIE „NO HATE SPEECH“-KAMPAGNE IN IRLAND

Interview mit Anne Walsh, Kordinatorin der Kampagne in Irland

Warum war es wichtig, dass die Kampagne in deinem Land lanciert wurde?

Der Nationale Jugendring lancierte die „No Hate Speech“-Kampagne in Irland als Reaktion auf einen Aufruf des Kampagnen-Teams im Europarat. Mein erster Gedanke war, dass wir in Irland im Vergleich zu anderen Ländern Europas nicht viel Hassrede sehen, weil wir glücklicherweise keinen rechtsextremen politischen Flügel haben. Aber sobald man nur ein wenig an der Oberfläche kratzt, gibt es in Irland genauso viel Hassrede wie überall sonst. Das ist besonders im Hinblick auf die fahrenden Traveller erkennbar, unsere indigenen, traditionell nomadischen Mitbürger/-innen, die offen diskriminiert werden. (In Kontinentaleuropa werden die irischen Traveller von der breiteren Bezeichnung „Roma“ oder „Fahrende“ mit erfasst.) Wir haben zudem einen signifikanten Anstieg der Islamfeindlichkeit festgestellt, und natürlich besteht auch das endemische Problem sexistischer Hassrede.

Als wir erstmals an der Kampagne mitarbeiteten, bereitete sich Irland auf die Abstimmung über die Gesetzgebung zur gleichgeschlechtlichen Ehe vor, und wir wollten der Hassrede entgegenwirken, die ohne Zweifel zu erwarten war. Aufgrund der im Rahmen dieser Kampagne gewonnenen Erfahrungen gehen wir

davon aus, dass die vorgeschlagene Volksabstimmung über die Abschaffung des Abtreibungsverbots in Irland als nächster Auslöser für verstärkte Hassrede fungieren wird. Diskussionen dieser sehr umstrittenen Thematik werden für viele sehr schmerzhaft sein. Die „No Hate Speech“-Kampagne wird sich nach Kräften dafür einsetzen, dass beide Seiten diese Diskussion respektvoll führen.

Genauso intensiv arbeiten wir daran, Gesetze gegen Hassdelikte verabschiedet zu sehen. Irland ist eines von nur zwei europäischen Ländern, in denen es keine solchen Gesetze gibt. Wir glauben nicht, dass man Hassrede auf dem Gesetzesweg angehen kann, weil sie so schwer zu definieren ist, aber eben deshalb ist eine starke Basiskampagne gegen Hassrede umso wichtiger.

Kannst du ein Beispiel für die positive Wirkung der Kampagne auf lokaler oder nationaler Ebene geben?

Wir sehen, dass wir selbst ohne Kernfinanzierung und mit einem sehr kleinen Team von Jugendbotschafterinnen und Jugendbotschaftern einen Unterschied bewirken. Man weiß, dass es uns gibt, dass wir präsent und sensibilisiert sind und bei Bedarf eingreifen. Durch unsere aktive Vorbildrolle und die Beobachtung von Trends erkennen wir, dass sich immer mehr Menschen mit uns gegen Hassprediger solidarisieren und dass sich immer mehr Online-Posts für Opfer einsetzen und Hassrede entgegentreten. Die Online-Kultur verändert sich zu einer, in der Menschen keine Angst haben, Diskriminierung beim Namen zu nennen.

Wir haben Politiker erlebt, die sich für beleidigende Kommentare entschuldigt haben. Manche von ihnen wurden aus ihren Parteien oder von Wahlen ausgeschlossen. Twitter arbeitet sehr gut mit uns zusammen, ebenso Facebook.

Auf kommunaler Ebene sehen wir Jugendgruppen, in denen vor ihrem Engagement für unsere Kampagne Hassrede und voreingenommene Sprache benutzt wurden, die sie jetzt aber durch Aktionen wie Flashmobs direkt bekämpfen. Andere Gruppen haben Videos produziert, die eine starke Botschaft über die Bedeutung der Solidarität und des Eintretens für andere vermitteln. Jugendliche sagen uns, dass sie jetzt innehalten und keine hasserfüllten Posts mehr online stellen, wenn sie wütend sind, sondern konstruktivere Wege finden, um Meinungsverschiedenheiten auszudrücken.

Wir haben als Teil unserer Kampagne in Irland Jugendbotschafterinnen und -botschafter geschult, die über die eigenen Facebook- und Twitter-Plattformen der „No Hate Speech“-Kampagne regelmäßig in den sozialen Medien präsent sind. Dort posten sie hauptsächlich Gegen-Narrative, um positive Botschaften gegen Diskriminierung lebendig und aktiv zu halten. Außerdem halten sie an Schulen, bei Jugendgruppen und an Universitäten Präsentationen.

Welche Herausforderungen haben sich dir gestellt?

Die Kampagne gegen Hassrede in Irland steht vielfachen Herausforderungen gegenüber. Wir verfügen über keine Kernfinanzierung, sodass wir für die Kam-

pagne keine Koordinatorinnen oder Koordinatoren beschäftigen können, weder in Vollzeit noch in Teilzeit. Alle unsere Jugendbotschafter/-innen haben mit der Schule, Universität oder Arbeit viel zu tun und daher nur begrenzt Zeit, und das schränkt unsere Wirkung ein. Wir sind stark auf die Mitarbeit an europaweiten Projekten angewiesen, um unser Team von Jugendbotschafterinnen und Botschaftern weiterzubilden.

Die Durchführung der Kampagne selbst ist schwierig: Wer möchte schon junge Menschen auffordern, nach Hassrede zu suchen? Wir haben das Glück, dass einige Mitglieder unseres nationalen Aktionskreises diese Aufgabe teilweise übernehmen, indem sie Screenshots machen, uns auf Vorfälle hinweisen und Wiederholungstäter notieren. Als Online-Kampagne sind wir außerdem hauptsächlich im selben organischen Raum unterwegs, in dem Online-Kommunikation stattfindet – ein Raum, der für ehrenamtliche Laien nur schwer zu manipulieren und erfolgreich zu beeinflussen ist. Als soziale Wesen tendieren wir zu anderen mit ähnlichen Grundeinstellungen, sodass unser Online-Einflusskreis meistens aus Menschen mit ähnlichen Anschauungen besteht. Wenn wir über diesen Kreis hinausgehen möchten, müssen wir mehr Jugendgruppen, Schulen und Universitäten besuchen, aber der Aufbau dieser Kapazität erfordert Zeit und Geld. Wir haben für die Kampagne in Irland eine großartige Vision und möchten insbesondere enger mit Nordirland zusammenarbeiten, suchen dort aber noch nach einem Schlüsselpartner. Trotzdem – wir haben mit sehr geringen Mitteln einen wesentlich stärkeren Eindruck hinterlassen als wir je für möglich gehalten hätten.

DIE KAMPAGNE GEGEN HASSREDE IN SERBIEN

Schaffung einer soliden Basis als Voraussetzung für eine nachhaltige Kampagne:

Aleksandra Knežević, Koordinatorin der Kampagne in Serbien

Wir haben den Gedanken einer Kampagne gegen Hassrede und andere negative Phänomene der Online-Community sehr gerne aufgegriffen, sobald er auf europäischer Ebene aufkam. Wir sehen darin das richtige Instrument, um das Thema in unsere nationalen und kommunalen Realitäten einzubringen. Wir lasen Forschungsarbeiten, die besagten, dass Jugendliche in Serbien bis zu 15 Stunden täglich online sind, ohne über den Cyberspace angemessen informiert zu sein. Das war der Auslöser, der uns zur Teilnahme an der Kampagne bewegte, sobald sie offiziell startete.

Für uns verfolgt die Kampagne zwei Ziele: Sie vermittelt jungen Menschen, dass negatives Verhalten im Internet genauso schwer wiegt und die gleichen Konsequenzen hat wie in der realen Welt und dabei das Leben junger Menschen ernsthaft beeinträchtigen kann. Gleichzeitig zeigt sie Jugendlichen, wie nützlich das Internet sein kann und welch sinnvollen Zugang es zu Informationen ermöglicht, die für ihre Bildung und Mobilität, ihren Aktivismus und ihre Freizeit wichtig sind. Einfach ausgedrückt ist die Botschaft der Kampagne folgende: Nutze den Cyberspace nicht, um Zorn und Frustration über andere Menschen hinter einer Maske

der Anonymität auszulassen, sondern nutze deine Zeit online, um an dir selbst zu arbeiten, dein Wissen und deinen Horizont zu erweitern und neue Kontakte zu knüpfen. Wir beschlossen auf der Grundlage einer nationalen Situationsanalyse, einen zweigleisigen Ansatz zu verfolgen, indem wir einerseits Negativität bekämpfen und ihr andererseits all die positiven Aspekte des Internets gegenüberstellen.

Wir verbrachten viel Zeit damit, die entsprechenden Grundlagen zu schaffen. Wir folgten Richtlinien für die Bildung eines multisektoralen, gemäß dem Prinzip der Mitbestimmung organisierten Arbeitsgremiums um sicherzustellen, dass jede Stimme gehört und alle Ideen berücksichtigt würden. Wir informierten und schulten verschiedene Stakeholder (zum Beispiel Lehrkräfte, Journalistinnen, Journalisten, NGOs, Studierende) und zählten bei ihrem weiteren Engagement innerhalb der Kampagne auf ihren Multiplikatoreffekt. Wir förderten spezifische Online- und Offline-Aktivitäten auf lokaler Ebene im Vertrauen, dass alle unsere Partner in ihrem jeweiligen Kontext auf Bedürfnisse und Prioritäten eingehen würden, und wir setzten uns für die Aufnahme von Themen gegen Hassrede in strategische, lokale Aktionen ein – all dies im Wissen, dass der richtige strategische Rahmen zur Langlebigkeit solcher Themen auf der lokalen Agenda beitragen würde. Diese Grundlagen erwiesen sich später, als wir den ersten Herausforderungen begegneten, für die Nachhaltigkeit der Kampagne als äußerst wichtig.

Zugleich nutzten wir verschiedene Kommunikationskanäle und -instrumente, um unsere Hauptzielgruppe anzusprechen und die Themen der Cybersicherheit und der Bekämpfung von Online-Hassrede auf die Agenda lokaler und nationaler Akteure zu setzen. Wir wussten, dass wir pädagogische und PR-Aspekte nicht voneinander trennen konnten, und gaben inhaltlichen Aspekten dieselbe Priorität wie Fragen der Sichtbarkeit. Unser wichtigstes Ziel war es, möglichst viele Menschen so anzusprechen, dass sie die Kampagne als hilfreich, nachvollziehbar und zugänglich empfinden würden. Wir wollten unseren Bürgerinnen und Bürgern die Gedanken und Zielsetzungen der Kampagne näher bringen und mussten daher Kanäle nutzen, die ganz normale Menschen erreichen. Unseren größten Erfolg erzielten wir über den Sport, und während sich die Verbindung zwischen Sport und der Bekämpfung von Online-Hassrede auf den ersten Blick vielleicht nicht erschließt, nahm die Öffentlichkeit die vorgestellten Gedanken bereitwillig auf. Schließlich ist Sport für die Verbreitung von Informationen und die Förderung positiver sozialer Werte ein wichtiger Kommunikationskanal. Als die Öffentlichkeit ihre Lieblingsspieler/-innen T-Shirts mit starken Botschaften gegen Hassrede tragen sah (erst online, dann sowohl in der realen als auch in der virtuellen Welt), begann sie auch, unseren anderen Aktionen Aufmerksamkeit zu schenken. Berühmte Sportler/-innen beteiligten sich an der Kampagne und verbreiteten Botschaften über angemessene Internetnutzung, einschließlich Risiken und negativer Konsequenzen online in sozialen Netzwerken geäußerter Aggression oder Gewalt gegen verschiedene Gruppen. In unserem sportbegeisterten Land fielen diese Botschaften bei der Öffentlichkeit auf fruchtbaren Boden.

Diese positiven nationalen Erfahrungen mit der Kampagne wurden von Aktionen auf lokaler Ebene getragen, darunter Veranstaltungen zur Verbreitung von Informationen und Wissen und zum Aufbau von Kapazitäten. Über 80 Gemeinden setzten ihre eigenen Aktionen gegen Hassrede um. Die Investition in Menschen

war der beste Aspekt der Kampagne: Sie sorgte dafür, dass die Kampagne auch dann relevant und aktiv blieb, als sich auf nationaler Ebene die ersten Herausforderungen stellten. In Serbien geschah dies, als die für die Umsetzung verantwortliche Institution ihren Fokus änderte und die Kampagne aus ihren Prioritäten herausnahm. Dieser Verlust einer klaren Orientierungshilfe und Koordination war glücklicherweise nur ein kurzfristiges Problem, denn lokale Strukturen organisierten sich schon bald selbstständig und stellten Ressourcen der Kommunalverwaltungen sowie weiterer nationaler und internationaler Sponsoren bereit. Dies war der beste Beweis dafür, dass die „No Hate Speech“-Kampagne auf eine ausreichend solide Grundlage gestellt worden war, um ihre Tragfähigkeit unter allen Umständen zu wahren.

Über die Autoren

Dr. habil. Ádám Nagy verfügt über mehrere Universitätsabschlüsse in Technik, Wirtschaftswissenschaften, Politologie, Pädagogik, Jura und im Gesundheitswesen und hat sich für Pädagogik habilitiert. Er hat derzeit an der Pallasz-Athéné-Universität eine Forschungsprofessur und an der Hans-Selye-Universität eine außerordentliche Professur inne. Er war Gründer und Chefredakteur der Fachzeitschriften *Civil Review* und *New Youth Review*, Präsident der Sektion Freizeitpädagogik der ungarischen Pädagogischen Gesellschaft und Vizepräsident der Sektion Jugendforschung des ungarischen Soziologischen Verbands. Seine Forschungsbereiche beinhalten Freizeitpädagogik, Jugendangelegenheiten und Zivilgesellschaft.

Anna Fazekas ist 1989 in Budapest geboren und schloss ihr Studium 2014 mit einem Master in Soziologie ab. Sie war leitende Forscherin am Excenter Research Centre und ist derzeit als freie Forscherin tätig. Ihre wichtigsten Forschungsbereiche sind Jugend-, Freizeit- und Mediensoziologie sowie Sozialpsychologie.

Betty Tsakareitou ist Assistenzprofessorin und Leiterin des Labors für Werbung und Public Relations an der Fakultät für Kommunikation, Medien und Kultur der Panteion-Universität. Sie war Gastdozentin an der Copenhagen Business School, war von 2013 bis 2016 Mitglied des CCEBI-Forschungsnetzwerks und von 2007 bis 2011 am MBA-Programm der Universität Zyperns beteiligt. Ihre Forschung konzentriert sich auf Wirtschaft und Konsum in einer mobilen und kollaborativen Welt des Sharing, auf Start-Up-Unternehmertum und soziale Innovation sowie auf Städte als Plattformen für gemeinschaftliche Kreation und Innovation. Betty wurde 2016 Branding Officer und europäische Ko-Kontaktperson der Abteilung für Internationale Kommunikation der *Association for Education in Journalism and Mass Communication*. Im Jahr zuvor erhielt sie vom US-Außenministerium eine Förderung und nahm als Gastwissenschaftlerin an einer Studie der US-amerikanischen Institute für Journalismus und Medien der Ohio University teil. Im selben Jahr initiierte sie als Herausgeberin eine Bücherreihe zur digitalen Kultur bei Pediton Publishing und startete gemeinschaftlich das Projekt *Connecting Cities*, eine digitale, medienübergreifende Erzählinitiative zur Innovation der urbanen öffentlichen Diplomatie, die fünf Städte auf vier Kontinenten verbindet. Betty ist Vorstandsmitglied des Athener Kommunikationsinstituts (seit 2002) und Mitglied des Beratungsausschusses des Athener Impact Hub. Sie vertritt Griechenland als Mitglied beim COST/Europäischen Literalitätsnetzwerk (seit 2014) und ist bei der Europäischen Kommission Expertin für Medienliteralität (seit 2010).

Dr. Lida Tsene hat an der Fakultät für Kommunikation, Medien und Kultur der Panteion-Universität 2010 auf dem Gebiet der sozialen Medien und sozialen Verantwortung promoviert. Sie arbeitet seit 2008 als Wissenschaftlerin und Lehrbeauftragte mit dem Labor für Werbung und Public Relations der Panteion-Universität zusammen. Lida war von 2010 bis 2014 an der Fakultät für Informatik und Massenmedien der

Technischen Hochschule Westgriechenland als außerordentliche Professorin tätig. Seit 2012 lehrt sie im Master-Programm Kommunikation und neuer Journalismus der Offenen Universität Zypern, seit 2013 im Master-Studiengang Management kultureller Organisationen der Hellenischen Offenen Universität. Sie hat als Journalistin und Beraterin für Corporate Social Responsibility und Kommunikation gearbeitet und ist seit 2005 Direktorin für Public Relations und Bildungsprogramme bei Comictim Press. Lida gründete 2015 die Athener Comic-Bibliothek. Sie hat auf den Gebieten digitale Medien, Journalismus, unternehmerische Initiative, Comics und Kreativwirtschaft veröffentlicht.

Dimitra Iordanoglou ist Dozentin an der Fakultät für Kommunikation, Medien und Kultur der Panteion-Universität und Gastdozentin für Human Resources Management an der Athener Wirtschaftsuniversität. Sie verfügt über langjährige Erfahrung als Beraterin für Personalfragen und war für die wissenschaftliche Koordination des EU-finanzierten Projekts für junge Führungskräfte zuständig. Dimitra hat außerdem zwei Bücher verfasst: *Human Resource Management in Modern Organizations – New Trends and Practices* (2008) und *Leaders of the Future* (2016). Sie ist als Coach für Emotionale Intelligenz qualifiziert und Fulbright-Stipendiatin für ihre Forschung zum Thema Neuroleadership in den USA.

Dr. Konstantinos Ioannidis hat an der Fakultät für Kommunikation, Medien und Kultur der Panteion-Universität promoviert und die Business School der Universität Birmingham mit einem Master of Science abgeschlossen. Er verfügt über zehnjährige praktische Erfahrung in der Leitung internationaler quantitativer und qualitativer Forschungsprojekte. Seit fünf Jahren ist er Koordinator des Forschungslabors für Werbung und Public Relations der Panteion-Universität. Er hat an zahlreichen internationalen Konferenzen teilgenommen und mehrfach auf dem Gebiet des Verbraucherverhaltens und der Sharing-Economy publiziert.

Dr. Maria Briana hat an der Fakultät für Kommunikation, Medien und Kultur der Panteion-Universität promoviert. Zu ihren Forschungsinteressen zählen das Branding von Nationen und Destinationen sowie kollaborative öffentliche Diplomatie.

Evaldas Rupkus ist EUth-Projektkoordinator für Marketing bei IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland. Er ist Berater und Trainer im Bereich Jugendinformation und Entwicklung von Jugendpolitik und war bereits für den Litauischen Jugendring (LiJOT), den Eurodesk-Exekutivausschuss und die Europäische Agentur für Jugendinformation und Jugendberatung ERYICA tätig.

Kerstin Franzl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am deutschen Nexus-Institut für Kooperationsmanagement und interdisziplinäre Forschung und koordiniert das EUth-Projekt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind angewandte Sozialwissenschaften und partizipatorische Forschung und Entwicklung sowie die Beratung zu und Planung und Förderung von öffentlicher Beteiligung.

Daniel Poli verfügt über einen Master in Politologie und leitet den Geschäftsbereich Qualifizierung und Weiterentwicklung der Internationalen Jugendarbeit von IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland. Er ist Vorstandsmitglied der Europäischen Agentur für Jugendinformation und Jugendberatung (ERYICA). Daniel initiiert, entwickelt und leitet verschiedene Projekte auf den Gebieten der Anerkennung von non-formalem Lernen, Digitalisierung,

ePartizipation, Datensicherheit, Qualifizierung und Inklusion in der internationalen Jugendarbeit auf Bundes- und internationaler Ebene.

Jochen Butt-Pośnik ist Sozialwissenschaftler und Schreiner sowie Projektkoordinator der Servicestelle EU-Jugendstrategie bei JUGEND für Europa, der deutschen Nationalen Agentur für Erasmus+ JUGEND IN AKTION. Er entwickelt und leitet europäische Kooperationsprojekte im Umfeld der Jugendpolitik und gesellschaftlichen Partizipation Jugendlicher und hat an verschiedenen nationalen und internationalen Sachverständigengruppen zu diesen Themenbereichen mitgewirkt. Jochen ist derzeit an der Entwicklung von Beteiligungslabors unter dem Titel *Ignite the spark* beteiligt, ein Kooperationsprojekt, das verschiedene Akteurinnen und Akteure auf europäischer Ebene einbezieht.

Karima Rhanem ist eine marokkanische Expertin für Entwicklung, Outreach und Kommunikation und forscht auf den Gebieten Governance und öffentliche Ordnung. Sie verfügt über 15-jährige Erfahrung in Jugend- und zivilgesellschaftlichen Programmen. Zu Beginn ihrer Karriere war sie als freiberufliche Journalistin bei verschiedenen nationalen und internationalen Print- und Elektronikmedien tätig, ehe sie als Chefredakteurin zur englischsprachigen Online-Zeitung Morocco Times ging und freiberuflich als Korrespondentin für Morocco World News arbeitete. Sie war darüber hinaus von 2006 bis 2014 als Kommunikations- und Medienspezialistin bei einer internationalen Entwicklungsagentur in Marokko tätig. Karima setzt sich seit 15 Jahren für Jugend- und NGO-Empowerment ein und arbeitet seit sechs Jahren im Umfeld der öffentlichen Diplomatie.

Dr. Adina Marina Călăfăteanu hat in Politologie über vergleichende europäische Jugendpolitik in Rumänien und der Türkei promoviert und verfügt über umfangreiche Erfahrung in der Basis-Jugendarbeit, in Methodologien und Praktiken der Jugendarbeit, Methodologien der Partizipation Jugendlicher und Inklusionspolitik. Sie hat die London Metropolitan University mit einem Master in Comparative European Social Studies (MACESS) und die Universität Bukarest mit jeweils einem Bachelor in Politologie und Sozialarbeit abgeschlossen. Ihr Forschungsinteresse gilt der Sozialpolitik für Jugendliche, dem strukturierten Dialog und partizipatorischen Jugendstrukturen, Jugendbewegungen, der Gemeinschaftsentwicklung, dem sozialen Jungunternehmertum, der sozialen Verantwortung und Wirkung von Unternehmen sowie Mechanismen zur Übertragung europäischer Maßnahmen und Programme in örtliche Realitäten. Adina ist seit 2013 außerdem Mitglied im Pool der Europäischen Jugendforscher (Pool of European Youth Researchers, PEYR) und Lehrbeauftragte an der Universität Bukarest.

Manfred Zentner forscht seit 1997 über die Jugend und Jugendkultur. Seit 2001 arbeitet er als Fachbereichsleiter Forschung und Wissenstransfer am Institut für Jugendkulturforschung in Wien. Seine Forschungsschwerpunkte sind Jugendkulturen, Migration und Partizipation. Er ist Dozent an der Donau-Universität Krems und an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Manfred war Berichterstatter in den internationalen Überprüfungsteams des Europarats für die nationale Jugend in Ungarn und Belgien und ist Mitglied im Pool der Europäischen Jugendforscher (PEYR).

Dr. Nuala Connolly ist Forscherin und Akademikerin mit den Fachgebieten Informationspolitik, Soziologie der Technik und Jugend. Sie ist Postdoktorandin

am UNESCO-Forschungszentrum für Kinder und Familien der Fakultät für Politologie und Soziologie an der National University of Ireland (NUI), Galway. Nuala verfügt über umfangreiche Erfahrungen als Dozentin und Forscherin. Sie war im Lauf ihrer Karriere bereits am Fachbereich für Angewandte Soziale Studien der Maynooth University und an der Fakultät für Informations- und Kommunikationsstudien des University College Dublin (UCD) tätig. Sie promovierte 2012 an der Fakultät für Informations- und Kommunikationsstudien des UCD über Informationsstudien. Nuala ist bestelltes Mitglied im Pool der Europäischen Jugendforscher (PEYR) der Jugendpartnerschaft des Europarats und der Europäischen Kommission. Sie war Teil des redaktionellen Teams des 2. Europäischen Fachkongresses zur Jugendarbeit und leistet sachverständige Beratung zur Partizipation junger Menschen in der digitalen Welt auf europäischer Ebene.

Dr. Claire McGuinness ist Assistenzprofessorin und Leiterin der Bachelor-Studiengänge an der Fakultät für Informations- und Kommunikationsstudien, UCD, Irland, wo sie 2005 in Bibliotheks- und Informationswissenschaften promovierte. Als Expertin für Information und digitale Kompetenz, Informationsarbeit und pädagogische Theorie und Praxis hat sie mehrfach publiziert. Ihr neuestes Buch, *Digital Detectives: Solving Information Dilemmas in an online world* (in Zusammenarbeit mit Crystal Fulton), wurde im März 2016 veröffentlicht. Sie verfügt über umfangreiche Erfahrung in der Arbeit mit Bachelor- und Master-Studierenden und hat im vergangenen Jahrzehnt mehrere Module zur Informations- und Medienkompetenz konzipiert und gelehrt. Claire ist außerdem Gründungsmitglied des Literacies Committee of the Library Association of Ireland und hat kürzlich am Tempus-finanzierten EU-Projekt *Developing information literacy for lifelong learning and knowledge economy in Western Balkan Countries* (2012–2015) mitgewirkt.

Antonia Wulff war für das Organisationsbüro der europäischen Schülerverbände (OBESSU) tätig und ist ehemalige Vorsitzende des Beirats zu Jugendfragen des Europarats. Sie verfügt über einen Master in Soziologie und arbeitet derzeit im Umfeld der internationalen Bildungspolitik.

Manu Mainil ist in der „No Hate Speech“-Kampagne (Mouvement contre le discours de haine) seit deren Gründung im März 2013 aktiv. Seit August 2013 koordiniert sie diese Kampagne im Internationalen Jugendwerk im französischsprachigen Belgien. Sie war eine der Schöpferinnen des Brettspiels WediActivists (ein pädagogisches Lernspiel zur Cyber-Bürgerschaft), über das viele Aktivitäten und Schulungen für junge Menschen und ihre erwachsenen Vorbilder entwickelt wurden. Darüber hinaus hat Manu an den meisten der wichtigen Anti-Hass-Veranstaltungen der letzten drei Jahre teilgenommen und ist über ihre Verbindungen zu soziokulturellen Organisationen (darunter Hate Fighters Network, Creativity Creates Change, Justice Social on Social Media) in mehreren internationalen Partnerschaften involviert.

Ivett Karvalits arbeitet seit 16 Jahren im Jugendbereich. Ihre ersten Erfahrungen mit der Menschenrechtsbildung gehen auf ein Begegnungsprojekt zu Antirassismus, Antisemitismus und Antiziganismus zurück, an dem sie im Alter von 16 Jahren teilnahm. Seit diesem Zeitpunkt war sie kontinuierlich an internationalen Kooperationsprogrammen zur Jugendarbeit beteiligt. Ivett studierte Hungaristik, Ästhetik und Kunstmanagement. Sie arbeitete zunächst als Kommunikations- und

Informationssachbearbeiterin für das Jugendprogramm des nationalen Mobilitäts-Jugenddienstes in Ungarn und war anschließend für bilaterale Kooperation in der Entwicklung von Jugendpolitik zuständig. Seit 2011 ist sie nationale Koordinatorin von Eurodesk Ungarn, einem europäischen Netzwerk für Jugendinformation innerhalb der Nationalen Agentur für das Programm Erasmus+ der Tempus-Stiftung. Sie ist an der ungarischen Bearbeitung von *Compass*, *Compasito* und *Bookmarks* beteiligt und koordiniert seit 2013 die Kampagne der ungarischen No Hate Speech Movement.

Anne Walsh verfügt über einen Master in Anthropologie und arbeitet seit 2008 für den Nationalen Jugendring Irlands (NYCI). Beim NYCI unterstützt sie Jugendgruppen und -organisationen bei der Umsetzung von Interkulturalismus, Gleichstellung und Inklusion in deren Arbeit. Anne erreicht dies durch Schulung, Ressourcenentwicklung, Forschung, Beratung und Aufbau strategischer Beziehungen auf nationaler Ebene. Das beinhaltet auch politische Arbeit und die Vertretung der Interessen und Bedürfnisse junger Menschen aus Minderheitsgruppen. Anne koordiniert ein Netzwerk für Gleichstellung und Inklusion mit zentralen Akteurinnen und Akteuren nationaler Organisationen, um inklusive Praktiken durch strategische Arbeit im Sektor zu verankern. Sie koordiniert für den NYCI die „No Hate Speech“-Kampagne in Irland.

Aleksandra Knežević ist Professorin für Hispanistik und hat einen Master in Bibliothekswesen und Informatik. Sie promoviert derzeit über europäische Integration an der Universität Belgrad. Von 2007 bis 2016 war sie beim Ministerium für Jugend und Sport der Republik Serbien für internationale Kooperation verantwortlich; ab 2013 leitete sie dort die Gruppe für internationale Kooperation. Sie ist außerdem nationale Koordinatorin der „No Hate Speech“-Kampagne und war von 2013 bis 2016 Vizepräsidentin des nationalen Ausschusses dieser Kampagne. Aleksandra hat die Republik Serbien beim Europarat im Jugendbereich vertreten: beim Lenkungsausschuss für Jugend und dessen Büro, beim Jugend-Programmausschuss und bei der Koordinierungsstelle für das Teilabkommen zur Jugendmobilität mit Hilfe der Jugendkarte. Bei einigen dieser Stellen hatte sie auch den Vorsitz inne. Sie ist seit 2014 Mitglied der Follow-Up-Gruppe der „No Hate Speech“-Kampagne. Darüber hinaus hat sie in vielen anderen nationalen und internationalen Strukturen als Vertreterin mitgewirkt, darunter beim Ausschuss Erasmus+ und in der Arbeitsgruppe über den Vorsitz der Republik Serbien bei der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa.

Über das Redaktionsteam

Dr. Yaëlle Amsellem-Mainguy ist Soziologin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Soziologie von Jugend, Sexualität, Gesundheit und Gender. Sie arbeitet am französischen Nationalinstitut für Jugend und Volksbildung (INJEP) und gibt *Agora débats/jeunesses* heraus, eine französische sozialwissenschaftliche Fachzeitschrift zu Jugend und Jugendpolitik des Verlags Presses de Sciences Po.

Dr. Maurice Devlin ist Jean-Monnet-Professor und Direktor des Centre for Youth Research and Development der Nationaluniversität Irlands in Maynooth. Er ist Mitvorsitzender des gesamtirischen North-South Education and Training Standards Committee for Youth Work, der irische Korrespondent für das European Knowledge Centre for Youth Policy (EKCYF, Europäisches Wissenszentrum für Jugendpolitik) und ehemaliges Mitglied des Pools der Europäischen Jugendforscher (PEYR). Er ist derzeit Ko-Vizepräsident für Europa (einschließlich der Russischen Föderation) des Forschungsausschusses zur Jugend der International Sociological Association.

Dr. Günter J. Friesenhahn ist Professor für European Community Education Studies und Dekan an der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Hochschule Koblenz. Er ist Vizepräsident der European Association of Schools of Social Work (EASSW). Er lehrt und forscht zu den Themen Sozialberufe in Europa, internationale Jugendarbeit und Diversität.

Francine Labadie ist Politologin und Projektleiterin der Beobachtungsstelle für Jugendliche des französischen Nationalinstituts für Jugend und Volksbildung (INJEP). Sie koordiniert außerdem die Forschungsstelle für Beobachtung und Bewertung des Instituts. Francine war für mehrere Berichte über Jugendliche und Jugendpolitik Berichterstatterin in der Planungsbehörde des Amtes des Premierministers (heute France Stratégie). Sie war kürzlich für zwei von der INJEP-Beobachtungsstelle für Jugend in *La Documentation française* veröffentlichte Berichte federführend (2012 und 2014). Sie ist seit der Erstausgabe der Fachzeitschrift *Agora débats/jeunesses* Mitglied des redaktionellen Ausschusses.

Koen Lambert hat die Universität Gent mit einem Master in moderner Geschichte abgeschlossen. Er arbeitete als Beamter im Ministerium der Flämischen Gemeinschaft in der flämischen Jugendpolitik und übernahm 1990 die Leitung von JINT, der Nationalen Agentur von Jugend in Aktion und Koordinierungsstelle für internationale Jugendarbeit der flämischen Gemeinschaft. JINT hat es sich zum Ziel gesetzt, junge Menschen, Jugendorganisationen und Entscheidungsträger/-innen in der Jugendpolitik in ihrer internationalen Kooperation zu fördern. JINT ist für das Jugendprogramm von Erasmus+ zuständig.

Matina Magkou ist Beraterin, Forscherin und Projektleiterin auf den Gebieten Kultur, Jugend, Zivilgesellschaft und Kommunikation. Sie arbeitet seit 2000 im Umfeld von Jugendstrukturen und Qualifizierung auf europäischer Ebene und war von 2002 bis 2003 Mitglied des Büros des Europäischen Jugendforums (EYF). Sie ist Mitglied des Trainerpools des Europarats und hat mehrere wissenschaftliche Arbeiten im Jugendbereich veröffentlicht. Matina verfügt über einen Bachelor in Romanistik (Französisch), einen Master in Europäischen Studien und einen Master in Kulturmanagement, Politik und Kommunikation. Sie steht kurz vor dem Abschluss ihrer Promotion über Freizeitstudien an der Universität Deusto (Bilbao, Spanien). Sie hat die redaktionelle Arbeit an dieser Publikation koordiniert.

Hans-Joachim Schild setzt sich seit 2005 für die Partnerschaft zwischen der Europäischen Kommission und dem Europarat im Jugendbereich ein und konzentriert sich in seiner Arbeit auf die Förderung wissenschaftlicher Jugendpolitik, den Ausbau von Qualität und die Anerkennung von Jugendarbeit und non-formaler Bildung. Er war bereits in verschiedenen Jugendbereichen tätig, unter anderem in der Abteilung Jugendpolitik der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission, bei einer NGO für Arbeitsmarkt, berufliche Aus- und Weiterbildung, soziale Eingliederung und Jugend sowie als Ausbilder und Sozialpädagoge.

Reinhard Schwalbach ist seit 1994 Leiter des Geschäftsbereichs Information für die internationale Jugendarbeit und Jugendpolitik bei IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland. Er engagiert sich ehrenamtlich für die Jugendarbeit und hat in Marburg/Lahn Politologie, Soziologie, Europäische Ethnologie und Pädagogik studiert. Er war von 1980 bis 1986 Ausbilder für Gruppenleiter/-innen der internationalen Workcamps der IJGD und von 1989 bis 1993 internationaler Sekretär des deutschen Nationalkomitees für internationale Jugendarbeit (DNK). Er ist seit 2008 Präsident des europäischen Eurodesk-Netzwerks.

Bram Spruyt ist Assistenzprofessor für Soziologie an der Vrije Universiteit Brüssel, Mitglied der TOR-Forschungsgruppe (www.vub.ac.be/TOR) und einer der Betreuer der flämischen Plattform für Jugendforschung (www.jeugdonderzoekplatform.be/en). Seine Forschungsinteressen gelten hauptsächlich der Soziologie der Bildung sowie der Soziologie von Identität und Stereotypen. Neben *Perspectives on youth* ist er auch Mitglied des redaktionellen Ausschusses von *Sociologos* und dem *Irish Journal of Sociology*.

Dr. Leena Suurpää ist wissenschaftliche Leiterin des finnischen Netzwerks zur Jugendforschung, einer multidisziplinären Forschungsgemeinschaft, die sich mit akademischer und angewandter Forschung über die Jugend, Jugendkulturen, Jugendarbeit und Jugendpolitik befasst. Ihr multidisziplinäres Forschungsinteresse gilt dem Multikulturalismus und dem Rassismus sowie dem Engagement junger Menschen in den verschiedenen Bereichen der Zivilgesellschaft, des politischen Umfelds und der Wohlfahrtsstrukturen.

Dr. Howard Williamson ist Professor für Europäische Jugendpolitik an der Universität Glamorgan. Er ist außerdem Affiliate Professor für Jugend- und Gemeinschaftsstudien an der Universität Malta und Visiting Fellow am Institut für Sozialforschung in Zagreb. Zuvor war er an den Universitäten Oxford, Cardiff und Kopenhagen tätig. Er ist gemäß den Anforderungen des Gemeinsamen Verhandlungsausschusses als Jugendarbeiter

qualifiziert und ist seit langem in der Jugendarbeit aktiv. Er hat zu einer ganzen Reihe von „Jugendfragen“ gearbeitet, darunter Lernen, Justiz, Substanzmissbrauch, Exklusion und Staatsbürgerschaft auf europäischer und nationaler Ebene. Er koordiniert derzeit die vom Europarat vorgenommenen internationalen Überprüfungen nationaler Jugendpolitiken.

Antonia Wulff war für das Organisationsbüro der europäischen Schülerverbände (OBESSU) tätig und ist ehemalige Vorsitzende des Beirats zu Jugendfragen des Europarats. Sie besitzt einen Master in Soziologie und arbeitet derzeit im Umfeld der internationalen Bildungspolitik.

Hinweis:

Das Redaktionsteam bedankt sich bei Manfred Zentner und Adina Călăfăteanu für ihre Unterstützung als Gastlektor/-in für diesen Band. Manfred und Adina sind in den Informationen über die Mitwirkenden aufgeführt.

Abstracts

DER WANDEL IN DER ONLINE- UND OFFLINE-NUTZUNG VON FREIZEIT, FREIZEITRÄUMEN UND MEDIEN DURCH JUGENDLICHE IN UNGARN

Ádám Nagy und Anna Fazekas

Eine Altersgruppe kann als Generation gelten, wenn sie durch gemeinsame inhärente Eigenschaften, Generationswissen und gemeinschaftlichen Charakteristika gekennzeichnet ist. Hierfür müssen drei Bedingungen erfüllt sein: gemeinsame Erfahrung, eine konkrete Orientierung auf die anderen Mitglieder hin sowie eine gemeinsame Interpretation der Situation, Einstellungen und Handlungsformen der Mitglieder (Mannheim 1978). Prensky hat die Zugehörigkeit zu einer solchen Altersgruppe in Beziehung auf die Informationsgesellschaft interpretiert (2011). Wir untersuchen die Weiterentwicklung von Prenskys Modell der Digital Natives und Digital Immigrants und integrieren es mit dem Strauss-Howe-Modell (1991), gemäß dem ein gesellschaftlicher Generationswechsel im Sinne Mannheims ungefähr alle 15 bis 20 Jahre eintritt. Nach der Sozialisierungstheorie (Nagy 2013) spielen Freizeit und Medien in der postmodernen Gesellschaft dieselbe Rolle wie die schulische Sozialisation in der modernen Gesellschaft und die Familie in der vormodernen Ära. Aus Daten zum Freizeitverhalten junger Menschen sowie ihren relevanten Aktivitäten und ihrer Mediennutzung können wir daher ein Bild der heutigen jungen Generationen (Y und Z) zeichnen, das die Unterschiede zwischen den Generationen bestätigt. Wir arbeiten hierbei mit Daten aus einer groß angelegten ungarischen Jugendstudie, die bereits seit anderthalb Jahrzehnten regelmäßig alle vier Jahre durchgeführt wird (Ifjúság 2000, Ifjúság 2004, Ifjúság 2008, Magyar Ifjúság 2012). Diese Studie verschafft einen Überblick über eine Stichprobe von 8000 Personen, die mit Blick auf die Lebenssituationen und Lebensweisen hinsichtlich Alter, Geschlecht und Wohnsituation repräsentativ ist für die ungarischen Jugendlichen.

Schlüsselbegriffe: Generationen, Freizeitaktivitäten, Online- und Offline-Freizeit

FÜHRENDE JUNGUNTERNEHMER/-INNEN UND UNTERNEHMERISCHE KOMPETENZEN IN EINER MOBILEN UND KOLLABORATIVEN WIRTSCHAFT IN GRIECHENLAND

*Betty Tsakarestou, Lida Tsene, Dimitra Iordanoglou,
Konstantinos Ioannidis und Maria Briana*

Wir leben in einer Zeit, in der junge Menschen täglich mit Herausforderungen konfrontiert sind, die der globalen Finanzkrise ebenso geschuldet sind wie digitalen Technologien. Auf der einen Seite werden die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen immer instabiler, auf der anderen Seite bietet die digitale und mobile Kultur eine Reihe von Chancen. In beiden Fällen müssen junge Menschen über ein Spektrum von Kompetenzen verfügen, um sich an die sich ständig verändernde Landschaft anpassen zu können.

Unser Beitrag diskutiert die Ergebnisse zweier Studien, von denen die eine selbst finanziert, die andere durch die EU gefördert wurde. Beide wurden in Griechenland durchgeführt und konzentrierten sich auf junge Führungskräfte und ihre neuen Eigenschaften und Kompetenzen, wie sie im Kontext der Entstehung von mobiler (Staid 2008) und unternehmerischer Kultur beschrieben werden, sowie auf die kollaborativen Trends der Sharing Economy (Botsman & Rogers 2010). Die von uns behandelten Fragen befassen sich mit Bewusstsein und Einstellungen in Bezug auf die Verwendung mobiler Technologien in jedem der folgenden klar definierten Felder – Konsum, Gaming, Arbeit, Startups und unternehmerische Initiative, Demokratie und sozialer/politischer Aktivismus – und untersuchen gleichzeitig den Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz (EI) (Petrides & Furnham 2001) und aufkommenden kollaborativen Praktiken und kollaborativer Kultur. Zusätzlich versuchen wir, die neuen Kompetenzen herauszuarbeiten, die junge Führungskräfte innerhalb der digitalen Wirtschaftslandschaft im Hinblick auf künftige Beschäftigungsfähigkeit ebenso wie auf Wirtschaftskrisen entwickeln sollten.

Eingesetzt wurde eine gemischte Forschungsmethodik mit einem sequenziellen Verallgemeinerungsdesign (Creswell 2003). Die Anfangsphase der Studie umfasste eine quantitative Datenerhebung (Stichprobe von 470 Teilnehmenden) und Analyse. Ein Online-Umfrageverfahren wurde als geeignetste Methode erachtet, um Online-Nutzer/-innen zu erreichen und Einstellungen und Verhaltensweisen in den oben genannten Sektoren des digitalen Umfelds zu untersuchen.

In der qualitativen Phase wurden Tiefen- und semi-strukturierte Interviews eingesetzt, die zur Erfassung ausführlicher und detaillierter Antworten erforderlich waren (Gillham 2000). Zusätzlich wurden in den Diskussionsleitfäden Skalenfragen zu 41 Führungsqualitäten mit aufgenommen, die im Literaturüberblick als die wichtigsten identifiziert worden waren (Cox et al. 2010; Whetten & Cameron 2007; Perth Leadership Institute 2008). Diese waren in drei Kategorien unterteilt: Selbstmanagement, Unternehmensführung und Personalführungskompetenzen. Die Stichprobe für die Interviews bestand aus 48 Expertinnen und Experten, und zwar Gründerinnen und Gründern von Startups, Personalleiterinnen und Personalleitern sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die zum Thema

Führungsverhalten forschen. Zur Rekrutierung der Teilnehmer/-innen wurde eine Ermessensstichproben-Methode eingesetzt. Die Elemente der Grundgesamtheit wurden auf der Basis der Einschätzung des Forschungsteams bewusst ausgewählt. Für diese Studie waren Inferenzschlüsse auf die breite Grundgesamtheit nicht erforderlich; es war jedoch nötig, uns auf Expertinnen und Experten in bestimmten Bereichen zu konzentrieren. Der Diskussionsleitfaden für die Interviews teilte sich in drei Hauptgebiete auf (Iordanoglou & Ioannidis 2014):

- ▶ wichtige Führungsqualitäten für zukünftige Führungskräfte;
- ▶ wichtige Führungsqualitäten in Zeiten wirtschaftlicher Krisen;
- ▶ bei jungen Berufstätigen und Unternehmerinnen und Unternehmern am Arbeitsplatz beobachtete Führungsqualitäten.

Die Ergebnisse des quantitativen Teils der Studie lieferten eine Skizze der entstehenden mobilen Generation in Griechenland. Zusätzlich erwies sich EI als signifikanter Prädiktor für gemeinschaftlichen Konsum. Die Ergebnisse des qualitativen Teils der Studie zeigten, dass zu den wichtigsten Führungsqualitäten junger Führungskräfte Begeisterung, Vertrauenswürdigkeit, Flexibilität, das Inspirieren anderer, Selbstvertrauen, strategisches Denken sowie Kollaboration und Teamwork gehörten. In Zeiten wirtschaftlicher Krisen bleiben die meisten wichtigen Kompetenzen dieselben, allerdings steigen Anpassungsfähigkeit und Innovation in die Liste der Top 10 auf. Des Weiteren wurde eine Kluft zwischen erforderlichen und beobachteten Führungsqualitäten am Arbeitsplatz offenbar, hauptsächlich in Bezug auf Personalführungs Kompetenzen. Die Ergebnisse werden mit denen ähnlicher Forschungsarbeiten aus vier anderen europäischen Ländern verglichen (Zypern, Lettland, Litauen, Bulgarien) und die Implikationen für die Ausbildung der nächsten Generation junger Führungskräfte und Unternehmer/-innen diskutiert.

Schlüsselbegriffe: mobile Kultur, Führungsqualitäten, digitale Wirtschaft, unternehmerische Initiative

DIGITALE UND MOBILE TOOLS UND TIPPS FÜR DIE EPARTIZIPATION JUGENDLICHER

Evaldas Rupkus und Kerstin Franzi

Ob auf EU-Ebene oder bei nationalen Wahlen, junge Europäer/-innen scheinen nur ungern an Wahlen teilzunehmen:

72% aller 16-/18- bis 24-Jährigen gehen nicht wählen, verglichen mit unter 50% der über 65-Jährigen [...] das Ausmaß, in dem die Stimmen der Jugend fehlen, ist nach wie vor überraschend hoch, und die Kluft zwischen Jugendlichen und anderen Altersgruppen hat sich nur marginal verändert. Jugendliche bleiben nationalen Wahlen in besorgniserregendem Ausmaß fern (Deželan 2015).

Die Stimmabgabe – eine sehr traditionelle Form politischer Partizipation – ist jedoch nicht die einzige Form, in der sich zivilgesellschaftliches Engagement ausdrückt. Sowohl Forschung als auch Praxis zeigen, dass „wir eine Diversifizierung des

Spektrums, der Formen und der Ziele politischer Meinungsäußerungen erleben“ (Deželan 2015: 9). Erstere untersucht insbesondere die technologischen Veränderungen in der politischen Beteiligung über digitale und mobile Medien.

Die weit verbreitete Nutzung von Smartphones weist auf die Notwendigkeit hin, bei Partizipationsabläufen die Umsetzung digitaler wie auch mobiler Instrumente zu berücksichtigen. Die Nutzung von Online- oder mobilen Instrumenten alleine reicht jedoch nicht aus, um die Teilnehmenden ausreichend zu motivieren und Abläufe der ePartizipation zu ermöglichen. Diese Problematik und mögliche Lösungsansätze wurden im Rahmen des Forschungs- und Innovationsprojekts „EUth – Tools und Tipps für die mobile und digitale Partizipation Jugendlicher“ in ganz Europa angesprochen. Im Rahmen des Projekts wurde nicht nur eine Toolbox für die digitale und mobile ePartizipation entwickelt, sondern es wurden auch Tipps und Unterstützung für all diejenigen zusammengestellt, die eine ePartizipation initiieren möchten.

Im Allgemeinen lassen sich bei öffentlicher Beteiligung – sei es die Beteiligung Jugendlicher oder Erwachsener oder Online- oder persönliche Beteiligung – drei Gruppen von Akteurinnen und Akteuren unterscheiden. Zunächst die Teilnehmenden, die ihre Meinungen diskutieren oder vorstellen, dann die Entscheidungsträger/-innen, die Diskussionen zusammenfassen, und schließlich diejenigen, die die Kommunikation zwischen Teilnehmenden und Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern unterstützen. Partizipation – unabhängig davon, ob sie auf eine bestimmte Gruppe wie Jugendliche oder auf die Nutzung spezifischer Technologien wie digitale Tools abzielt – kann nur funktionieren, wenn alle drei Gruppen beteiligt sind. Es gibt jedoch vielerlei Gründe, warum dies oft nicht der Fall ist: Teilnehmende (insbesondere Jugendliche) können gegenüber Missmanagement, falschen Versprechungen und wenig attraktiven Aktivitäten oder Instrumenten der Einbeziehung sehr sensibel sein; Entscheidungsträger/-innen sind eventuell nicht an eine offene Entscheidungsfindung unter Einbeziehung der Bürgerschaft, insbesondere Jugendlicher, gewöhnt, und Initiatoren verfügen oft nicht über die zur Planung und Umsetzung eines komplexen ePartizipationsprojekts erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen.

Dementsprechend entwickeln wir bei EUth für die folgenden Zwecke Tools und Tipps für die ePartizipation:

- ▶ die Bereitstellung ansprechender digitaler und mobiler Tools für die partizipatorische Miteinbeziehung
- ▶ die Unterstützung von Initiatoren bei der Planung und Umsetzung ihrer individuellen ePartizipationsprojekte

Diese sind in der OPIN-Toolbox enthalten, einer digitalen Onlineplattform, auf der individuelle ePartizipationsprojekte gehostet werden können. Diese Tools zur Einbeziehung von Teilnehmenden wurden auf der Grundlage umfassender Studien erarbeitet. Zusätzlich wurde ein Projektmanagement-Tool entwickelt, das Initiatoren darin unterstützt, einzelne partizipatorische Abläufe einzurichten. Dieses wird ergänzt von Richtlinien und praktischen Tipps zur Befähigung von Initiatoren, die in vielen Workshops mit Endnutzerinnen und Nutzern bestätigt wurden.

Dieser Beitrag beinhaltet detaillierte Informationen über:

- ▶ das Projektmanagement-Tool: Welche Konzepte für partizipatorische Projekte kommen am häufigsten zum Einsatz? Welche Methoden eignen sich für welche Szenarien?
- ▶ Tipps/Leitlinien: Was sind bei der Planung und Umsetzung von ePartizipationsprojekten die wichtigsten Schritte? Welche Tücken sind zu beachten und wie lassen sie sich vermeiden?
- ▶ Software-Kombinationen und Arbeitsabläufe: technische Funktionen und innovative Instrumente

Schlüsselbegriffe: Jugend, ePartizipation, Partizipation, Teilhabe, Innovation, Europa

OPEN YOUTH PARTICIPATION – EIN SCHLÜSSEL ZU GOOD GOVERNANCE IM 21. JAHRHUNDERT

Daniel Poli und Jochen Butt-Pośnik

Wenn wir den Begriff einer „ganzheitlichen Partizipationsagenda“ ernst nehmen, kann es zwischen Offline- und Online-Partizipation keine Trennung mehr geben. Im Kontext der Digitalisierung unserer Lebenswelt treffen Jugendliche heute keine Unterscheidung zwischen ihrer Offline- und Online-Kommunikation (oder ihrem Offline- und Online-Leben). Interaktionen mit dem örtlichen Umfeld finden über Mobilgeräte und Online-Plattformen ebenso statt wie über die Teilnahme am Sozialleben, den Schulbesuch, die Arbeit, Aus- und Weiterbildung oder sonstige non-formale Aktivitäten. Dieser Beitrag möchte diese verschiedenen Perspektiven zu einem kohärenten Bild zusammenfassen, das auf den Erfahrungen und Erkenntnissen aus zwei multilateralen Kooperationsprojekten aufbaut, in denen Vertreter/-innen von Jugendministerien und von in der Jugendpartizipation aktiven Organisationen sowie Partizipationsfachleute und andere voneinander lernen konnten. Das Youthpart-Projekt führte zur Erarbeitung europäischer Leitlinien für die erfolgreiche ePartizipation junger Menschen. Eine seiner wichtigsten Empfehlungen war es, verschiedene Formate der Jugendpartizipation an die Lebensrealitäten junger Menschen in einer digitalen Welt anzugleichen. Das multilaterale Kooperationsprojekt „Partizipation junger Menschen im demokratischen Europa“ konzentrierte sich stärker auf die verschiedenen neuen Formen und Foren, in denen Partizipation heute stattfindet – viele davon abseits der Wahllokale. Die Empfehlungen befassen sich mit neuen Herausforderungen für den Lernprozess zur demokratischen Staatsbürgerschaft und gehen darauf ein, dass alle pädagogischen Interessensgruppen hier eine Rolle zu spielen haben. Beide europäischen Projekte beschreiben die Jugendpartizipation als Schlüssel zu Good Governance im 21. Jahrhundert.

Wie würde eine solche „ganzheitliche Partizipationsagenda“ aussehen? Grundsätzlich stellt sie für Entscheidungsträger/-innen in Regierungen und Verwaltungen eine Herausforderung dar, denn Partizipation ernst nehmen heißt Macht, Wissen

und Ressourcen teilen. Dies ist weniger idealistisch, als man meinen möchte: Verschiedene verbindliche internationale Instrumente, darunter das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes, der EU-Vertrag von Lissabon, die digitale Agenda der Strategie „Europa 2020“ oder die EU-Jugendstrategie, betonen alle eine offene Partizipation.

Wenn wir die Umsetzung der Jugendpartizipation ausbauen möchten, brauchen wir Folgendes:

- ▶ offene Regierungen und offenes Regieren: Partizipation muss die Regel und nicht die Ausnahme werden;
- ▶ Zulassen von direkter Einflussnahme und Partizipation mit realer Wirkung;
- ▶ Neuzuteilung von Ressourcen, um Partizipation zu stärken und konkrete Themen zur Entscheidung zu stellen;
- ▶ offene Methoden: Entscheidungsprozesse und Partizipation müssen transparent und für alle zugänglich werden sowie eine Mischung aus Online- und Offline-Methoden berücksichtigen;
- ▶ Offenheit für die Lebensrealitäten junger Menschen: Wir brauchen eine Sprache, Formate und Tools, die den Realitäten Jugendlicher gerecht werden und Jugendliche direkt beteiligen.

Welche Rolle spielt die Jugendarbeit hier? Sie spielt eine entscheidende Rolle – sofern sie ernst genommen und eingesetzt wird, um junge Menschen zu erreichen und mit ihnen zu arbeiten. Jugendarbeit kann hinsichtlich der Partizipation Jugendlicher in beide Richtungen als Schnittstelle und Übersetzerin fungieren: mit und für junge Menschen sowie in enger Verbindung mit Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene. Jugendarbeiter/-innen müssen als politische Akteurinnen und Akteure sowie in der Fürsprache für Jugendliche entschlossen und selbstbewusst Position beziehen und so als Katalysatoren wirken. Sie bilden in beide Richtungen ein Bindeglied zwischen den verschiedenen Lebensrealitäten junger Menschen und der Welt der Politik und Verwaltung, die auf das Leben Jugendlicher einwirkt. Staatsbürgerschaftliche und politische Bildung sowie Kompetenzen in der Befähigung junger Menschen und Kenntnisse von Online- und Offline-Methoden der Partizipation müssen daher in der Jugendarbeit ein fester Bestandteil von beruflichem Wissen und Kompetenzen werden. Und Jugendarbeiter/-innen müssen ihre Position als Partner politischer Interessensgruppen stärken: Wir haben so viel mehr zu bieten als nur Spaß und Freizeit für gelangweilte Kids!

Schlüsselbegriffe: Jugendpartizipation, digitale Partizipation, Jugendpolitik, Jugendarbeit, politische/staatsbürgerschaftliche Bildung

MAROKKO – DIGITALE UND SOZIALE MEDIEN ZUR FÖRDERUNG DES BÜRGERSCHAFTLICHEN ENGAGEMENTS JUGENDLICHER IN DER DEMOKRATIE

Karima Rhanem

Nach dem Arabischen Frühling nutzte eine Reihe von Jugendorganisationen in Marokko, im Mittleren Osten und in Nordafrika soziale Medien als Mittel zur Mobilisierung, zum Austausch und zur Förderung von Bürgerbeteiligung und demokratischen Werten. Mehrere dieser Jugendorganisationen hielten Kampagnen ab, um die öffentliche Diskussion über dringende sozioökonomische und politische Anliegen einzuleiten, bestimmte Themen zu unterstützen oder zu bekämpfen und politische oder Gesetzesänderungen zu fordern. Es besteht kein Zweifel, dass die Nutzung von sozialen Medien ein wichtiges Instrument geworden ist, das Jugendliche nutzen, um in ihren Gemeinschaften Veränderungen voranzutreiben und eine transparente, demokratische Teilhabe an der Entscheidungsfindung sicherzustellen. Dieser Beitrag beschreibt konkrete Beispiele von Best-Practice-Initiativen.

Schlüsselbegriffe: soziale Medien, Marokko, Arabischer Frühling, Partizipation, Teilhabe

ONLINE-KOMMUNIKATIONSTOOLS ZUR FÖRDERUNG DES LERNENS, DER IDENTITÄT UND DER AKTIVEN STAATSBÜRGERSCHAFT VON DIGITAL NATIVES

Adina Marina Colafoteanu

Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) spielen im Leben junger Menschen eine immer wichtigere Rolle. Begriffe wie „Digital Natives“, „Netzgeneration“, „Generation Google“ oder „Millennials“ werden verwendet, um die Bedeutung dieser neuen Technologien in der Herausbildung der Präferenz für Online-Kommunikationstools unter jungen Menschen herauszustellen. Dieser Beitrag setzt sich mit der Rolle von drei Querschnittsthemen – Identität, Staatsbürgerschaft und Lernen – in der Herausbildung der Präferenz für nicht traditionelle Kommunikationsmittel unter Digital Natives auseinander.

Schlüsselbegriffe: Kommunikation, Digital Natives, IKT, gegen Hassrede

DIGITALE KOMPETENZ FÜR AKTIVE BETEILIGUNG UND EINBEZIEHUNG JUNGER MENSCHEN IN EINER DIGITALEN WELT

Nuala Connolly und Claire McGuinness

Die verschiedentlich als „Generation Google“ (Rowlands et al. 2008), „Net Geners“ (Tapscott 1991) und „Digital Natives“ (Prensky 2001) bezeichneten jungen Menschen unserer Zeit wachsen in einer vom Internet beherrschten Welt auf, in der sich neue Möglichkeiten der Partizipation und des Engagements bieten. Der vorherrschende Diskurs in der Forschung neigt dazu, jungen Menschen von Grund auf digitale Fähigkeiten zuzuschreiben. 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 weitgehend durch einen generischen Ansatz gegenüber „Nutzern“, nämlich Erwachsenen, bestimmt wird, werden die Rechte von Kindern und Jugendlichen oft nicht berücksichtigt (Livingstone et al. 2016). Es wurde auch argumentiert, dass die Konzentration auf den Diskurs der Digital Natives den Bedarf an Unterstützung bei der Entwicklung der digitalen Kompetenzen junger Menschen verdeckt (ECDL 2014; Livingstone 2011). Dies kann dazu führen, dass wesentliche Kompetenzen in der Bildungsagenda übergangen werden.

Die ursprüngliche digitale Kluft des physischen Zugangs zum Internet hat sich zu einer Kompetenzkluff gewandelt (Van Deursen & Van Dijk 2011). Die Antwort auf die Qualifikationslücke wird die Chancen für junge Menschen erhöhen, auf sinnvolle Weise an der digitalen Welt teilzunehmen. 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 funktionellen Kompetenzen in Verbindung gebracht, zum Beispiel der Nutzung von Softwarepaketen, Browsing- und Suchkompetenzen oder der Fähigkeit zur qualitativen Einordnung von Online-Informationen. Eine sinnvolle 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 Beteiligung 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 Aufsatz wird Fragen der Partizipation von Jugendlichen in einer digitalen Welt im Kontext der digitalen Kompetenz neu fassen, einen Beitrag zur Theorieentwicklung und zum Wissensbestand leisten und politikbezogene Erkenntnisse und Empfehlungen für bewährte Verfahren liefern.

Schlüsselbegriffe: Jugendpartizipation, digitale Medien, digitale Kompetenz, digitale Staatsbürgerschaft

ÜBERLEGUNGEN ZUM START DER „NO HATE SPEECH“-KAMPAGNE

Antonia Wulff, Menno Ettema, Manu Mainil, Ivett Karvalits, Anne Walsh and Aleksandra Knežević

Die „No Hate Speech“-Kampagne wurde 2013 als Leuchtturmprojekt des Europarats auf Vorschlag des Beirats zu Jugendfragen lanciert. Die Kampagne für Menschenrechte und gegen Hassrede im Internet hat seit ihrem Start stetig an Relevanz gewonnen, und diese Reihe von Beiträgen beschreibt die Kampagne, ihre Reichweite sowie ihre Stärken und Schwächen aus verschiedenen Perspektiven im Versuch, die Komplexität einer europäischen Jugendkampagne angemessen widerzuspiegeln.

Antonia Wulff beschreibt den Kontext, in dem die Kampagne ursprünglich konzipiert wurde, und die Ziele, die der damalige Beirat mit dem Projekt erreichen wollte. Kampagnen-Koordinator Menno Ettema untersucht die Kampagne aus institutioneller Sicht und beschreibt, welche Form sie auf europäischer Ebene angenommen hat. Koordinatorinnen nationaler Kampagnen – Manu Mainil aus Belgien, Ivett Karvalits aus Ungarn, Anne Walsh aus Irland und Aleksandra Mitrovic aus Serbien – befassen sich mit der Relevanz der Kampagne im jeweiligen nationalen Kontext und reflektieren über ihre bisherigen Erfolge und die Schwierigkeiten, mit denen sie in ihren verschiedenen Ländern bisher konfrontiert waren.

Schlüsselbegriffe: „No Hate Speech“-Kampagne, Europarat, Hassrede online, Belgien, Ungarn, Serbien, Irland

Die Partizipation von Jugendlichen in der digitalisierten Welt ist heutzutage ein Thema, das in der Öffentlichkeit von großem Interesse ist. Die Autorinnen und Autoren dieser Publikation wollen neue Perspektiven und vielfältige Visionen zu den Schlüsselfragen aufzeigen, wie junge Menschen mit allen Möglichkeiten umgehen, die der digitale Raum bietet, und wie sie diesen Raum nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Demokratisierung der Gesellschaften, in denen sie leben, nutzen können. Sie möchten auf diese Weise die Kenntnisse zu diesem Thema stärken und veranschaulichen, inwiefern die Digitalisierung der heutigen europäischen Gesellschaften zum einen große Chancen birgt und zum anderen bedeutende Herausforderungen mit sich bringt.

Die Reihe *Perspectives on Youth* bietet ein Forum für Information, Diskussion, Reflexion und Dialog zur europäischen Entwicklung in den Bereichen Jugendpolitik, Jugendforschung und Jugendarbeit. Diese Ausgabe knüpft an die Inhalte des Symposiums zur Jugendbeteiligung in einer digitalisierten Welt an, welches im Rahmen der Partnerschaft zwischen der Europäischen Kommission und dem Europarat im Jugendbereich organisiert wurde.

<http://youth-partnership-eu.coe.int>
youth-partnership@partnership-eu.coe.int

Ministry of Education
and Culture, Finland



DEU

Der **Europarat** ist Europas führende Organisation für Menschenrechte. Er hat 47 Mitgliedsstaaten, von denen 28 auch Mitglied der Europäischen Union sind. Alle Mitgliedsstaaten des Europarates haben die Europäische Menschenrechtskonvention gezeichnet, ein Vertrag zum Schutz der Menschenrechte, der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit. Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte überwacht die Umsetzung der Konvention in den Mitgliedsstaaten.

www.coe.int



<http://book.coe.int>
ISSN 2413-659X

Die **Europäische Union** ist eine einzigartige wirtschaftliche und politische Partnerschaft zwischen 28 demokratischen europäischen Staaten. Ihre Ziele sind Frieden, Wohlstand und Freiheit für 500 Millionen Bürgerinnen und Bürger in einer sicheren und gerechteren Welt. Um dies zu gewährleisten, haben die EU-Mitgliedsstaaten ein institutionelles Gefüge gegründet, das nicht nur die allgemeine politische Richtung der EU festlegt, sondern auch die gesetzgebende Gewalt ausübt: die wichtigsten sind das Europäische Parlament (vertritt die europäischen Bürgerinnen und Bürger), der Rat der Europäischen Union (vertritt die Regierungen der einzelnen Mitgliedsländer), die Europäische Kommission (vertritt das gemeinsame Interesse der EU).

<http://europa.eu>

