

Bachelor-Arbeit von Gabriel Duss
Soziokultur VZ 2018–2022

Informationskompetente Jugendliche

**Stärkung der Informationskompetenz
in der Offenen Jugendarbeit –**
Handlungsmöglichkeiten für Professionelle
der Soziokulturellen Animation

Bachelor-Arbeit

Soziokultur

VZ 2018–2022

Gabriel Duss

Informationskompetente Jugendliche

**Stärkung der Informationskompetenz in der Offenen Jugendarbeit –
Handlungsmöglichkeiten für Professionelle der Soziokulturellen Animation**

Diese Arbeit wurde am **04.01.2022** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repository veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2022

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit

Leitung Bachelor

Abstract

Das Ziel dieser Bachelor-Arbeit ist die Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten für die Stärkung der Informationskompetenz Jugendlicher im Umgang mit neuen Medien. Die Adressat*innen dieser Fachliteraturarbeit sind Professionelle der Soziokulturellen Animation, welche in der Offenen Jugendarbeit tätig sind.

Um dieses Ziel erreichen zu können, analysierte der Autor, wie Jugendliche Medien nutzen und wie Menschen Informationen verarbeiten. Daraus wurde ersichtlich, dass durch die Nutzung neuer Medien, Bedürfnisse befriedigt werden und die konsumierten Informationen subjektiv bewertet werden. Aufgrund dieser Erkenntnisse sah der Autor die Notwendigkeit, schon bestehende Definitionen der Informationskompetenz für diese Bachelor-Arbeit anzupassen. Diese Neudefinition beinhaltet die Kompetenz, den eigenen Informationsbedarf anhand eigener Bedürfnisse zu bestimmen sowie die eigene Informationsverarbeitung und die der Mitmenschen zu reflektieren und dadurch Informationen kritisch bewerten zu können.

Die dafür nötigen Fähigkeiten sind Teile der Selbst- und Sozialkompetenz. Durch die Literaturrecherche zeigte sich, dass sich für die Stärkung dieser Fähigkeiten ein Peer Education Arrangement eignet. Hierbei handelt es sich um ein non-formales Bildungsangebot, welches von Jugendlichen für Jugendliche ausgestaltet und durchgeführt wird.

Die Handlungsmöglichkeiten zur Stärkung der Informationskompetenz Jugendlicher bestehen demnach darin, ein solcher Lern- und Erfahrungsraum zu arrangieren und die Jugendlichen zu animieren, dieses Angebot zu nutzen. Dadurch entsteht die Gelegenheit, sich Wissen und Fähigkeiten um die Informationskompetenz anzueignen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Inhaltsverzeichnis	II
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage.....	1
1.2 Berufsrelevanz für die Soziokulturelle Animation.....	2
1.3 Zielsetzung.....	3
1.3.1 Fragestellungen.....	3
1.4 Aufbau und Methodik.....	4
1.5 Abgrenzung.....	5
2 Das Jugendalter	6
2.1 Definition Jugendalter.....	6
2.2 Teilhabe an der Informations- und Wissensgesellschaft.....	6
2.3 Entwicklungspsychologische Sichtweise.....	7
2.3.1 Entwicklungsaufgaben.....	8
2.3.2 Bewältigung der Entwicklungsaufgaben.....	9
2.4 Fähigkeiten.....	10
2.4.1 Sozialkompetenz.....	10
2.4.2 Selbstkompetenz.....	11
2.4.3 Fachkompetenz.....	11
2.5 Die kognitive Theorie Jean Piagets.....	11
3 Lebensweltorientierung	13
3.1 Grundsatz.....	13
3.2 Gegenstand.....	13
3.3 Dimensionen.....	13
3.4 Handlungs- und Strukturmaxime.....	14
4 Neue Medien	16
4.1 Begriffserklärung.....	16
4.1.1 Neue Medien.....	17
4.1.2 Phänomene neuer Medien.....	18
4.2 Mediennutzung Jugendlicher.....	19
4.2.1 Uses-and-Gratification-Ansatz.....	19
4.2.2 JAMES-Studie 2020.....	20
4.3 Beantwortung Unterfrage 1.....	21

5 Informationsverarbeitung	22
5.1 Der Informationsbegriff.....	22
5.1.1 Verwandte Begriffe.....	23
5.1.2 Semiotischer Informationsbegriff.....	24
5.1.3 Alltagssprachlicher Informationsbegriff.....	24
5.1.4 Beantwortung der Unterfrage 2.....	25
5.2 Informationsverarbeitung.....	26
5.2.1 Sinneswahrnehmung.....	26
5.2.2 Bewertung von Informationen.....	27
5.2.3 Beantwortung der Unterfrage 3.....	29
6 Informationskompetenz	30
6.1 Entstehung und Bedeutung.....	30
6.2 Definition Informationskompetenz.....	32
6.2.1 Informationsbedarf bestimmen.....	32
6.2.2 Informationen kritisch bewerten.....	33
6.3 Beantwortung der Unterfrage 4.....	34
7 Praxisfeld Offene Jugendarbeit	35
7.1 Soziokulturelle Animation.....	35
7.1.1 Tätigkeitsfelder und Funktionen.....	35
7.2 Die Offene Jugendarbeit.....	36
7.2.1 Kernziele der Offenen Jugendarbeit.....	36
7.2.2 Grundprinzipien.....	37
7.2.3 Arbeitsprinzipien.....	37
7.3 Teilbereich Bildung.....	38
8 Stärkung der Informationskompetenz	39
8.1 Peer Education.....	39
8.1.1 Erläuterung der Peer Education.....	39
8.1.2 Eignung zur Stärkung der Informationskompetenz.....	41
8.2 Peer Education Arrangement.....	41
8.2.1 Ausgestaltung eines Peer Education Arrangement.....	42
8.2.2 Vermittlung von Wissen und Kompetenzen.....	44
9 Schlussfolgerungen	48
9.1 Beantwortung der Hauptfrage.....	48
9.2 Berufs- und Praxisrelevanz.....	49
9.2.1 Lebensweltorientierung.....	49
9.2.2 Kernziele der Offenen Jugendarbeit.....	50
9.2.3 Kritik und Grenzen.....	51
9.3 Offene Fragen und Ausblick.....	52
10 Quellenverzeichnis	54

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: «Misinformation on the web» (Carlos PX, 2020)	
Abbildung 1: Beispiel Fake News (tagesschau.de, 01.02.2021).....	18
Abbildung 2: Wissenspyramide (eigene Darstellung auf Basis von Forst, 1998, S.1).....	23
Abbildung 3: Differenzierung Peer Education (eigene Darstellung auf Basis von Nörber, 2003, S. 83).....	44

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen (Bengel et al. 2009).....	9
Tabelle 2: Entwicklungsstufen nach der kognitiven Theorie Jean Piagets (Lohaus und Vierhaus, 2018, S. 28).....	12
Tabelle 3: Standards der Informationskompetenz (Arbeitsgruppe Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen, 2011).....	31
Tabelle 4: Persönliche Fähigkeiten der Informationskompetenz.....	34
Tabelle 5: Kernziele der Offenen Jugendarbeit (DOJ, 2018, S. 3).....	36
Tabelle 6: Ausgestaltung eines Peer Education Arrangement.....	42
Tabelle 7: Informationsbedarf bestimmen – Selbsteinschätzung und Selbstbeobachtung.....	45
Tabelle 8: Vermittlung von Kompetenz – Selbstbeobachtung.....	46
Tabelle 9: Vermittlung von Kompetenz – Perspektivenwechsel und Kommunikation.....	47

1 Einleitung

Das erste Kapitel verschafft den Lesenden einen Überblick über diese Arbeit und soll in die behandelte Thematik einführen. In der Ausgangslage wird beschrieben, welchem Thema sich der Autor annimmt. Weiter wird erläutert, weshalb das gewählte Thema eine Relevanz für die Soziokulturelle Animation darstellt und welche Personen mit dieser schriftlichen Arbeit adressiert werden. Die Ziel- und Frageformulierungen sollen verdeutlichen, was mit dieser Arbeit erreicht werden will und anhand welcher Fragen dies geschieht. Die Erläuterung des Aufbaus sowie der Methodik dieser Arbeit soll den Lesenden einerseits Orientierung bieten, andererseits das Vorgehen des Autors erklären. Die Abgrenzung hilft zusätzlich, den Fokus des ausgewählten Themenreichs zu definieren.

1.1 Ausgangslage

Als digitale Transformation wird laut Carsten (2021) der Veränderungsprozess beschrieben, welcher sich durch den Einzug von digitalen Technologien in die Arbeits- und Lebenswelt der Menschen auszeichnet (S. 11). Seit der Jahrtausendwende wird diese Transformation als digitale Revolution beschrieben und bedeutet den Umbruch aller Lebensbereiche durch digitale Technologien (S. 15). Diese als disruptive beschriebenen Veränderungen beeinflussen das Kommunikationsverhalten sowie Sozialisierungsprozesse der Menschen (S. 16). Ausserdem sind sie verantwortlich für die Entstehung neuer Formen von Medien (ebd.).

Diese neuen Medien, wie Computer, Smartphone oder Tablet, zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Nutzung des Internets ermöglichen. Damit erlangen die Nutzer*innen Zugriff auf verschiedene Dienste wie soziale Netzwerke, E-Mail oder Online-Nachrichten (Brockhaus, 2021). Die neuen Medien ermöglichen gemäss Neugebauer (2018), unabhängig vom realen Aufenthaltsort mit beliebigen Menschen via Text, Audio oder Video in Kontakt zu treten (S. 3). Ausserdem können Privatpersonen, Firmen oder ganze Staaten Inhalte wie Bilder, Videos oder Meinungen in sekundenschnelle teilen und dadurch Wirkung auf der ganzen Welt erzeugen (S. 4). Für Jugendliche, welche in dieser digitalen Transformation aufwachsen, ist der Umgang mit neuen Medien und den entsprechenden Endgeräten omnipräsent. Laut der Studie von 2020 «Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz» – kurz JAMES (Bernath et al.) gibt es kaum noch Jugendliche, welche das Smartphone oder Internet nicht täglich nutzen.

Mit der Nutzung neuer Medien gehen einerseits Risiken aber auch Chancen einher. So können durch Medien verschiedene Bedürfnisse befriedigt werden. Sie können die Nutzer*innen unter-

halten, kognitiv fördern oder bei der Selbstfindung sowie Identifikation unterstützen (Misoch et al., 2014, S. 274). Risiken bei der Nutzung kann laut dem eidgenössischen Informationsportal zur Förderung von Medienkompetenzen, Jugend und Medien (ohne Datum), beispielsweise der Kontakt mit Diskriminierung, Gewaltdarstellungen sowie Pornografie oder Fake News sein. Ein weiteres Phänomen ist die Informationsüberflutung. Diese beschreibt eine Überflutung der Mediennutzer*innen mit Informationen. Sie kann lähmend wirken sowie die Entscheidungsfähigkeit der betroffenen erschweren (IONOS, 2018).

Im Umgang mit neuen Medien gilt es laut Schiefner-Rohs (2012) zu beachten, dass Informationen subjektiv gefärbt sind und Meinungen enthalten können (S. 107). Ferner ist auch die Verarbeitung von Informationen durch den Menschen nicht objektiv. So ist diese gemäss Werth et al. (2020) beeinflusst durch vorhandene Wissensstrukturen des Menschen (S. 27).

Für einen selbstbestimmten Umgang mit Informationen sieht der Autor demnach die Notwendigkeit gewisser Fähigkeiten. Hierbei ist auch die Rede von der Informationskompetenz. Diese beschreibt gemäss Witt (2020) die Fähigkeit, den eigenen Informationsbedarf zu erkennen, Informationen zu beschaffen und zu bewerten (S. 2). Gust von Loh und Stock (2013) beschreiben, in Anlehnung an Struges und Gastinger (2010), die Informationskompetenz gar als Menschenrecht, mit welcher sich die digitale Kluft innerhalb der Gesellschaft vermindern lässt und dadurch gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht (S. 1).

1.2 Berufsrelevanz für die Soziokulturelle Animation

Laut Heinz Wettstein (2013) ist die Soziokulturelle Animation (Soziokultur) immer in gesellschaftliche Entwicklungen eingebettet (S. 26). Sie passt sich entsprechend den Veränderungen in der Gesellschaft an und reagiert so auf Entwicklungen im politischen, ökologischen, wissenschaftlichen, sozialen aber auch technischen Bereichen (ebd.).

Auch innerhalb der Charta der Soziokulturellen Animation (Soziokultur Schweiz, 2017) wird dies verdeutlicht. So wird die Soziokultur hier als Beobachterin des sozialen Wandels beschrieben, welche seismografisch arbeitet. Die Soziokultur ist in den Bereichen der Gemeinwesen- und Quartierarbeit, Stadt-, Gemeinde- sowie Siedlungsentwicklung und Offenen Kinder- und Jugendarbeit vertreten. Sie kommt so auf verschiedenen Ebenen mit diesen gesellschaftlichen Entwicklungen in Kontakt (ebd.). Die in der Ausgangslage beschriebene digitale Revolution, welche die Arbeits- sowie Lebenswelt der Menschen betrifft, betrachtet der Autor als Teil dieses sozialen Wandels.

Laut dem Dachverband der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Schweiz, kurz DOJ (2018) orientiert sich die Offene Jugendarbeit an der Lebenswelt der Adressat*innen. Sie arbeitet entsprechend sozialräumlich, lebensweltorientiert und beachtet Bedürfnisse, Lebenslagen sowie -bedingungen der Jugendlichen (S. 5). Sie verfolgt die Ziele, dass Jugendliche ausgeprägte Handlungs- und Sozialkompetenzen aufweisen und gesellschaftlich integriert sind (S. 3.).

Wird die Kompetenz Jugendlicher im Umgang mit Informationen gestärkt, wird dadurch die gesellschaftliche Teilhabe innerhalb dieser digitalen Transformation gefördert. In ihrer, durch neue Medien geprägten Lebenswelt, können die Jugendlichen zu einem reflektierten und selbstbestimmten Umgang mit Informationen animiert werden.

1.3 Zielsetzung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten für die Stärkung der Informationskompetenz Jugendlicher im Umgang mit neuen Medien. Diese Handlungsmöglichkeiten richten sich an Professionelle der Soziokulturellen Animation, welche in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit tätig sind. Da die Zielgruppe dieser Handlungsmöglichkeiten Jugendliche sind, wird fortan der Begriff Offene Jugendarbeit verwendet.

1.3.1 Fragestellungen

Damit dieses Ziel erreicht werden kann, wird folgende Hauptfrage beantwortet:

Hauptfrage: Welche Handlungsmöglichkeiten lassen sich für Professionelle der Soziokulturellen Animation für die Stärkung der Informationskompetenz Jugendlicher im Umgang mit neuen Medien ableiten?

Die Beantwortung dieser Hauptfrage wird anhand der folgenden Unterfragen erarbeitet:

Unterfrage 1: Wie gestaltet sich die Nutzung neuer Medien durch Jugendliche?

Unterfrage 2: Was sind Informationen?

Unterfrage 3: Wie werden Informationen wahrgenommen und bewertet?

Unterfrage 4: Welche persönlichen Fähigkeiten setzt die Informationskompetenz voraus?

1.4 Aufbau und Methodik

Im ersten Kapitel wurde erklärt, welchem Sachverhalt sich der Autor annimmt und weshalb dies für die Berufspraxis der Soziokultur von Bedeutung ist. Mit der Erläuterung der Ziel- und Fragestellungen wurde verdeutlicht, was der Autor mit dieser Arbeit erreichen will und anhand welcher Fragen dies geschieht.

Das zweite Kapitel fokussiert sich auf die Zielgruppe, also die Jugendlichen. Zu Beginn wird das Jugendalter für die vorliegende Arbeit definiert. Ausserdem greift der Autor die Begriffe der Informations- und Wissensgesellschaft auf. Dies soll die gesellschaftliche Relevanz des Themas verdeutlichen. Anschliessend wird das Konzept der Entwicklungsaufgaben sowie die kognitive Theorie Jean Piagets erläutert. Dies erklärt, wie bei Jugendlichen Kompetenzen und Fähigkeiten entstehen, welche die Informationskompetenz voraussetzt. Diese dienen somit als Grundlage für die Beantwortung der vierten Unterfrage.

Im dritten Kapitel wird das Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit beschrieben. Dieses dient dazu, beschriebene Aspekte dieser Arbeit theoretisch verorten zu können. Ausserdem dient das Konzept als Handlungsgrundlage für die Praxis der Offenen Jugendarbeit.

Das vierte Kapitel widmet sich der ersten Unterfrage. Zu Beginn wird der Begriff neue Medien erläutert und geklärt, welche Phänomene es hierbei zu beachten gilt. Anhand der JAMES-Studie 2020 wird die Nutzung neuer Medien durch Jugendliche genauer betrachtet. Durch die Erläuterung des Uses-and-Gratifications-Ansatzes wird der Medienkonsum und damit verbundene Bedürfnisbefriedigung theoretisch fundiert.

Im fünften Kapitel wird die zweite und dritte Unterfrage beantwortet. Als Erstes folgt eine theoretische Erklärung des Informationsbegriffs. Darauf folgend wird erklärt, wie Informationen verarbeitet, also wahrgenommen und bewertet werden.

Im sechsten Kapitel wird der Begriff Informationskompetenz erklärt. Nach einer kurzen historischen Erläuterung wird der Begriff für die vorliegende Arbeit neu definiert. Die Neudefinition orientiert sich an der Informationsverarbeitung des Menschen sowie an der Mediennutzung Jugendlicher. Die dafür nötigen Fähigkeiten werden in Verbindung mit der Entwicklung im Jugendalter gebracht und dienen der Beantwortung der vierten Unterfrage.

Anschliessend wird im siebten Kapitel das Praxisfeld der Soziokultur und der Offenen Jugendarbeit beschrieben. Die erläuterten Aspekte dienen als Rahmenbedingungen für die Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten für die Stärkung der Informationskompetenz.

Wie die Informationskompetenz gestärkt werden kann, wird im Kapitel acht beschrieben. Der Autor beschreibt als Erstes ein non-formales Bildungsangebot. Hierbei handelt es sich um ein Peer Education Arrangement. Ausserdem wird begründet, weshalb sich dieses für das Erreichen des Ziels dieser Arbeit eignet.

Im letzten inhaltlichen Kapitel beantwortet der Autor die Hauptfrage, verdeutlicht die Relevanz für die Praxis der Offenen Jugendarbeit und übt Kritik an der eigenen Arbeit. Mit dem Aufgreifen offener Fragen sowie einem Ausblick schliesst der Autor diese Arbeit ab.

1.5 Abgrenzung

Im Umgang mit Informationen und der Nutzung neuer Medien erkennt der Autor verschiedene Herausforderungen. Das Themengebiet ist gross und wird deshalb durch den Autor eingegrenzt.

Der Autor beschreibt die digitale Transformation als Auslöser des Handlungsbedarfs für die Stärkung der Informationskompetenz. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem gesellschaftlichen Wandel findet innerhalb dieser Arbeit nicht statt.

Ein weiterer Aspekt ist ein problematisches Konsumverhalten. So wird der Kontakt Jugendlicher mit Gewaltdarstellungen sowie pornografischen Inhalten in neuen Medien nicht thematisiert. Zudem werden Cybermobbing sowie Eskapismus – Realitätsflucht in Medien, oder Mediensucht in dieser Arbeit nicht behandelt.

Datenschutz sowie Persönlichkeitsrechte innerhalb sozialen Medien sind laut dem Autor aktuelle Themen. Auch diese betreffen die Lebenswelt Jugendlicher, werden in der vorliegenden Arbeit jedoch auch nicht thematisiert.

2 Das Jugendalter

In diesem Kapitel widmet sich der Autor der Zielgruppe, also den Jugendlichen. Als Erstes definiert der Autor das Jugendalter für die vorliegende Arbeit. Durch die Erläuterung der Informations- und Wissensgesellschaft verdeutlicht der Autor die gesellschaftliche Relevanz des Themas dieser Arbeit.

Anschliessend folgt eine entwicklungspsychologische Sicht auf Jugendliche. Anhand der Entwicklungsaufgaben und der kognitiven Theorie von Jean Piaget wird deren Entwicklung beschrieben. Daraus resultieren Fähigkeiten und Kompetenzen im Jugendalter. Diese sind gemäss Autor Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit Informationen. Das zweite Kapitel dient somit als Grundlage für die Beantwortung der vierten Unterfrage.

2.1 Definition Jugendalter

Der Begriff Jugendalter oder auch Adoleszenz beschreibt laut Konrad und König (2018) den Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter (S. 2). Diese Lebensphase ist geprägt von biologischen, psychologischen sowie sozialen Veränderungen (ebd.). Das Alter der Jugendlichen ist innerhalb dieser Phase nicht abschliessend definiert. So liegt dieses zwischen 10 und 25 Jahren (ebd.). Im Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Art. 4, Abs. a lit. KJFG) wird dieses ab dem Kindergartenalter bis zum vollendeten 25. Lebensjahr festgelegt. Wiederum wird im historischen Lexikon der Schweiz das Jugendalter zwischen 14 und 24 Jahren eingeordnet (Criblez, 2013).

Die Altersdefinition innerhalb dieser Arbeit orientiert sich an der JAMES-Studie 2020. Diese untersucht die Mediennutzung Jugendlicher im Alter zwischen 12 und 19 Jahren. Die Abgrenzung des Alters gegen unten wird ausserdem durch das Erreichen der formal-operationalen Phase im 12. Lebensalter begründet. Die dadurch erlangten kognitiven Fähigkeiten setzt der Autor für die Stärkung der Informationskompetenz im Sinne dieser Arbeit voraus. Diese Phase wird im Kapitel 2.5 genauer beschrieben.

2.2 Teilhabe an der Informations- und Wissensgesellschaft

Die Informationsgesellschaft beschreibt eine Gesellschaft, in welcher die Lebens- und Arbeitswelten stark durch den Einfluss von Informations- und Kommunikationsdienstleistungen geprägt sind (Klodt, ohne Datum). Der Begriff findet sich 1963 in einem Essay von Tadao Umesao wieder und umschreibt diesen mit der Industrialisierung des Geistes (Steinbicker, 2011, S. 16). Voraus-

setzung für die Teilhabe an der Informationsgesellschaft sind die Fähigkeiten im Umgang mit Informations- und Kommunikationssystemen. Steht einer Gesellschaft durch den Einsatz von diesen Systemen jederzeit und überall Wissen zur Verfügung, so kann auch von einer Wissensgesellschaft gesprochen werden (Gust von Loh & Stock 2013, S. 2). Wer innerhalb dieser Wissensgesellschaft konkurrenzfähig bleiben will, braucht laut Freimanis et al. (2013) die Fähigkeiten, Wissen zu nutzen, zu generieren und zu teilen (S. 29). Aufgrund dieser gesellschaftlichen Entwicklungen werden Informationen und Wissen immer wichtiger (ebd.).

Laut Gust von Loh und Stock (2013) sind soziale Ungleichheiten wesentliche Bestandteile menschlicher Gesellschaften (S. 5). Diese setzen sich aus Unterschieden in materiellen Gütern, wie Einkommen und Vermögen sowie immateriellen Gütern wie Bildung, Wissen und Gesundheit zusammen (ebd.). Soziale Ungleichheiten können sich auch bei der Ressource Information widerspiegeln. Dadurch kann zwischen den Gruppen der Informationsarmen und Informationsreichen eine digitale Kluft entstehen (ebd.). Neben technischen Voraussetzungen, wie Internetzugang oder Zugang zu Informations- und Kommunikationssystemen bestimmen auch Bildungsgrad und Alter, auf welcher Seite dieser Kluft man sich befindet (S. 6).

So entscheiden nicht nur materielle Voraussetzungen, wer innerhalb dieser Informations- und Wissensgesellschaften teilhaben kann, sondern auch persönliche Kompetenzen und Fähigkeiten. In den kommenden Kapiteln wird beschrieben, wie diese persönlichen Voraussetzungen im Jugendalter entstehen.

2.3 Entwicklungspsychologische Sichtweise

Die menschliche Entwicklung findet gemäss Cassée (2019) jeweils in sozialen Systemen statt (S. 103). Solche Systeme können die Familie, Peergroup, Schule oder Vereine sein. Durch die Interaktion mit Menschen und Dingen innerhalb dieser Systeme können Menschen lernen und sich entwickeln (ebd.). Geprägt wird dieser Lernprozess durch biologische Voraussetzungen sowie gesellschaftliche Vorgaben (ebd.). Als Beispiel für eine gesellschaftliche Vorgabe kann laut Autor die digitale Transformation genannt werden. Innerhalb dieser gilt es, sich als Individuum mit seinen biologischen Voraussetzungen zu orientieren und den Anforderungen gerecht zu werden.

In der Entwicklungspsychologie wird das Konzept der Entwicklungsaufgaben beschrieben. Dieses formuliert Aufgaben, mit welcher der Mensch im Laufe des Lebens konfrontiert wird (Cassée, 2019, S. 103). Im nachfolgenden Kapitel werden diese Entwicklungsaufgaben mit dem Fokus auf das Jugendalter genauer betrachtet.

2.3.1 Entwicklungsaufgaben

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde laut Cassée (2019) erstmals von Robert J. Havighurst beschrieben (S. 111). Das Konzept beschreibt, dass Menschen im Laufe des Lebens verschiedene Ereignisse zu bewältigen haben. Diese können einerseits normativ, andererseits nicht normativ sein (ebd.). Normative Lebensereignisse betreffen alle Menschen und sind voraussehbar, wie die Einschulung oder Auszug aus dem Elternhaus (ebd.). Die nicht normativen Ereignisse sind generell nicht voraussehbar. Diese setzen sich aus prägenden Geschehnissen wie Arbeitslosigkeit, Todesfälle oder Erkrankungen zusammen (ebd.).

Die Entwicklungsaufgaben entstehen laut Eschenbeck und Knauf (2018) durch das Zusammenspiel von biologischen Veränderungen des Menschen, durch gesellschaftliche Anforderungen sowie durch Erwartungen und Wertvorstellungen vom Individuum selber (S. 24). Als Beispiel nennt der Autor den Umgang mit neuen Medien. Die Entstehung und Verbreitung dieser Medien sind gesellschaftlich bedingt. Die Nutzung ist beeinflusst durch biologische Aspekte wie das Alter, persönliche Wertvorstellungen und Erwartungen aus dem Umfeld wie z. B. der Peergroup.

Die Entwicklungsaufgaben wurden gemäss Eschenbeck und Knauf (2018) durch Havighurst in Lebensabschnitte vom Säuglings- bis ins späte Erwachsenenalter aufgeteilt (S. 25). Als wesentliche Aufgaben im Jugendalter beschreibt er die emotionale sowie materielle Unabhängigkeit von den Eltern, den Aufbau von Beziehungen unter Gleichaltrigen sowie die Entwicklung eigener Werte und eines ethischen Systems (ebd.). Diese Entwicklungsaufgaben dienten Hurrelmann und Quenzel (2016) als Grundlage für eine Neuformulierung. Diese vier zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter lauten wie folgt (S. 25):

- **Qualifizieren:** Aufbau sozialer und intellektueller Kompetenzen. Erwerben von Wissen sowie der Fähigkeit, selbstverantwortlich und sozial zu handeln. Erlangen einer finanziellen Unabhängigkeit durch Beruf oder schulischer Bildung.
- **Soziale Bindungen aufbauen:** Entwickeln einer Körper- und Geschlechteridentität sowie die Fähigkeit mit anderen Menschen eine Bindung einzugehen. Emotionales loslösen von den Eltern oder Erziehungsberechtigten und eingehen von Freundschaften mit Gleichaltrigen. Schliessen einer Paarbeziehung für einen möglichen Aufbau einer Familie.
- **Konsumieren und Regenerieren:** Entwickeln der Kompetenz mit Konsum-, Freizeit- sowie Medienangeboten umzugehen. Voraussetzung ist verantwortungsvolle Nutzung und Regeneration von psychischen und physischen Kräften.

- **Partizipieren:** Erlangen eines individuellen Werte- und Normensystems sowie der Fähigkeit politischer Partizipation. Für das eigene Handeln geben persönliche Werte sowie ethische Prinzipien Orientierung.

Die Entwicklungsaufgaben von Hurrelmann und Quenzel sind Havighursts sehr ähnlich. Neue Anforderungen an die Jugendlichen sind vor allem im Bereich des Konsumierens hinzugekommen. Also beispielsweise der Umgang mit neuen Medien. Im Kapitel 4.2.2 wird diese Mediennutzung Jugendlicher beschrieben und bestätigt so die Aktualität dieser Entwicklungsaufgabe.

2.3.2 Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

Für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, definierte Havighurst gemäss Eschenbeck und Knauf (2018) gewisse Zeitfenster, in welcher die Bewältigung besonders geeignet ist. Diese sogenannten «teachable moments» setzen folgende Aspekte voraus (S. 30):

- Biologische Voraussetzung des Individuums
- Gesellschaftliche Bedingungen
- Bereitwilligkeit des Individuums

Neben den Zeitfenstern, welche die Bewältigung begünstigen können, sind laut Eschenbeck und Knauf (2018) auch Ressourcen und Schutzfaktoren ausschlaggebend dafür, ob eine Entwicklungsaufgabe als Belastung oder lösbare Herausforderung wahrgenommen wird (S. 35). Diese Schutzfaktoren finden sich auf personaler, familiärer sowie sozialer Ebene wieder und stehen den Jugendlichen als Ressource zur Verfügung:

Schutzfaktor	Beschrieb des Schutzfaktors
Personale Schutzfaktoren	Positive Wahrnehmung der eigenen Person Kognitive Fähigkeiten, gute schulische Leistung Selbstkontrolle und -regulation Selbstwirksamkeit Soziale Kompetenz
Familiäre Schutzfaktoren	Sichere Bindung, positive Beziehung zu mindestens einem Elternteil Autoritative und positive Erziehung Positives Familienklima mit Raum zur eigenen Entfaltung
Soziale Schutzfaktoren	Soziale Unterstützung Gute Schulqualität Prosoziale Freundschaftsbeziehungen zu gleichaltrigen Peers

Tabelle 1: Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen (Bengel et al. 2009)

Cassée erläutert, dass durch eine erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe, die Bewältigung der nächsten erleichtert wird (S. 113). Während der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erwerben Individuen über die ganze Lebensspanne gewisse Fähigkeiten. Der Erwerb dieser Fähigkeiten ist geprägt durch lebensweltliche Lern- und Entwicklungsimpulse (ebd.). In den kommenden Kapiteln werden diese Fähigkeiten vertieft betrachtet.

2.4 Fähigkeiten

Im Entwicklungsverlauf des Menschen bilden sich verschiedene Fähigkeiten. In der konkreten Anwendung sind diese als Kompetenz zu beschreiben (Cassée, 2019, S. 113). Bevor die einzelnen Ebenen der menschlichen Fähigkeiten und Kompetenzen erläutert werden, folgt eine entsprechende Begriffsdefinition in Anlehnung an Cassée (2019, S. 30):

Fähigkeiten sind als das zu verstehen, was ein Individuum denken, fühlen, wollen und tun kann. Diese entstehen durch individuelle (personale) oder äussere (familiäre und soziale) Ressourcen (siehe Tabelle 1). So entwickelt sich z. B. die Fähigkeit zu lesen mithilfe von individuellen Ressourcen, welche durch äussere Ressourcen wie das Schulsystem gefördert wird.

Kompetenz bedeutet, Fähigkeiten in konkreten Situationen einzusetzen, um Aufgaben lösen zu können. Die Art und Weise, wie die Aufgabe gelöst wird, muss für die Umgebung (z. B. Peer-group) akzeptabel sein.

Die menschlichen Kompetenzen setzen sich aus verschiedenen Fähigkeiten zusammen. In den nachfolgenden Kapiteln werden diese Fähigkeiten genauer beschrieben.

2.4.1 Sozialkompetenz

Unter der Sozialkompetenz wird laut Dehu et al. (2015) grundsätzlich das Ergebnis verstanden, welches zustande kommt, wenn die persönlichen Bedürfnisse mit den Wünschen der Mitmenschen im Einklang sind (S. 3.). Die Kompetenz wird immer dann von Bedeutung, wenn eine Interaktion von mindestens zwei Menschen in der Lebenswelt entsteht (ebd.). Die einzelnen Fähigkeiten der sozialen Kompetenz werden durch Cassée wie folgt beschrieben (S. 31):

- **Soziale Wahrnehmung:** Situationen und Personen adäquat wahrnehmen und daraus resultierende Signale interpretieren.
- **Perspektivenwechsel:** Sich in die Situation des Gegenübers sowie in dessen Gefühle und Gedanken hineinversetzen.
- **Kommunikation:** Botschaften des Gegenübers auf verbaler und nonverbaler Ebene passend interpretieren und sich verständlich ausdrücken können.

2.4.2 Selbstkompetenz

In Anlehnung an Jäger (2002, S. 104) beschreibt Cassée (2019) die Selbstkompetenz als Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit distanziert zu betrachten. Die einzelnen Fähigkeiten unterteilen sich wie folgt (S. 32):

- **Selbstbeobachtung:** Eigene Gefühle, Verhaltensweisen sowie Gedanken wahrnehmen.
- **Selbsteinschätzung:** Eigene Bedürfnisse, Interessen, Stärken und Schwächen erkennen, selbstkritischer Umgang sowie Bewertung der eigenen Person.
- **Selbstverantwortung:** Für das eigene Handeln Verantwortung übernehmen.

2.4.3 Fachkompetenz

Bei Fachkompetenzen handelt es sich um grundlegende sowie spezifische Fähigkeiten, welche im privaten und im beruflichen Leben eingesetzt werden (Cassée, 2019, S. 30). Auf Basis von Jäger (2002, S. 131) beschreibt Cassée (2019) diese Fähigkeiten wie folgt (S. 33):

- **Grundlegendes Allgemeinwissen:** Die Fähigkeit rechnen, schreiben und lesen zu können.
- **Spezialisiertes Allgemeinwissen Wissen:** Die Fähigkeit Medien zu nutzen oder Fremdsprachen zu sprechen.
- **Lernfähigkeit:** Die eigenen Fähigkeiten sowie das persönliche Wissen erweitern können.

Durch die Konfrontation mit altersspezifischen Entwicklungsaufgaben, bilden sich bei Kinder- und Jugendlichen die erwähnten Kompetenzen aus. Diese Kompetenzen setzen sich aus den beschriebenen Fähigkeiten zusammen. Im kommenden Kapitel wird die Entwicklung Jugendlicher auf kognitiver Ebene anhand der Theorie Jean Piagets beschrieben.

2.5 Die kognitive Theorie Jean Piagets

Der Schweizer Biologe Jean Piaget beschrieb die kognitive Entwicklung als Prozess, welcher durch die Auseinandersetzung des Individuums mit der jeweiligen Umwelt stattfindet. So wird Wissen und Erkenntnis von Geburt an konstruiert (Sodian, 2018, S. 396).

Ein bedeutsamer Begriff innerhalb der kognitiven Theorie ist laut Lohaus und Vierhaus (2018) das Schema (S. 27). Dieses wird als kognitive Denkeinheit beschrieben, welches für die Informationsverarbeitung zuständig ist. Es erlaubt die Einordnung eingehender Informationen, sowie die Verbindung mit ausgehenden Informationen (ebd.). So kann beispielsweise ein Schema für einen Schreibstift, mit dem Schema des Schreibens in Verbindung gebracht werden.

Der Prozess, in welchem eingehende Informationen mithilfe eines Schemas eingeordnet werden, wird Assimilation genannt. Passt die aufgenommene Information zu keinem vorhandenen Schema, so entsteht eine Diskrepanz. Durch die sogenannte Akkommodation werden vorhandene Schemata entsprechend angepasst (ebd.). Durch stetiges durchführen dieses Assimilations-Akkommodations-Prozesses kommt es gemäss Lohaus und Vierhaus (2018) zur Adaption, also Anpassung an die Umwelt (S. 27). Jean Piaget unterteilt den Entwicklungsverlauf des Menschen in folgende vier Entwicklungsstufen (S. 28):

Entwicklungsstufe (Alter)	Bezeichnung
1. Stufe (0 – 2 Jahre)	Sensumotorische Phase
2. Stufe (2 – 6 Jahre)	Präoperationale Phase
3. Stufe (7 – 11 Jahre)	Konkret-operationale Phase
4. Stufe (\geq 12 Jahre)	Formal-operationale Phase

Tabelle 2: Entwicklungsstufen nach der kognitiven Theorie Jean Piagets (Lohaus und Vierhaus, 2018, S. 28)

Aufgrund der geringen Relevanz für vorliegende Arbeit geht der Autor auf die erste und zweite Stufe nicht genauer ein.

Die **konkret-operationale Phase** zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen. Dadurch können Wünsche und Intentionen einer anderen Person wahrgenommen werden (Lohaus und Vierhaus, 2018, S. 31).

Die darauf folgende **formal-operationale Phase** erlaubt es, das eigene Denken sowie Erkenntnisprozesse zu reflektieren. Die Jugendlichen erkennen in dieser Phase, dass ihre persönliche Perspektive auf die Welt eine von vielen ist. Ausserdem können Moral und Wahrheit hinterfragt werden. Jean Piaget beschreibt diese Phase als elementar für alle kognitiven Fähigkeiten (Sodian, 2018, S. 400).

Die Fähigkeiten, welche durch die dritte und vierte Entwicklungsphase sowie durch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erlangt werden, beschreibt der Autor als Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit Informationen. Sie sind somit Grundlage für die Stärkung der Informationskompetenz und ermöglichen so den Jugendlichen die Teilhabe an der Informationsgesellschaft.

Die menschliche Entwicklung findet jeweils in der individuellen Lebenswelt statt. Im kommenden Kapitel wird diese Lebenswelt anhand des Konzepts der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit differenziert betrachtet.

3 Lebensweltorientierung

In diesem Kapitel beschreibt der Autor das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Es hilft, beschriebene Gesichtspunkte der vorliegenden Arbeit theoretisch verorten zu können. Ausserdem hat es gerade für die Offene Jugendarbeit eine grosse Relevanz. Laut des DOJ (2018) ist die lebensweltliche Orientierung das grundlegende Denk- und Handlungsprinzip in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (S. 5).

3.1 Grundsatz

Das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit fokussiert sich, laut Grunwald und Thiersch (2018), auf die Adressat*innen innerhalb ihrer Lebensverhältnisse. Hierzu zählen deren Probleme, Ressourcen, Einschränkungen, Freiheiten und Anstrengungen (S. 303). Das Ziel ist es, den Adressat*innen zu einem gelingenderen Alltag zu verhelfen. Hierbei müssen Defizite überwunden und lebensweltliche Potenziale gestärkt werden. Durch den Einsatz von professionellen und institutionellen Möglichkeiten wird diesem Anspruch Rechnung getragen (ebd.).

3.2 Gegenstand

Zu unterscheiden sind bei der Lebensweltorientierung die alltäglichen Lebenswelten von der Alltäglichkeit. So werden durch Thiersch und Grunwald (2018), Lebenswelten als konkrete Orte beschrieben, in welchen sich der Alltag abspielt. Hierzu zählen Quartiere, Schulen, Familien oder Sozialräume (S. 304). Diese Lebenswelten sind geprägt durch Lebenslagen der Adressat*innen, welche sich durch soziale, gesellschaftliche, materielle und kulturelle Bedingungen auszeichnen (ebd.). Die Alltäglichkeit entsteht durch das individuelle Verhalten und Handeln der Adressat*innen innerhalb dieser Lebenswelten (ebd.).

Als Beispiel nennt der Autor an dieser Stelle die sozialen Medien und beschreibt diese als eine Art virtuellen Sozialraum. Durch die Nutzung Jugendlicher entsteht dadurch eine alltägliche Lebenswelt. Die Alltäglichkeit entsteht durch das Verhalten und Interagieren innerhalb dieser Lebenswelt. Die sozialen Medien werden im Kapitel 4.1.1 genauer beschrieben.

3.3 Dimensionen

Grunwald und Thiersch (2018) beschreiben die alltäglichen Lebenswelten ausserdem als Ort der subjektiven Deutung. Innerhalb dieser Lebenswelten finden sich die Menschen in Verhältnissen wieder, mit welchen sie sich auseinandersetzen. Diese Lebenswelten setzen sich aus den Dimensionen der erfahrener Zeit, Raum, sowie sozialen Bezügen zusammen (S. 305).

Die erfahrene Zeit bezieht sich einerseits auf die Strukturierung des Tages und der Wochen, aber auch auf die individuellen Lebensphasen und die damit verbundenen Bewältigungsaufgaben (S. 305). Also auf die Bewältigung der im Kapitel 2.3.1 beschriebenen altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Die Wahrnehmung von Erlebnissen spiegelt sich im **erfahrenen Raum** wider. Dieser wird individuell wahrgenommen und stellt sich für Kinder, Jugendliche und Erwachsene unterschiedlich dar (S. 305). Als dritte Dimension erläutern Grunwald und Thiersch (2018) die **sozialen Bezüge**. Innerhalb dieser liegen Spannungen und Ressourcen der Adressat*innen. Beispielsweise Heranwachsende im Kontext des sozialen Geflechts der Familie oder Peergroup (S. 306).

3.4 Handlungs- und Strukturmaxime

Als Handlungs- und Strukturmaxime werden Grundsätze verstanden, welche das professionelle Handeln sowie die Arbeitsorganisation der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit begründen. Diese setzen sich aus den nachfolgenden Grundsätzen zusammen.

Die **Alltagsnähe** bedeutet gemäss Grunwald, Thiersch und Köngeter (2012), dass Hilfen in der Lebenswelt der Adressat*innen präsent und niederschwellig erreichbar sein müssen (S. 189). Neben speziellen Hilfsangeboten sollen offene Zugänge zu allgemeinen Beratungen und Konzepten der Alltagsbegleitung gestärkt werden (ebd.).

Die **Dezentralisierung**, auch Sozialraumorientierung genannt, fokussiert laut Grunwald und Thiersch (2018) die individuellen Erfahrungsräume der Adressat*innen. Sie macht sich Ressourcen im Sozialraum, wie Familien oder Nachbarschaft, zunutze und geht Kooperationen mit regionalen zivilgesellschaftlichen Aktivitäten ein (S. 308). Ausserdem findet eine Vernetzung zwischen institutionellen Akteur*innen statt. Dadurch soll eine niederschwellige Vermittlung zwischen einzelnen Institutionen (z. B. Schule und Jugendarbeit) im Sozialraum ermöglicht werden (ebd.).

Durch die **Prävention**, ein allgemeines Ziel der Sozialen Arbeit, werden die Lebenskompetenzen der Adressat*innen nachhaltig gestärkt und stabilisiert. Dies befähigt die Menschen, auch in Zukunft Herausforderungen in der Lebenswelt zu bewältigen (Grunwald & Thiersch, 2012, S. 308). Es gilt jedoch zu beachten, dass die Intention der Prävention nicht dazu verleitet, den Alltag der Adressat*innen immer aus einer problembehafteter Situation zu betrachten (Grunwald, Thiersch & Köngeter, 2012, S. 189).

Durch die **Integration** sollen laut Thiersch, Grunwald und Köngeter (2012) Ausgrenzungen, Unterdrückung und Gleichgültigkeit in der Lebenswelt beiseitegelegt werden. Hierbei ist nicht die

Egalisierung von Diversitäten gemeint, sondern das Selbstverständnis für Unterschiedlichkeiten innerhalb der Gesellschaft. Die Anerkennung dieser Unterschiedlichkeiten basieren auf Respekt und Offenheit (S. 189). So haben die Adressat*innen mit ihren gruppenspezifischen und persönlichen Eigenheiten das Recht auf eine individuelle Lebensführung (Grunwald & Thiersch, 2018, S. 309).

Durch **Partizipation** wird Beteiligung und Mitbestimmung der Adressat*innen ermöglicht. Sie ist fester Bestandteil der Sozialen Arbeit (Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2012, S. 190). Die Mitbestimmung zeichnet sich gemäss Thiersch und Grunwald (2018) in formalen Prozessen wie politischer Teilhabe aus. Ausserdem findet sie sich in Gestaltungsaufgaben des Alltags in verschiedenen Formen wieder (S. 309).

Ergänzt werden diese Maxime durch die **strukturierte Offenheit** sowie der **Einmischung**. Die strukturierte Offenheit bedeutet nach Thiersch, Grunwald und Köngeter (2012), dem methodischen Vorgehen mit Flexibilität und situativer Sensibilität entgegenzutreten (S. 190). Die Maxime der Einmischung beschreibt, dass die Soziale Arbeit eine gesellschaftspolitische Aufgabe hat. Nach Thiersch und Grunwald (2018) soll sie ihr Wissen in Gestaltungsprozesse der Gesundheits-, Arbeits-, Bildungs- und Wohnungspolitik einfliessen lassen (S. 310). Des Weiteren beschreibt diese Maxime, dass alltägliche Lebenswelten an der Schnittstelle zwischen Verhalten und Verhältnissen einzuordnen sind. Die daraus resultierenden Lebenslagen können einen gelingenderen Alltag entweder fördern oder erschweren (ebd.).

Wie in der Ausgangslage beschrieben, sind neue Medien ein fester Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt Jugendlicher. Im kommenden Kapitel werden diese alltäglichen Lebenswelten genauer betrachtet.

4 Neue Medien

In diesem Kapitel widmet sich der Autor der Mediennutzung Jugendlicher. Dadurch wird die erste Unterfrage beantwortet. Zu Beginn folgen Begriffserklärungen. Es wird erläutert, was ein Medium ist und welche Arten von Medien existieren. Ausserdem wird aufgezeigt, welche Phänomene es innerhalb neuer Medien zu beachten gilt.

Danach wird anhand der JAMES-Studie 2020 die Mediennutzung Jugendlicher beschrieben. Als Erstes wird der Uses-and-Gratification-Ansatz erklärt. Mithilfe dessen wird die damit verbundene Bedürfnisbefriedigung theoretisch verortet. Das Kapitel wird mit der Beantwortung der ersten Unterfrage abgeschlossen.

4.1 Begriffserklärung

Das Wort Medium stammt laut Mock (2006) aus dem Lateinischen und bedeutet «in der Mitte von» oder «vermittelnd» (S. 185). Er beschreibt es als Mittel, mit welchem Kommunikation zwischen Menschen stattfinden kann und diese so verbindet (S. 183). Kommunikation wird in diesem Fall als Signal- oder Informationstransfer zwischen zwei oder mehreren Sender- und Empfänger*innen beschrieben (ebd.).

In seiner Typologie unterscheidet der deutsche Publizistikwissenschaftler Harry Pross (1970) die Medien anhand des Ausmasses, in welchem sie technische Apparaturen in den Kommunikationsprozess einbinden. Demnach können diese wie folgt unterschieden werden (zit. in Fahlenbrach, 2019, S. 2 – 4):

- **Primäre Medien:** Hierbei handelt es sich um menschliche Kommunikationsmittel wie Stimme, Mimik oder Gestik, welche in der Regel keine technischen Apparaturen benötigen.
- **Sekundäre Medien:** Die Kommunikation durch diese Medien basiert auf technischen Geräten. Dadurch entstehen Musik, Drucksachen, Grafiken oder Schriftzeichen. Die Rezeption verlangt keine technischen Hilfsmittel.
- **Tertiäre Medien:** Voraussetzung für die Produktion sowie Rezeption dieser Kommunikationsform sind technische Geräte wie Fernseher, Computer oder Telefon.

Durch Manfred Faßlers (2002) Definition der **quartären Medien**, können die obigen drei Medientypen ergänzt werden (S. 147). Wie bei den tertiären Medien, braucht es auch auf der Seite der Sender*innen und Empfänger*innen ein technisches Hilfsmittel. Im Gegensatz zu den tertiären Medien dienen die quartären Medien jedoch nicht nur der massenmedialen Kommunikati-

on oder der Mitteilungsverarbeitung (ebd.). Sie ermöglichen zudem einen Miteinbezug der Sender- und Empfänger*innen und setzen dadurch aktive Entscheidungen über den Konsum von Informationen voraus (ebd.).

Dieser Miteinbezug der Mediennutzer*innen zeichnet sich auch bei den neuen Medien ab. Nachfolgend werden diese genauer erläutert.

4.1.1 Neue Medien

Seit Beginn den 1970er Jahren wird der Begriff neue Medien als Sammelbezeichnung für verschiedene Informations- und Kommunikationstechnologien verwendet (Brockhaus, 2021). Damals zählten Technologien wie Bildschirm- oder Videotext dazu, wurden Mitte der 1990er Jahren jedoch durch digitale und interaktive Kommunikationsformen abgelöst (ebd.). Da sich die einzelnen Technologien gegenseitig ablösen, ist laut Sesink (2008) das Wort «neu» relativ zu verstehen (S. 407). Er beschreibt neue Medien dementsprechend als ständig erneuernde Medien (ebd.). Im aktuellen Verständnis sind gemäss Hüther (2005) neue Medien vor allem als Technologien zu verstehen, welche auf digitaler und computertechnischer Basis vernetzt arbeiten (S. 2). Die Plattform Jugend und Medien (ohne Datum) benennt diese als digitale Medien. Hierzu zählen das Internet, Smartphones, Tablets und soziale Medien (ebd.).

Inzwischen gibt es eine grosse Anzahl an sozialen Medien. Die einzelnen Anwendungen sind sehr verschieden und entsprechend schwer ist die Verortung unter einem gemeinsamen Nenner. Grundsätzlich haben laut Schmidt und Taddicken (2017) alle sozialen Medien zwei gemeinsame Eigenschaften. Erstens ermöglichen sie den Benutzer*innen verschiedenste Informationen für andere zugänglich zu machen und zweitens erlauben sie es, soziale Beziehungen zu knüpfen und zu pflegen (S. 4 – 5). Die erste Eigenschaft, also die Weitergabe und das Teilen von Informationen, sind gemäss Puschmann und Peters (2017) eine der beliebtesten Aktivitäten in den sozialen Medien (S. 212). So bieten die Plattformen die Möglichkeit, Bilder, Videos, Kommentare oder Nachrichtenbeiträge mit anderen Nutzer*innen zu teilen. Entsprechend schnell verbreiten sich dann diese Informationen weiter über andere Personengruppen (S. 212).

Innerhalb dieser neuen Medien existieren gewisse Phänomene, welche die Nutzung beeinflussen. Im nachfolgenden Kapitel wird genauer darauf eingegangen.

4.1.2 Phänomene neuer Medien

Ein Phänomen neuer Medien ist die **Informationsüberflutung**. Der Begriff meint grundsätzlich einen Überschuss an Informationen, mit welcher der Mensch konfrontiert wird (IONOS, 2018). Er beschränkt sich nicht nur auf quartäre Medien, sondern auch auf primäre und sekundäre Medien (ebd.). Der rasante Wachstum des Informationsangebots, sowie die Nutzung verschiedener Informationsmedien sind ausschlaggebend für diese Entwicklung (ebd.). Der Zukunftsforscher John Naisbitt beschrieb diese Entwicklung schon 1982 mit folgendem Zitat: «We are drowning in information but starved for knowledge.» (S. 17). Zu Deutsch also, dass wir in Informationen ertrinken, uns jedoch nach Wissen dürsten. Laut der Information Overload Research Group (IORG, 2021) sind die Faktoren Menge, Verarbeitungszeit sowie Qualität der Informationen ausschlaggebend für eine Überflutung. Die Folgen können sich beim Menschen in Form von Stress, Entscheidungsunfähigkeit oder gesundheitlichen Problemen abzeichnen (ebd.).

Die Qualität der Informationen ist ausserdem abhängig von deren Wahrheitsgehalt. So werden laut Turcilo & Obrenovic (2020) unter dem Begriff **Fake News** unwahre Tatsachenaussagen verstanden, welche die Nutzer*innen in eine gewünschte Richtung lenken sollen, um beispielsweise politische Ziele zu erreichen (S. 8). Die Studie JAMESfocus 2019 (Waller et al.) ging diesem Phänomen nach und untersuchte das Vertrauen Jugendlicher in Medien. Rund 39 % der Befragten gaben an, in den letzten 12 Monaten Nachrichten konsumiert zu haben, welche vermeintlich falsch waren (S. 17). Der Kontakt zu diesen Nachrichten entsteht bei 59 % der Jugendlichen durch soziale Medien. Die Abbildung 1 zeigt ein Fake News Beispiel zum COVID-19-Impfstoff. Die Aussage wurde vom Pharmakonzern Merck Sharp & Dome (MSD) anschliessend dementiert (Rohwedder, 2021).



Abbildung 1: Beispiel Fake News (tagesschau.de, 01.02.2021)

Wie Fake News spielen auch **Influencer*innen** mit der Wahrnehmung der Nutzenden. So präsentieren sich diese gemäss Pro Juventute (ohne Datum) in sozialen Medien durch inszenierte Fotos und Videos von ihrer besten Seite und lassen dadurch verzerrte Wirklichkeitsbilder entstehen. Dahinter stehen oftmals Werbebotschaften von Firmen, welche die Jugendlichen zum Kaufen animieren sollen (ebd.).

Ein weiteres Phänomen ist die **Filterblase**. Diese findet innerhalb sozialer Medien eine weite Verbreitung. Gemeint ist damit, wenn durch Algorithmen der Informationsbedarf der Nutzer*innen vorausgesagt wird. Somit werden nur Inhalte angezeigt, welche den Nutzer*innen entsprechen sollen (Bendel, 2019, S. 100). Die Problematik der Filterblase ist, dass den Nutzer*innen Alternativen zu ihren Meinungen und Einstellungen vorenthalten werden. Ausserdem besteht die Gefahr, dass ganze Menschengruppen ihr digitales Leben innerhalb dieser Blase leben und somit das Gefühl entstehen kann, dass die Mehrheit der Mitmenschen die persönliche Meinung vertreten (Wyss, 2017).

4.2 Mediennutzung Jugendlicher

Anhand der JAMES-Studie 2020 wird die Nutzung neuer Medien durch Jugendliche beschrieben. Um aufzuzeigen, warum Medien genutzt werden und welche Bedürfnisse damit befriedigt werden, wird zuerst der Uses-and-Gratification-Ansatz erläutert.

4.2.1 Uses-and-Gratification-Ansatz

In den 1960er Jahren entwickelte sich gemäss Zydorek (2018) der sogenannte Uses-and-Gratification-Ansatz. In diesem Ansatz wird der Medienkonsum abhängig dem damit verbundenen Nutzen und der damit verbundenen Bedürfnisbefriedigung gemacht (S. 7). Als Gratification wird die Befriedigung unmittelbarer Bedürfnisse beschrieben. Beispielsweise das Sehen eines Filmes. Der Uses dient der längerfristigen Befriedigung. Etwa das Recherchieren eines Themas um das eigene Wissen zu erweitern (S. 8). Es wird zwischen folgenden vier Arten von Bedürfnissen unterschieden (Misoeh et al., 2014, S. 274):

- **Kognitive Bedürfnisse:** Recherche nach Wissen oder Ratschlägen, Neugier, Orientierung
- **Affektive Bedürfnisse:** Ablenkung, Unterhaltung, emotionale Entlastung
- **Integrativ-habituelle und soziale Bedürfnisse:** Interaktion, Gewohnheit, Gesprächsstoff
- **Identitätsbezogene Bedürfnisse:** Selbstfindung, Identifikation, Vergleich mit Mitmenschen

Durch die Nutzung der Medien werden nicht nur Bedürfnisse befriedigt, sondern werden die Jugendlichen laut Süss et al. (2018, S. 39) auch in der Bewältigung der im Kapitel 2.3.1 beschriebenen Entwicklungsaufgaben unterstützt.

4.2.2 JAMES-Studie 2020

Die in der JAMES-Studie 2020 (Bernath et al.) erläuterte mediale Freizeitbeschäftigung der Jugendlichen zeigt eindeutig auf, dass die Freizeit stark durch die Nutzung des Smartphones und des Internets geprägt ist. Beinahe alle der 12- bis 19-Jährigen geben an, das Internet sowie das Smartphone mehrmals wöchentlich oder täglich zu nutzen (S. 19). Entsprechend zentral sind auch soziale Medien oder Videoplattformen, welche von 92 % respektive 83 % der Befragten regelmässig genutzt werden (S. 20).

Das Internet hat gemäss der JAMES-Studie unter den Jugendlichen einen grossen Stellenwert. Einerseits wird es zur Unterhaltung verwendet, andererseits aber auch als Recherchemittel (S. 24). Für Unterhaltungszwecke dienen am häufigsten soziale Medien (z. B. Instagram, Snapchat oder TikTok), Videoportale (z. B. YouTube), Dokus, Serien und Suchmaschinen (z. B. Google) (S. 25). Um zu recherchieren, werden von den Jugendlichen am häufigsten Suchmaschinen eingesetzt. Wie bei der Unterhaltung dienen aber auch soziale Medien, Videoportale, Dokus und Serien als Recherchemittel (S. 26).

Das Smartphone ist laut James-Studie täglicher Begleiter der Jugendlichen (S. 29). So besitzen rund 99 % der Befragten ein Smartphone und benutzen dieses auch regelmässig (ebd). Verwendet wird das Handy von Jugendlichen an Wochentagen im Mittel 3 Stunden und 10 Minuten, am Wochenende liegt die Nutzungsdauer bei 5 Stunden. Hierbei zeichnet sich ein signifikantes Wachstum zu den Vorjahren ab (S. 29). Aktivitäten wie Chatten durch Messengerdienste (z. B. WhatsApp) in Einzel- oder Gruppenchats, Surfen im Internet oder Verwenden von sozialen Medien stehen bei der Nutzung ganz weit oben (S. 30).

Soziale Medien sind, so die JAMES-Studie, unter den Jugendlichen weit verbreitet. So geben 98 % der Befragten an, mindestens bei einem sozialen Netzwerk angemeldet zu sein (S. 35). Die meisten Nutzer*innen, jeweils über 90 %, finden sich auf Instagram und Snapchat wieder (ebd.). Zu den beliebtesten Aktivitäten zählen das Anschauen und Liken von Beiträgen anderer Nutzer*innen (S. 42).

4.3 Beantwortung Unterfrage 1

Durch die erläuterten Aspekte neuer Medien sowie deren Nutzung durch Jugendliche wird nachfolgend die erste Unterfrage beantwortet.

Wie gestaltet sich die Nutzung neuer Medien durch Jugendliche?

Wie bei der Erläuterung der quartären Medien, setzt die Nutzung neuer Medien aktive Entscheidungen über den Konsum voraus. Die Jugendlichen müssen demnach selber entscheiden, welche Medien respektive welche Inhalte sie konsumieren wollen. In Anbetracht des Uses-and-Gratification-Ansatzes ist die Nutzung neuer Medien bedürfnisorientiert. Dies wird durch die JAMES-Studie bestätigt. So befriedigen die Jugendlichen z. B. kognitive Bedürfnisse durch Recherchen im Internet und affektive Bedürfnisse durch Unterhaltung auf Videoplattformen. Soziale Bedürfnisse werden beispielsweise durch die Nutzung sozialer Medien befriedigt. Dadurch entstehen Interaktionen zwischen verschiedenen Nutzer*innen. Diese Interaktionen dienen einerseits der Selbstfindung, andererseits dem Vergleich mit Mitmenschen. Entsprechend dienen soziale Medien auch der Befriedigung identitätsbezogener Bedürfnisse. Wie erwähnt, unterstützt so die Nutzung neuer Medien auch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben. Sie nehmen dadurch eine wichtige Funktion im Leben der Jugendlichen ein.

Egal welche Bedürfnisse befriedigt werden, die Wahl des Mediums verändert sich nicht bedeutend. So werden soziale Medien gleichzeitig als Unterhaltungsmedium sowie Wissensressource verwendet. In Anbetracht der erläuterten Phänomene wie Fake News und Filterblasen betrachtet dies der Autor als problematisch. Da es soziale Medien leicht machen, eigene Meinungen zu verbreiten, besteht die Gefahr, dass die Nutzer*innen diese als wahrheitsgetreue Wissensressource verwenden. Hierbei fehlt eine Kontrollinstanz, welche die Inhalte zeitnah auf Wahrheit überprüft.

Mit der Nutzung neuer Medien kommen Jugendliche zwangsläufig in Kontakt mit Informationen. Im kommenden Kapitel wird genauer auf den Informationsbegriff eingegangen. Ausserdem wird geklärt, wie Informationen vom Menschen verarbeitet werden.

5 Informationsverarbeitung

In diesem Kapitel widmet sich der Autor zuerst der zweiten Unterfrage und beantwortet somit die Frage, was Informationen sind. Damit der Informationsbegriff für die vorliegende Arbeit geklärt werden kann, erläutert der Autor dazu eine semiotische und alltagssprachliche Sichtweise.

Anschliessend beantwortet der Autor die dritte Unterfrage, indem er erläutert, wie Informationen durch den Menschen verarbeitet werden. Der Fokus liegt einerseits auf der Wahrnehmung sowie der Bewertung von Informationen.

5.1 Der Informationsbegriff

Der Begriff «Information» stammt vom lateinischen Wort «informatio» ab und bedeutet Vorstellung oder Erläuterung. Das entsprechende Verb «informare» heisst so viel wie formen, gestalten, jemanden unterrichten, etwas schildern oder denken (Fuchs & Hofkirchner, 2002, S. 246). Der Informationsbegriff ist also sehr weit gefasst. Eine einheitliche Definition gibt es nach wie vor nicht (S. 242). Reischer (2004) beschreibt den Diskurs um den Informationsbegriff sogar folgendermassen: «Wir haben es vielmehr mit einem ‚Flickenteppichbegriff‘ zu tun, bei dem sich die einzelnen Teilstücke partiell überlappend zu einem Gesamtbild zusammensetzen» (S. 90).

Auch der Autor bestätigt diese Sichtweise auf den Informationsbegriff. So gestaltete sich die Auswahl einer Definition als herausfordernd. Verschiedene Sichtweisen sowie Erklärungsansätze veranlassten den Autor die Auswahl an Definitionen einzuschränken. Marianne Ingold (2011) untersuchte den Informationsbegriff als Gegenstand der Informationskompetenz. Sie erwähnt, dass sich eine Erläuterung des Begriffs als Gegenstand dieser Kompetenz primär auf den Menschen beziehen soll (S. 59).

Infolgedessen wird in den folgenden Kapiteln eine semiotische und alltagssprachliche Sichtweise des Informationsbegriffs erläutert. Als Erstes wird dieser jedoch von verwandten Begriffen unterschieden. Dies hilft, den Informationsbegriff verständlicher fassen zu können.

5.1.1 Verwandte Begriffe

Im Zusammenhang mit Informations- und Kommunikationssystemen gehen laut Krcmar (2015) auch die Begriffe der Datenverarbeitung, Informationsverarbeitung sowie Wissensverarbeitung einher (S. 11). Er erläutert, dass dadurch die Vermutung entstehen kann, dass Daten, Informationen oder Wissen das Gleiche sind (ebd.). Um den Informationsbegriff fassbar zu machen, werden nun diese verwandten Begriffe anhand der Wissenspyramide (siehe Abbildung 2) unterschieden. Das Beispiel verdeutlicht, wie man von reinen Zeichen zu Wissen gelangt. In diesem Fall zum Wissen über Mechanismen des Währungsmarktes.

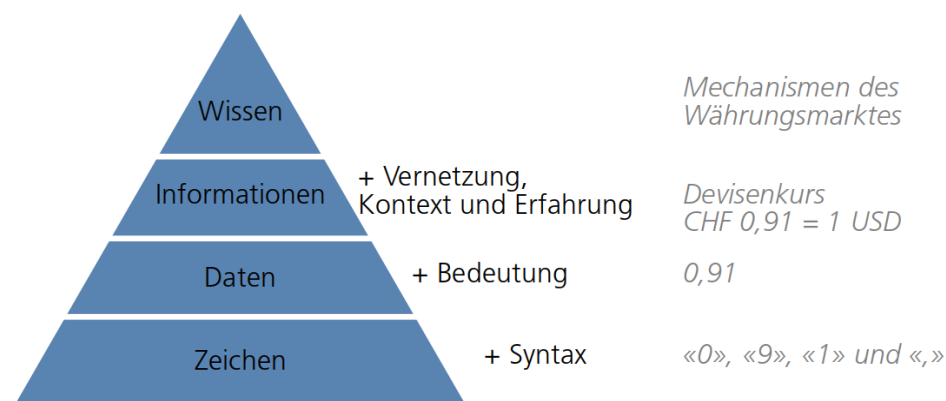


Abbildung 2: Wissenspyramide (eigene Darstellung auf Basis von Forst, 1998, S.1)

So befindet sich gemäss Krcmar (2015) auf der untersten Ebene ein Vorrat an Zeichen. Werden diese anhand allgemeingültiger Regeln passend kombiniert, also mit einer Syntax versehen, entstehen Daten (S. 11). Diese sind für den oder die Empfänger*in jedoch noch von keiner Relevanz (ebd.). Erst durch Hinzufügen einer Bedeutung, beispielsweise einer Währungseinheit, werden die Daten zu Informationen (S. 11). Werden dann verschiedene Informationen miteinander kombiniert, gelangt man zu Wissen (S. 12).

Wie erwähnt haben Zeichen und Daten noch keine Bedeutung für die Empfänger*innen. Dasselbe trifft auch bei technischen Definitionen des Informationsbegriffs zu. Laut Fuchs und Hofkirchner (2002) bedeuten dort Informationen in allen Systemen und Kontexten dasselbe (S. 244). Diese objektivistische Sichtweise auf Informationen schliesst eine individuelle Reaktion durch den oder die Empfänger*in aus. Die zwei nachfolgenden Definitionen von Informationen gehen auf diese individuelle Reaktion ein.

5.1.2 Semiotischer Informationsbegriff

Die Semiotik ist laut Elstner (2010) die Lehre von Zeichen, Zeichensystemen sowie -prozessen (S. 317). Als semiotischer Vorgang beschreibt er, wenn eine Zeichenfolge als Nachricht von einem oder einer Sender*in gesendet wird, diese vom Gegenüber decodiert, klassifiziert sowie interpretiert wird (ebd.). In diesem Vorgang hat laut Ingold (2011) die Nachricht für den oder die Empfänger*in eine Bedeutung (S. 59).

Dieses Informationsmodell unterscheidet zwischen nachfolgenden Ebenen (Fuchs & Hofkirchner, 2002, S. 250):

- **Die Syntax** beschreibt die Beziehung einzelner Zeichen eines Sprachsystems, welche durch die Anordnung anhand von Regeln zu einem gültigen Ausdruck oder ganzen Sätzen verbunden werden kann.
- **Die Semantik** befasst sich mit der Bedeutung der Ausdrücke oder ganzen Sätzen, welche durch die Zeichen entstehen.
- **Die Pragmatik** beschreibt die Beziehung zwischen den Zeichen und den Empfänger*innen. Hierbei spielt das individuelle Verständnis der Zeichen eine grosse Rolle. Dieses beeinflusst die Wirkung der Zeichen auf die Empfänger*innen.

Laut Rauterberg (1989) sind so auf der Syntaxebene Informationen als Nachricht zu verstehen, auf der semantischen Ebene als Bedeutung dieser Nachricht und auf der Ebene der Pragmatik wird Information als Wirkung dieser Nachricht verstanden (S. 220).

5.1.3 Alltagssprachlicher Informationsbegriff

Eine alltagsprachliche Definition des Informationsbegriffs berücksichtigt laut Krcmar (2015), dass alle Menschen täglich mit Informationen jeglicher Art in Berührung kommen (S. 12). Dies geschieht einerseits in der Nutzung von Informationsmedien, aber auch als Prozess des «sich Informierens» (ebd.). Helmut Seiffert beschreibt eine alltagsprachliche Definition als «eine [. . .] gegenwarts- und praxisbezogene Mitteilung über Dinge, die uns im Augenblick zu wissen wichtig sind» (Seiffert, 1971; zit. in Krcmar, 2015, S. 12).

Wie Rafael Capurro (2017), Philosoph und Professor für Informationswissenschaft, erklärt, teilt sich der Begriff der Information im alltagsprachlichen Kontext auf zwei Ebenen. Diese sind einerseits der Mitteilungsprozess, andererseits der Inhalt dieses Prozesses, also die Nachricht an sich (ebd.). Ausserdem soll die vermittelte Information einen Neuigkeitscharakter für den oder die Empfänger*in aufweisen und so durch den Informationsprozess auf das Vorwissen des empfan-

genden Subjekts wirken. Ein alltagssprachlicher Informationsbegriff setzt sich aus folgenden Hauptelementen zusammen (ebd.):

- Menschen – sofern interpersonelle Kommunikation
- Inhalt der Mitteilung
- die Wirkung der Mitteilung auf die Empfänger*innen
- der Vermittlungsprozess der Informationen an sich

Reischer (2004) unterscheidet ausserdem zwischen externen und internen Informationen (S. 87). Die Ersteren, auch mediale Informationen genannt, sind potenzielle Informationen, welche erst durch die Aufnahme für den oder die Empfänger*in relevant werden (ebd.). Also beispielsweise Nachrichten im Fernsehen, E-Mails oder Plakatwände. Die internen oder memorialen Informationen sind jeweils schon vom Subjekt interpretiert und verarbeitet worden und sind so bereits als Wissen vorhanden (ebd.).

5.1.4 Beantwortung der Unterfrage 2

Anhand der beschriebenen Definitionen des Informationsbegriffs wird nachfolgend das Verständnis für vorliegende Arbeit erläutert und somit die zweite Unterfrage beantwortet.

Was sind Informationen?

Wie erwähnt, gibt es technische Informationsverständnisse, in welchen Informationen keine subjektive Bedeutung haben. Da es sich bei der Informationskompetenz um eine persönliche Kompetenz eines Individuums handelt, ist die individuelle Wirkung von Informationen für vorliegende Arbeit von grosser Relevanz.

Diese Wirkung wird im semiotischen Vorgang sowie im Alltagsverständnis sichtbar. So sind Informationen Mitteilungen über Dinge, welche für die Empfänger*innen von Interesse sind. Informationen erlangen dadurch eine subjektive Bedeutung.

Die neuen Medien ermöglichen einen Zugang zu potenziellen Informationen. Diese Informationen werden jedoch nicht von allen Empfänger*innen gleich interpretiert. Gemäss dem Informationsverständnis der vorliegenden Arbeit, haben so Inhalte wie Bilder, Kommentare, Videos und Nachrichtenbeiträge jeweils eine individuelle Bedeutung. Die Entstehung dieser Bedeutung wird im kommenden Kapitel genauer erläutert.

5.2 Informationsverarbeitung

Wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, haben Informationen für die Empfänger*innen jeweils eine subjektive Bedeutung. Nachfolgend wird erklärt, wie diese Bedeutung zustande kommt. Durch die Erläuterung der Sinneswahrnehmung sowie der Bewertung von Informationen wird aufgezeigt, welche Einflüsse bei der Informationsverarbeitung mitspielen. Das Kapitel wird mit der Beantwortung der dritten Unterfrage abgeschlossen.

5.2.1 Sinneswahrnehmung

Bei den fünf klassischen Sinnen des Menschen handelt es sich um das Schmecken, Tasten, Riechen, Hören und Sehen. Alle diese Sinne leiten Reize aus der Umwelt über Nervenbahnen ins menschliche Gehirn (Frings & Müller, 2019, S. 12). So werden beispielsweise Bilder in sozialen Medien betrachtet oder Nachrichten im Internet gehört. Trotz der vielseitigen Wahrnehmung des Menschen ist diese durch die Anzahl der Sinne begrenzt. Dies verunmöglicht es, ein vollumfängliches Bild der Umwelt wahrzunehmen. So kann gemäss Hagendorf et al. (2011) beispielsweise nur ein gewisses Spektrum innerhalb der elektromagnetischen Wellen (sichtbares Licht) vom menschlichen Auge aufgenommen werden (S. 14). Auch die Verarbeitung der Schallwellen begrenzt sich auf einen Bereich von 20 Hz bis 20 kHz. Alles darunter oder darüber ist für den Menschen nicht rezipierbar (ebd.).

Diese physikalische Begrenzung der Wahrnehmung durch die Sinnesmodalitäten wird ausserdem durch die Selektivität beeinflusst. Diese erlaubt es dem Menschen, den Fokus auf spezifische Reize der Umwelt zu richten und dadurch die Aufmerksamkeit individuell anzupassen. So kann beispielsweise bewusst einem Gespräch Aufmerksamkeit geschenkt werden, während die Hintergrundgeräusche herausgefiltert werden. Diese Selektion ist zusätzlich beeinflusst durch persönliche Bedürfnisse oder Absichten eines Menschen (Hagendorf et al., 2011, S. 15). Diese Selektivität ist laut Autor in Bezug zu neuen Medien anhand des Uses-and-Gratification-Ansatzes sichtbar. Da der Medienkonsum abhängig von den Bedürfnissen ist, werden Medieninhalte entweder mehr oder weniger beachtet.

Die wahrgenommene Umwelt entspricht also keinem vollständigen Abbild. Frings und Müller (2019) beschreiben sie als Konstrukt des Gehirns (S. 303). Diese Konstruktion setzt sich neben oben erwähnten Reizen der Umwelt auch aus Erfahrungen, vorhandenem Wissen sowie Annahmen des Menschen zusammen (ebd.).

So verschieden die Umwelt wahrgenommen wird, so individuell ist deren Bewertung durch den Menschen. Nachfolgendes Kapitel beschreibt die Entstehung dieser Bewertung sowie deren Funktion für den Menschen. Anhand eines Beispiels wird erläutert, auf welchen Ebenen Informationen aus neuen Medien bewertet werden.

5.2.2 Bewertung von Informationen

Die Bewertung von Informationen wird anhand der Erläuterung der menschlichen Einstellung beschrieben. Als Einstellung kann laut Werth et al. (2020) eine mentale Repräsentation eines Einstellungsobjekts genannt werden (S. 243). Diese Objekte können Gegenstände, Personen oder aber auch abstrakte Dinge wie Ideen sein (ebd.). Oder im Falle vorliegender Arbeit Informationen aus neuen Medien. So kann ein Bild in einem sozialen Netzwerk als gut oder schlecht, ein Nachrichtenbeitrag als wahr oder unwahr bewertet werden. Eine Bewertung dieses Einstellungsobjekts kann auf der kognitiven, affektiven und behaviorale (verhaltensmässige) Ebene stattfinden (ebd.).

Um diese Ebenen differenziert zu betrachten und in den Kontext neuer Medien zu setzen, dient das Beispiel in Abbildung 1 (S. 18), in welchem eine Unwahrheit über den Corona-Impfstoff verbreitet wurde.

Eine **kognitive Einstellung** setzt sich aus individuellen Überzeugungen gegenüber des Einstellungsobjekts zusammen. Diese begründen auf bewussten und reflektierten Bewertungen. Die Einstellung basiert beispielsweise auf Fakten wie Preis oder Leistung eines Objekts (Werth et al., 2020, S. 244). Eine solche Einstellung kann sich im Beispiel so sichtbar machen, indem der Aussage zur COVID-19-Impfung aufgrund des eigenen Faktenwissens nicht geglaubt wird.

Die **affektiven Einstellungen** kommen anhand von Gefühlen und Wertvorstellungen eines Menschen zustande. Die Entstehung, welche durch Präferenzen und Geschmack sowie dem individuellen Wertesystem beeinflusst wird, unterliegt keiner rationalen Logik (Werth et al., 2020, S. 244). So reagieren Nutzer*innen sozialer Medien auf emotionale Inhalte sehr unterschiedlich und werden dadurch verschieden bewertet. Dadurch wird die Aussage im Beispiel je nach individueller Überzeugung gegenüber Impfungen unterschiedlich bewertet.

Die **behavioralen Einstellungen** gegenüber eines Einstellungsobjekts werden durch konkrete, gegen aussen gerichtete Handlungen des Menschen sichtbar (Fischer et al., 2018, S. 96). Durch die Beobachtung des eigenen Verhaltens gegenüber diesem Objekt festigt sich die Einstellung wiederum (Werth et al., 2020, S. 244). Wird die Nachricht aus dem Beispiel von einer oder einem Nutzer*in verbreitet, so repräsentiert sich die Einstellung gegenüber dieser Information in

der Handlung des Teilens. Dies führt erneut dazu, dass sich diese persönliche Überzeugung festigt.

Diese Einstellungen haben für den Menschen zwei wichtige Funktionen. Da der Mensch nur eine begrenzte Kapazität an Informationsverarbeitung zur Verfügung hat, vereinfachen bestehende Einstellungen laut Werth et al. (2020) die Auseinandersetzung mit der Umwelt (S. 247). So hilft die **kognitive Funktion** beispielsweise, dass nicht jedes Mal grundlegend geprüft werden muss, ob man ein Einstellungsobjekt mag oder nicht, sondern hilft beim Zurückgreifen auf vorhandene Einstellungen (ebd.). Dies kann jedoch dazu führen, dass einander ähnliche Einstellungsobjekte gleichartig bewertet werden. Ausserdem werden einstellungskonforme Informationen generell für glaubwürdiger gehalten. Diese werden weniger kritisch bewertet und überprüft, da diese dem eigenen Denken entsprechen (ebd.).

In Bezug auf neue Medien ist hierbei auch die Rede vom Selectiv-Exposure-Ansatz. In Anlehnung an Zillmann (2000) beschreiben Messingschlager und Holtz (2020), dass während der Nutzung von Medien eine unbewusste Auswahl der Inhalte stattfindet. Hierbei werden tendenziell Inhalte bevorzugt und priorisiert, welche der eigenen Einstellung entsprechen (S. 95). Im Kontext neuer Medien beeinflusst dies ausserdem, auf welche Informationen Nutzer*innen in Zukunft stossen werden. So werden Inhalte in sozialen Medien durch dieses Verhalten der Nutzer*innen anhand Algorithmen vorselektiert (ebd.). Daraus resultieren die im Kapitel 4.1.2 erwähnten Filterblasen.

Die zweite, **motivationale Funktion**, gibt den Menschen laut Werth et al. (2020) Sicherheit im Umgang mit der Umwelt (S. 248). Sie sind selbstwert- und identitätsbezogen. Dadurch können Einstellungen geäussert werden, welche aussagen, wer man ist, welche Werte vertreten werden und zu wem man sich zugehörig fühlt (ebd.). Da der Mensch tendenziell Einstellungen vom sozialen Umfeld annimmt, dient die motivationale Funktion auch zur Stärkung der sozialen Identität (ebd.). Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe (z. B. Peergroup) beeinflusst dadurch auch die Bewertung von Informationen.

5.2.3 Beantwortung der Unterfrage 3

Aufgrund der erläuterten Aspekte der Informationswahrnehmung sowie deren Bewertung wird nachfolgend die dritte Unterfrage beantwortet.

Wie werden Informationen wahrgenommen und bewertet?

Informationen aus der Umwelt werden durch die Sinnesmodalitäten des Menschen wahrgenommen. Diese Wahrnehmung wird einerseits eingeschränkt durch eine physikalische sowie eine kognitive Komponente. So ist beispielsweise das menschliche Auge nicht in der Lage, das gesamte Spektrum des Lichts wahrzunehmen. Ausserdem selektiert der Mensch Reize aus der Umwelt anhand persönlicher Bedürfnisse und passt so die individuelle Aufmerksamkeit an.

Bei der Bewertung von Informationen spielen kognitive, affektive und behaviorale Faktoren mit. Diese Faktoren beeinflussen, die Bedeutung, welche einer Information zugeschrieben wird. Diese Bedeutungen beruhen einerseits auf bewussten und reflektierten Bewertungen, andererseits auf Wertvorstellungen und persönlichen Vorlieben. Ausserdem werden Einstellungen gegenüber Informationen durch das Beobachten eigener Handlungen beeinflusst.

Stimmen Informationen mit den persönlichen Werten und denen des sozialen Umfeldes überein, werden diese weniger kritisch bewertet. Innerhalb neuer Medien wird dies dadurch verstärkt, dass generell Inhalte bevorzugt werden, welche diesen Wertesystemen entsprechen.

Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass die Wahrnehmung und die Bewertung von Informationen subjektiv ist, jedoch auch vom sozialen Umfeld beeinflusst wird. Im Ansatz der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit im Kapitel 3.3 macht sich dies anhand der Dimensionen sichtbar. So gilt die Lebenswelt als Ort der subjektiven Deutung, in welcher die Wahrnehmung durch Lebenslagen, Bedingungen sowie sozialen Gefügen beeinflusst wird.

Im nächsten Kapitel erläutert der Autor die Informationskompetenz und zeigt damit auf, welche Fähigkeiten es braucht, kompetent mit den wahrgenommenen Informationen umzugehen.

6 Informationskompetenz

In diesem Kapitel widmet sich der Autor der vierten Unterfrage und klärt somit, welche persönlichen Fähigkeiten die Informationskompetenz voraussetzt. Zuerst wird die Entstehung und Bedeutung der Informationskompetenz erläutert. In einem zweiten Schritt folgt eine Neudefinition der Informationskompetenz für die vorliegende Arbeit. In Anlehnung an schon vorhandene Standards wird diese an das Praxisfeld der Offenen Jugendarbeit angepasst.

Die daraus resultierenden Anforderungen an die Jugendlichen werden mit den beschriebenen Fähigkeiten im Kapitel 2.4 in Verbindung gebracht. Somit wird die vierte Unterfrage beantwortet.

6.1 Entstehung und Bedeutung

Der Begriff «information literacy» (dt. Informationskompetenz) wurde laut Ingold (2005) durch Paul Zurkowski im Jahre 1974 begründet (S. 34). Er erkannte, dass durch die stetig wachsende Informationsüberflutung entsprechende Kenntnisse nötig sind, um mit Informationen umzugehen (ebd.). Er verstand die Informationskompetenz als die Fähigkeit, Informationsressourcen und -werkzeuge zur Problemlösung am Arbeitsplatz einzusetzen (ebd.). Der Ursprung fand die Informationskompetenz im bibliothekarischen Kontext und im Bildungswesen (S. 6 – 7). Insbesondere die Hochschul- und Schulbibliotheken zählten die Vermittlung der Informationskompetenz schon damals zu ihren zentralen Aufgaben und beteiligen sich seit der 1980er Jahren aktiv daran (Freimanis et al., 2013, S. 23).

Wie schon beim Informationsbegriff existieren auch für die Informationskompetenz verschiedene Definitionen. Da die Vermittlung der Informationskompetenz gemäss Ingold (2005) im Bildungswesen der USA sowie in anderen englischsprachigen Ländern weitgehend eingeführt ist, entstanden dadurch einige Standards (S. 63). Etabliert haben sich hierbei die Standards der AASL (American Association of School Librarians) sowie der ACRL (Association of College & Research Libraries). Die Ersteren richten sich an Schüler*innen der Grund- und Sekundarschule, die zweiten an Studierende im höheren Bildungswesen. Die AASL beschreibt die Informationskompetenz als Fähigkeit, Informationen mit hoher Qualität zu persönlichen Interessen zu suchen (ebd.). Ausserdem sollen die Schüler*innen die Bedeutung von Informationen für eine demokratische Gesellschaft erkennen und sich im Umgang entsprechend ethisch verhalten (ebd.).

Die ACRL-Standards sind die der AASL ähnlich. Die Studierenden sollen laut Ingold (2005) Art und Umfang an Informationen bestimmen und diese effizient suchen können. Ausserdem sollen

die Informationen sowie deren Quellen kritisch evaluiert und bewertet werden. Die Informationen sollen schlussendlich ins vorhandene Wissen und bestehende Wertesystem integriert werden können (S. 64). Auch hierbei spielen ethische, rechtliche und gesellschaftliche Aspekte bei der Verwendung von Informationen eine Rolle (ebd.).

Die ACRL-Standards dienen der Arbeitsgruppe Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen (2011) als Grundlage für die Erarbeitung von sechs Standards, welche als Empfehlung für die Einführung der Vermittlung von Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen dienen soll. Nachfolgende Tabelle fasst die Anforderungen an eine informationskompetente Person (iP) zusammen.

Informationskompetenz Standard	Beschrieb
Standard 1 Bedarf	Die iP erkennt ihren Bedarf an Informationen sowie dessen Ausmass. Ausserdem kann ein Zweck für den Informationsbedarf, sowie die Eignung der Informationsquellen genannt werden. Es werden unterschiedliche Informationsquellen selektiert und genutzt.
Standard 2 Beschaffung	Die benötigten Informationen werden von der iP durch passende Methoden sowie Werkzeuge effektiv und effizient gesucht und gefunden.
Standard 3 Bewertung	Die Informationen, das Vorgehen zur Beschaffung sowie die Nützlichkeit der Informationen werden von der iP kritisch bewertet. Hierbei werden Kriterien zur Bewertung festgelegt. Das Vorgehen der Informationsbeschaffung wird beurteilt und angepasst.
Standard 4 Organisation	Nach der Selektion und Erfassung der Informationen sowie deren Quellen, werden diese von der iP gesammelt und verwaltet. Nach der Klassifizierung mit geeigneten Methoden können die Informationen mit anderen geteilt werden.
Standard 5 Anwendung	Die iP kann die Informationen verwenden, um ein spezifisches Ziel zu erreichen. Hierbei werden neue sowie schon vorhandene Informationen verwendet. Dadurch entstehendes Wissen und dessen Kommunikation wird reflektiert.
Standard 6 Verantwortung	Die iP Person handelt als verantwortungsbewusstes Mitglied der Informationsgesellschaft. Ethische, kulturelle sowie sozialwirtschaftliche Aspekte werden bei der Verwendung beachtet. Der Umgang mit Informationen orientiert sich hierbei an Konventionen und Verhaltensregeln.

Tabelle 3: Standards der Informationskompetenz (Arbeitsgruppe Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen, 2011)

Die erwähnten Standards fokussieren jeweils Schüler*innen und Studierende in formalen Institutionen wie Universitäten und Hochschulen. In Schiefner-Rohs (2012) Auseinandersetzung mit der

Informationskompetenz erläutert sie, dass diese aufgrund der digitalen Transformation jedoch für alle Menschen von grosser Bedeutung sei (S. 107). Traditionelle Vermittlungsorte wie Bibliotheken haben sich erweitert und verlangen von der Gesamtbevölkerung einen kompetenten Umgang mit Informationen (S. 108). Der Autor spricht dieser Aussage zu. Er hält es ausserdem für nötig, die Standards für die Stärkung der Informationskompetenz im Kontext der Offenen Jugendarbeit anzupassen und neu zu definieren. Diese Neudefinition der Informationskompetenz wird im nächsten Kapitel erläutert.

6.2 Definition Informationskompetenz

Die Definition der Informationskompetenz im Kontext der Offenen Jugendarbeit orientiert sich an den Standards der Arbeitsgruppe Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen. Als Basis für die Neudefinition entscheidet sich der Autor für den [Standard 1 – Bedarf](#) sowie [Standard 3 – Bewertung](#). Die Neudefinition orientiert sich einerseits an der Bedürfnisbefriedigung durch neue Medien sowie der Informationsverarbeitung des Menschen. Die übrigen Standards bewertet der Autor zwar als wichtig, werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit jedoch nicht weiter thematisiert.

6.2.1 Informationsbedarf bestimmen

Betrachtet man die Nutzung neuer Medien im Kapitel 4.2.2 ist sichtbar, dass jederzeit auf eine enorme Menge an Informationen zugegriffen werden kann. Um innerhalb dieser Informationsüberflutung handlungsfähig zu bleiben, erkennt der Autor den eigenen Bedarf an Informationen bestimmen zu können, als wichtige Voraussetzung.

Die Anforderungen an die Jugendlichen sind, dass sie ihren Bedarf an Informationen wahrnehmen und ihren Informationskonsum abhängig vom gesuchten Nutzen und Bedürfnissen gestalten können. Diese Bedürfnisse können, wie durch den Uses-and-Gratification-Ansatz im Kapitel 4.2.1 beschrieben, auf kognitiver, affektiver, sozialer oder identitätsbezogener Ebene sein.

Voraussetzung hierfür sind die im Kapitel 2.4.2 ausgeführten Fähigkeiten der Selbstkompetenz. Diese erlauben es, die eigene Persönlichkeit differenziert wahrzunehmen. Durch die Selbstbeobachtung sowie Selbsteinschätzung können eigene Bedürfnisse, Interessen, Gefühle und Gedanken wahrgenommen werden.

6.2.2 Informationen kritisch bewerten

Der Umgang mit Informationen wird durch die im Kapitel 4.1.2 erwähnten Phänomene wie Fake News und Filterblasen sowie der im Kapitel 5.2.3 beschriebenen subjektiven Informationsverarbeitung beeinflusst. Das Wissen, dass Informationen unwahr sein können sowie deren Interpretation nicht objektiv ist, bewertet der Autor als wichtige Fähigkeit.

Für einen kritischen Umgang mit Informationen brauchen die Jugendlichen das Können, den Wahrheitsgehalt von Informationen hinterfragen zu können. Da sich die Bewertung einer Information in der persönlichen Einstellungen manifestiert, müssen Einflussfaktoren wie das eigene Wertesystem, Gefühle, Überzeugungen und soziale Einflüsse differenziert betrachten werden können.

Ermöglichen kann dies eine adäquate Sozial- und Selbstkompetenz. Durch die im Kapitel 2.4.1 und 2.4.2 beschriebenen Fähigkeiten des Perspektivenwechsels und der Kommunikation, können sich Jugendliche in das Gegenüber versetzen und so Situationen und Botschaften angemessen interpretieren. Infolgedessen können z. B. geteilte Informationen in sozialen Medien differenziert betrachten werden. Die Selbstbeobachtung erlaubt es den Jugendlichen, ihre eigene Einstellung gegenüber diesen Informationen zu hinterfragen.

Durch die im Kapitel 2.5 beschriebene kognitive Entwicklung anhand den konkret- und formal-operationalen Phasen nach Piaget, sollten diese Fähigkeiten theoretisch vorhanden sein. Dadurch werden Jugendliche der Selbstreflexion befähigt, anerkennen ihre Perspektive als eine von vielen und können Wahrheiten hinterfragen.

6.3 Beantwortung der Unterfrage 4

In den Kapiteln 6.2.1 und 6.2.1 wurden die zwei neu definierten Standards der Informationskompetenz beschrieben. Die nachfolgende Tabelle fasst diese zusammen, bringt sie in Verbindung mit den dafür nötigen persönlichen Fähigkeiten und beantwortet so die vierte Unterfrage.

Welche persönlichen Fähigkeiten setzt die Informationskompetenz voraus?

Informationskompetenz Standard	Persönliche Fähigkeit	Beschrieb	Kompetenz
Informationsbedarf bestimmen	Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung	Die Jugendlichen erkennen ihren Informationsbedarf anhand ihrer Bedürfnisse.	Selbstkompetenz
Informationen kritisch bewerten	Selbstbeobachtung, Perspektivenwechsel und Kommunikation	Die Jugendlichen können die wahrgenommenen Informationen kritisch bewerten. Das beinhaltet die eigene Informationsverarbeitung sowie die der Mitmenschen richtig zu interpretieren und zu hinterfragen.	Sozial- und Selbstkompetenz

Tabelle 4: Persönliche Fähigkeiten der Informationskompetenz

Der Autor ist sich bewusst, dass für den Umgang mit Informationen aus neuen Medien auch grundlegendes Wissen wie Lesen und Schreiben vorausgesetzt werden. Wie im Kapitel 2.4.3 erwähnt, sind diese Fähigkeiten Teil der Fachkompetenz. Auch spezialisiertes Wissen wie die Nutzung von Medien sind Voraussetzung hierfür. In der Ausarbeitung der Handlungsmöglichkeiten für die Stärkung der Informationskompetenz geht der Autor davon aus, dass diese Fachkompetenzen bei den Jugendlichen vorhanden sind.

Durch die Erläuterung der Praxisfelder der Offenen Jugendarbeit und Soziokulturellen Animation im nächsten Kapitel, werden die Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung dieser Handlungsmöglichkeiten erläutert.

7 Praxisfeld Offene Jugendarbeit

In diesem Kapitel widmet sich der Autor dem Praxisfeld der Offenen Jugendarbeit sowie der Soziokulturellen Animation. Um Handlungsmöglichkeiten für die Stärkung der Informationskompetenz in der Offenen Jugendarbeit abzuleiten, ist das Wissen über die Tätigkeitsfelder und Funktionen sowie über die Grund- und Arbeitsprinzipien der beiden Praxisfelder von Bedeutung.

7.1 Soziokulturelle Animation

In der Charta der Soziokulturellen Animation (2017) wird die Soziokultur als Berufsfeld beschrieben, welche Begegnungen zwischen Menschen und Gruppen mit unterschiedlichen Lebensrealitäten schafft. Sie fördert ausserdem die aktive Beteiligung sowie die Selbsttätigkeit der Menschen und stärkt dadurch den gesellschaftlichen Zusammenhalt (ebd.). Diesem Anspruch werden Professionelle der Soziokulturellen Animation in verschiedenen Tätigkeitsfeldern gerecht, in welchen sie unterschiedliche Funktionen einnehmen. Diese Tätigkeitsfelder und deren Funktionen werden im kommenden Kapitel genauer erläutert.

7.1.1 Tätigkeitsfelder und Funktionen

Gabi Hangartner (2013) unterteilt die Bereiche, in welcher die Soziokulturelle Animation tätig ist, in die Teilbereiche der Politik, Soziales, Bildung, Kultur / Kunst, Sport, Tourismus / Freizeit und Wohnen (S. 287). Innerhalb dieser Tätigkeitsbereiche können Professionelle der Soziokultur jeweils nachfolgende Positionen einnehmen.

Die **Vernetzungs- und Kooperationsfunktion** beinhaltet laut Hangartner (2013) die Anregung, Förderung, Unterstützung sowie den Aufbau von sozialen und kulturellen Netzwerken (S. 288). Hierbei gilt es auch mit unterschiedlichen Akteur*innen zu kooperieren, um entweder eine kurzzeitige, projektorientierte oder eine längerfristige Zusammenarbeit zu gewähren (ebd.).

Durch die Aktivierung schon bestehender und die Erschaffung neuer Beteiligungsformen der Adressat*innen nehmen Professionelle der Soziokultur eine **partizipative Funktion** ein. Die Art und Weise, wie die Partizipation ausgestaltet wird, ist abhängig von den vorhandenen Ressourcen der Adressat*innen (Hangartner, 2013, S. 288).

In Anlehnung an Hafén (2013) erläutert Hangartner (2013) die **präventive Funktion**. Durch sie werden gesellschaftliche Probleme früh wahrgenommen. Sie dient dazu, dass die Soziokultur einer negativen Entwicklung mittels Hinschauen und Analysieren schon früh entgegenwirken kann (S. 288).

Die **integrative Funktion** gewährt gemäss Hangartner (2013) die Initiierung und Ermöglichung der Kommunikation zwischen Individuen und Gruppen verschiedener sozialer, kultureller und ethnischer Herkunft. Professionelle der Soziokultur leisten so Beziehungsarbeit und vermitteln zwischen den verschiedenen Lebenswelten der Adressat*innen (S. 288).

Im nächsten Kapitel wird die Offene Jugendarbeit als spezifisches Berufsfeld der Soziokulturellen Animation erläutert.

7.2 Die Offene Jugendarbeit

Der Dachverband der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Schweiz, DOJ (2018) beschreibt die Offene Jugendarbeit als einen Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit. Sie hat somit einen sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag und wird als Akteurin in der ausser-schulischen Bildung verstanden (S. 3). Im Falle vorliegender Arbeit wird die Offene Jugendarbeit dem Berufsfeld der Soziokulturellen Animation angesiedelt.

In den nachfolgenden Kapiteln wird beschrieben, welche Ziele die Offene Jugendarbeit verfolgt und anhand welcher Grund- und Arbeitsprinzipien dies geschieht.

7.2.1 Kernziele der Offenen Jugendarbeit

Die Kernziele der Offenen Jugendarbeit werden vom DOJ (2018) auf individueller und struktureller Ebene gefasst. Nachfolgende Tabelle fasst diese Ziele zusammen.

Ebene	Beschrieb
Individuelle Ebene	Die Jugendlichen können frei über ihren Lebensentwurf entscheiden, verfügen über ein hohes Selbstwertgefühl und ausgeprägte Handlungs- und Sozialkompetenzen. Ausserdem können sie sich aktiv in Prozessen des Gemeinwesens einbringen und sind gesellschaftlich integriert.
Strukturelle Ebene	Hierfür sind Freiräume nötig, welche es den Jugendlichen erlauben, ihre Kreativität zu entfalten, körperliche, emotionale und intellektuelle Fähigkeiten zu entwickeln. Die Einrichtungen der Jugendarbeit setzen altersgerechte Prozesse der Mitsprache und Beteiligung voraus.

Tabelle 5: Kernziele der Offenen Jugendarbeit (DOJ, 2018, S. 3)

Um diese Ziele in der Praxis zu erreichen, orientieren sich Soziokulturelle Animator*innen in der Praxis an gewissen Grund- und Arbeitsprinzipien. Diese Rahmenbedingungen werden in den kommenden Kapiteln erläutert.

7.2.2 Grundprinzipien

Aufgrund der Praxiserfahrung, Forschung und Theorie wurden vom DOJ (2018) folgende Grundprinzipien erarbeitet (S. 5):

- **Offenheit:** Die Jugendarbeit ist offen gegenüber Lebenslagen, -stilen und -bedingungen der Adressat*innen und arbeitet mit verschiedenen Methoden und Angebotsformen.
- **Freiwilligkeit:** Die Angebote der Jugendarbeit sind freiwillig und finden in der Freizeit statt.
- **Partizipation:** Durch den sozialpolitischen Auftrag der Offenen Jugendarbeit gewährt sie den Jugendlichen gesellschaftliche Teilhabe. Die Partizipation beinhaltet die aktive Beteiligung und Mitbestimmung in den Einrichtungen.
- **Bildung:** Die Offene Jugendarbeit bietet Bildungsgelegenheit im Alltag. Die informelle Bildung nimmt hierbei eine wichtige Rolle ein und versteht sich als gleichwertige Partnerin neben non-formaler und formeller Bildung.
- **Niederschwelligkeit:** Durch einen niederschweligen Zugang zu den Angeboten erfahren die Jugendlichen einen einfachen Zugang. Freiräume und Ressourcen gilt es entsprechend unkompliziert bereitzustellen.
- **Lebensweltliche Orientierung:** Die Jugendarbeit orientiert sich an Bedürfnissen, Lebenslagen und -bedingungen. Die Lebenswelten und Sozialräume sind Ausgangslagen für die Praxis.

7.2.3 Arbeitsprinzipien

Innerhalb der Praxis orientiert sich die Offene Jugendarbeit an theoretischen und methodischen Erkenntnissen. Daraus wurden nachfolgende Arbeitsprinzipien abgeleitet (DOJ, 2018, S. 6):

- **Ressourcenorientierung:** Die Offene Jugendarbeit orientiert sich an den vorhandenen Potenzialen der Jugendlichen. Ausserdem werden weitere Ressourcen in den Lebenswelten genutzt, indem das Umfeld miteinbezogen wird.
- **Bedürfnisorientierung:** Die Offene Jugendarbeit analysiert die Themen und Anliegen der Jugendlichen und reagiert flexibel auf veränderte Bedürfnisse. Die Angebote und Tätigkeiten werden entsprechend angepasst.
- **Beziehungsarbeit:** Ein wichtiger Aspekt stellt die Beziehung zwischen Jugendlichen und Fachpersonen dar. Diese zeichnet sich durch gegenseitiges Vertrauen und Beständigkeit

aus. Eine gute Beziehung ermöglicht die Teilnahme am öffentlichen Leben sowie dessen Mitgestaltung durch die Jugendlichen.

Weitere Arbeitsprinzipien sind ein reflektierter Umgang mit Geschlechtern und kultureller Identifikation sowie «Kultur der 2., 3. und 4. Chance» (DOJ, 2018, S. 6). Da diese für das weitere Vorgehen nicht relevant sind, verzichtet der Autor an dieser Stelle auf eine Ausführung.

7.3 Teilbereich Bildung

Wie erwähnt, ist die Bildung ein Teilbereich der Soziokulturellen Animation. Laut Hangartner (2013) schaffen Professionelle der Soziokultur niederschwellige ausser- oder nachschulische Bildungsgelegenheiten (S. 287). In der Auseinandersetzung mit der Bildung im Kontext der Offenen Jugendarbeit differenzieren Brandstetter und Falkenreck (2021) diese wie folgt (S. 4):

- **Formale Bildung:** Jugendeinrichtungen und -angebote, welche gezielt Allgemeinwissen vermitteln und mit einem Qualifikationsnachweis belegt werden. Die obligatorische Schule kann als Beispiel genannt werden.
- **Non-formale Bildung:** Jugendeinrichtungen und -angebote, welche die Jugendlichen beim Bewältigen des Lebens unterstützen. Grundsätzlich sind die Angebote freiwillig und werden partizipativ mit den Jugendlichen erarbeitet.
- **Informelle Bildung:** Findet in informellen Settings wie Familie, öffentlichen Plätzen oder Peergroups statt. Dadurch ergeben sich lebensweltliche Bildungsangebote und -gelegenheiten welche nicht geplant und gesteuert werden.

Von Giesecke (2007) wurden die fünf Grundformen des pädagogischen Handelns beschrieben. Diese setzen sich aus Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren zusammen (Hangartner, 2013, S. 295). Die zwei letzteren sind für Professionelle der Soziokulturellen Animation von grosser Relevanz. Das **Arrangieren** beschreibt das Herstellen von Lern- und Erfahrungsräume (z. B. in einem Jugendtreff). Durch das **Animieren** können die Jugendlichen animiert werden, diese Bildungsgelegenheiten zu nutzen (Hangartner, 2013, S. 294 – 295). Durch die Freiwilligkeit der Angebote in der Offenen Jugendarbeit steht es den Jugendlichen jedoch offen, ob sie diese Bildungsgelegenheiten wahrnehmen wollen oder nicht.

Im kommenden Kapitel wird eine ausserschulische Bildungsgelegenheit beschrieben, welcher sich der non-formalen Bildung zuschreiben lässt. Hierbei handelt es sich um den Arbeitsansatz der Peer Education.

8 Stärkung der Informationskompetenz

In diesem Kapitel widmet sich der Autor dem Peer Education Ansatz. Mithilfe dessen sieht der Autor die Möglichkeit, die Informationskompetenz Jugendlicher zu stärken. Zuerst wird der Ansatz genauer beschrieben und begründet, weshalb sich dieser für das Erreichen des Ziels dieser Arbeit eignet. Anschliessend wird aufgezeigt, wie ein solcher Lern- und Erfahrungsraum in der Praxis gestaltet werden kann und wie damit Wissen und Kompetenzen vermittelt werden können.

8.1 Peer Education

Für Jugendliche stellt laut Nörber (2013) die Peergroup eine wichtige Bezugsgruppe dar. Die Gruppen schaffen wichtige Bezugs- und Orientierungspunkte für die Entwicklungsprozesse der Jugendlichen und dienen als Massstab für die Einschätzung der eigenen Persönlichkeit (S. 340). Die Peers üben dadurch einen erheblichen Einfluss bei der Übernahme von Werten, Normen und Verhaltensweisen aus (ebd.). Durch diese Freundschaftsbeziehungen dienen sie als soziale Schutzfaktoren und unterstützen bei der Bewältigung der im Kapitel 2.3.2 beschriebenen Entwicklungsaufgaben. Entsprechend gross ist das Bildungs- und Erziehungspotenzial der Peergroup. Dieses Potenzial macht sich die Peer Education zunutze.

Die Peer Education gilt einerseits als Überbegriff für verschiedene Arbeitsweisen dieser Art (Peer-Involvement, -Mediation, -Counseling und -Projekte), andererseits als eigenständigen Arbeitsansatz (Kaestner, 2003, S. 52). Der Autor fokussiert diesen spezifischen Ansatz und führt die anderen Ansätze nicht weiter aus.

8.1.1 Erläuterung der Peer Education

Die Peer Education wird durch Apel (2003) als Situation oder Arrangement beschrieben, in welchen sich Jugendliche für Jugendliche engagieren. Hierbei informieren und beraten sich Angehörige einer gleichen Peergroup (S. 17). Sogenannte Peer Educators versuchen, bei einer Zielgruppe themenspezifische Informationen zu vermitteln und somit ein Lernprozess zu initiieren. Dieses Engagement basiert auf Freiwilligkeit der Peer Educators (ebd.). Das Wissen erlangen die Educators durch ein Ausbildungsprogramm, welches von qualifizierten Ausbilder*innen umgesetzt wird (ebd.). Bei der Initiierung solcher Lernräume werden die Jugendlichen bei Bedarf von den Fachkräften (z. B. Jugendarbeiter*innen) begleitet und unterstützt (ebd.).

Das Ziel der Peer Education ist aber nicht nur die Weitergabe von Wissen, sondern gemäss Kaestner (2003) auch der Erwerb von Fähigkeiten und Verhaltensänderungen (S. 57). Hierbei spielt die Förderung der eigenen Persönlichkeit, die Entwicklung von Bewältigungsressourcen und die Stärkung sozialer Kompetenzen eine grosse Rolle (ebd.). Dies soll dazu führen, dass Jugendliche anhand spezifischer Informationen zu einem Thema, ihre Vorurteile und Vermutungen hinterfragen und somit ihre Einstellungen reflektieren können (S. 58). Kaestner (2003) beschreibt, dass dies die Voraussetzung bedingt, dass bei allen Involvierten der Wunsch nach einer positiven Veränderung vorhanden ist. Die Identifikation mit dem Peer Education Arrangement kann durch Partizipation gefördert werden (S. 58). Orte, an welchen Peer Education stattfindet, sind Treffpunkte der Jugendlichen. Diese können Schulen oder Freizeiteinrichtungen sein (S. 57). Durch die alters- und statusbedingten Ähnlichkeiten im Jugendalter eröffnen sich qualitativ andere Zugänge zur Stärkung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen (Nörber, 2013, S. 342). Müller (1996) führt aus, dass Fähigkeiten wie das Teilen, der Sinn für Gerechtigkeit oder der Perspektivenwechsel, primär Jugendliche von Jugendlichen erlernen (zit. in Nörber, 2013, S. 342).

Gerade im Umgang mit neuen Medien nehmen hierbei die Peers eine wichtige Rolle ein. Laut Jugend und Medien (2018) tauschen sich Jugendliche bei Problemen und Fragen um neuen Medien lieber untereinander aus. Die Erwachsenen verlieren hierbei an Bedeutung (S. 6). Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind Jugendliche laut Salmon (1979) eher bestrebt, Unterschiede untereinander auszugleichen (zit. in Kaestner, 2003, S. 59). Dies erlaubt die Übernahme von Denkstrategien und Problemlösefähigkeiten. Zusammen werden so Probleme benannt und gelöst (ebd.). Aus lebensweltorientierter Sicht stellen Peer Education Arrangements Angebote dar, welche die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt unterstützen. Im Gegensatz zu Erwachsenen oder Lehrpersonen werden die Educators in dieser Umgebung von den Gleichaltrigen nicht als störender Fremdkörper wahrgenommen (S. 61).

Besonders Peer Educators erleben bei ihrer Ausbildung einen erheblichen Wissenszuwachs. Sie fühlen sich danach selbstbewusster, sozial kompetenter und können ihre Bedürfnisse besser erkennen. Ausserdem werden Einstellungs- und Verhaltensänderungen wahrgenommen (Kleiber & Appel, 1999; zit. in Nörber, 2013).

8.1.2 Eignung zur Stärkung der Informationskompetenz

Durch die erläuterten Aspekte der Peer Education erkennt der Autor Potenziale, welche für die Stärkung der Informationskompetenz Jugendlicher genutzt werden können.

Wie die JAMES-Studie im Kapitel 4.2.2 aufzeigt, sind neue Medien sowie deren Nutzung unter Jugendlichen weit verbreitet. Um deren Gebrauch wissen die Jugendlichen entsprechend Bescheid. Im Umgang mit diesen ständig erneuernden Medien sind sie gewissermassen Expert*innen. Der Autor geht davon aus, dass Jugendliche innerhalb ihrer Peergroup auf ähnliche Medieninhalte stossen. Sie wissen demnach Bescheid über aktuelle Influencer*innen, kommen in Kontakt mit denselben Fake News oder befinden sich in ähnlichen Filterblasen. Da sich Jugendliche bei Fragen im Kontext neuer Medien bevorzugt untereinander austauschen, kann dies zusätzlich durch ein Peer Education Arrangement gefördert werden.

Ausserdem erlaubt ein solcher non-formaler Bildungsraum die Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz. Wie im Kapitel 6.3 beschrieben, setzt die Informationskompetenz voraus, dass man Informationen kritisch bewerten und den eigenen Informationsbedarf bestimmen kann. Hierbei handelt es sich um Fähigkeiten der Selbsteinschätzung, der Selbstwahrnehmung, des Perspektivenwechsels und der Kommunikation. Durch ein Peer Education Arrangement können Jugendliche mit Einstellungen und Bedürfnissen anderer Peers in Kontakt treten. Der Autor erkennt darin ausserdem die Möglichkeit der Selbstreflexion eigener Bedürfnisse und Einstellungen.

Die vorgeschlagene Altersspanne für Peer Education liegt zwischen 10 und 25 Jahren (Apel, 2003, S. 17). Die Zielgruppe dieser Arbeit entspricht diesem Alter. Des Weiteren stösst die Peer Education innerhalb der Jugendarbeit durch deren bestehenden Arbeitsprinzipien auf förderliche Rahmenbedingungen (Nörber, 2003, S. 90).

Die erwähnten Potenziale der Peer Education veranlassen den Autor, die Handlungsmöglichkeiten für die Stärkung der Informationskompetenz mithilfe eines solchen Arrangements auszugestalten. Im kommenden Kapitel werden diese Handlungsmöglichkeiten vertieft erläutert.

8.2 Peer Education Arrangement

In diesem Kapitel widmet sich der Autor als Erstes der Ausgestaltung eines Peer Education Arrangement. Anschliessend wird erläutert, wie dadurch Wissen und Kompetenzen vermittelt werden können und somit die Informationskompetenz Jugendlicher gestärkt werden kann.

Der Autor ist sich bewusst, dass die Erarbeitung eines Peer Education Arrangements eine planmässige Vorgehensweise verlangt. In der Praxis empfiehlt er, sich an der Integralen Projektme-

thodik von Willener und Friz (2019) zu orientieren. Die Rahmenbedingungen dieser Arbeit erlauben jedoch keine projektartige Erarbeitung in diesem Ausmass. Die nachfolgenden Handlungsmöglichkeiten erheben somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen für Professionelle der Soziokulturellen Animation Eckpunkte für eine selbständige Ausarbeitung eines Peer Education Arrangements darstellen.

8.2.1 Ausgestaltung eines Peer Education Arrangement

Um ein Peer Education Arrangement schaffen zu können, erkennt der Autor gewisse Voraussetzungen, welche erfüllt werden müssen. Die dafür nötigen Handlungen werden in nachfolgender Tabelle zusammengefasst. Massgebend für die Ausgestaltung sind die im Kapitel 7.2.2 und 7.2.3 beschriebenen Grund- und Arbeitsprinzipien der Offenen Jugendarbeit.

Handlung	Beschrieb	Grund- und Arbeitsprinzip der Offenen Jugendarbeit
Bedürfnisabklärung durchführen	Anhand einer Bedürfnisabklärung analysieren die Soziokulturelle Animator*innen, ob Bedürfnisse nach einem Peer Education Arrangement zum Thema Informationskompetenz vorhanden sind.	Bedürfnisorientierung
Beziehungsaufbau zu Peergroup	Die Soziokulturelle Animator*innen treten in Kontakt mit Peergroups, welche Interesse an einem solchen Arrangement zeigen.	Beziehungsarbeit
Ressourcen abklären	Die Soziokulturelle Animator*innen prüfen, ob das Wissen um die Thematik vorhanden ist oder eine qualifizierte Fachperson (z. B. Medienpädagog*in) involviert werden muss.	Ressourcenorientierung
Ermittlung und Ausbildung Educators	Innerhalb der Peergroup ermitteln die Soziokulturelle Animator*innen potenzielle Educators. Voraussetzung sind laut Kaestner (2003) hohe soziale Kompetenzen, methodisches Geschick (z. B. Umgang mit Medien) und sprachliche Gewandtheit (S. 58). Die Educators werden von qualifizierten Ausbilder*innen im Themenbereich geschult.	Ressourcenorientierung
Ausgestaltung und Planung	Die Soziokulturelle Animator*innen gestalten zusammen mit den Educators den Inhalt sowie dessen Vermittlung. Ausserdem wird geklärt, in welcher Form (online oder ortsgebunden), wann und wie oft das Arrangement stattfinden soll.	Partizipation

Tabelle 6: Ausgestaltung eines Peer Education Arrangement

In Anbetracht an die Grundprinzipien der **Offenheit** und **Niederschwelligkeit** ist bei der Ausgestaltung zu beachten, dass das Angebot gegenüber den Lebenslagen und Lebensstilen der Jugendlichen offen ist. Die Soziokulturelle Animator*innen passen demnach ihre Arbeitsform und Methoden zur Ausgestaltung den Adressat*innen an. Des Weiteren soll der Zugang für interessierte Jugendliche möglichst niederschwellig gestaltet sein. Ausserdem sollen für das Arrangement nötige Ressourcen (z. B. Räume, technische Hilfsmittel wie Internetanschluss, Projektor oder Notebooks) unkompliziert zur Verfügung gestellt werden.

Die im Kapitel 7.1.1 erwähnten Funktionen der Soziokulturellen Animation, widerspiegeln sich auch in der Ausgestaltung dieses Lern- und Erfahrungsraumes. Indem Professionelle der Soziokultur den Aufbau eines solchen Peer Education Arrangements fördern, nehmen sie ihre **Vernetzungs- und Kooperationsfunktion** wahr. Sie kooperieren mit Fachpersonen und unterstützen die Vernetzung einzelner Peers zu einem sozialen Netzwerk. Die **präventive Funktion** spiegelt sich in der Bedürfnisklärung wider. Professionelle der Soziokultur setzen sich proaktiv mit den Anliegen und Bedürfnissen Jugendlicher auseinander. Dadurch können Probleme im Umgang mit neuen Medien frühzeitig wahrgenommen werden. Die **partizipative Funktion** ermöglicht es, die Jugendlichen bei der Ausgestaltung des Peer Education Arrangement mitbestimmen zu lassen. Die **integrative Funktion** der Soziokultur erlaubt es zudem, dass durch einen solchen Lern- und Erfahrungsraum verschiedene Individuen in Kontakt treten und ein Austausch stattfinden kann.

Nachdem ein solcher Lern- und Erfahrungsraum arrangiert worden ist, können Jugendliche dazu animiert werden, diesen zu nutzen um sich Wissen und Kompetenzen anzueignen. Folgendes Kapitel erläutert, wie die Fähigkeiten für die Informationskompetenz vermittelt werden können.

8.2.2 Vermittlung von Wissen und Kompetenzen

Nörber (2003) differenziert die Peer Education zwischen der Methode zur Vermittlung von Wissen und der Methode zur Vermittlung von Kompetenz (S. 83). Für die Stärkung der Informationskompetenz orientiert sich der Autor an dieser Unterteilung (siehe Abbildung 3).

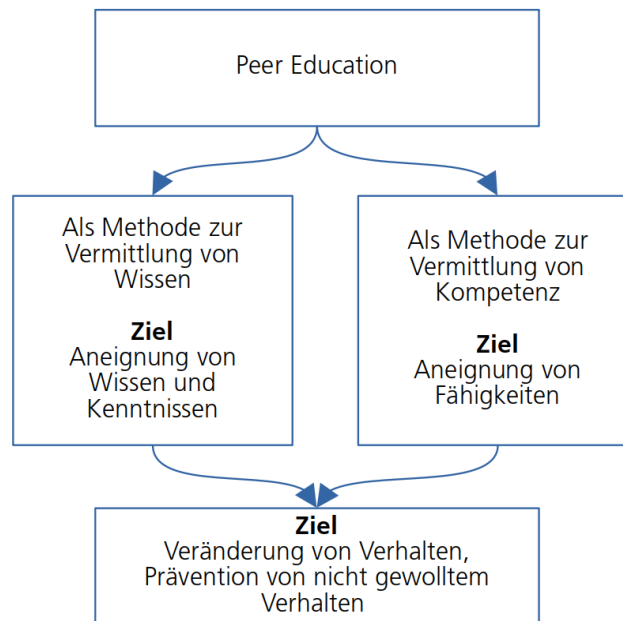


Abbildung 3: Differenzierung Peer Education (eigene Darstellung auf Basis von Nörber, 2003, S. 83)

Vermittlung von Wissen: Für den Autor sind das Wissen über Phänomene neuer Medien und über die menschliche Informationsverarbeitung wichtige Voraussetzung für die Stärkung der Informationskompetenz.

Innerhalb dieses Lern- und Erfahrungsraumes können Educators das Wissen über Phänomene neuer Medien vermitteln. Ausserdem bietet das Arrangement Platz, Erfahrungen und Fragen Jugendlicher, beispielsweise mit Fake News oder Influencer*innen, untereinander auszutauschen. Darüber hinaus soll das Wissen um die menschliche Informationsverarbeitung vermittelt werden. Dies soll den Jugendlichen aufzeigen, dass Medieninhalte subjektiv gefärbt sein können und die eigene Informationsverarbeitung nicht objektiv ist.

Das Ziel der Vermittlung ist erreicht, wenn sich die Jugendlichen über diese Aspekte im Klaren sind und die Notwendigkeit der eignen Informationskompetenz erkennen.

Vermittlung von Kompetenz: Abgesehen von der Vermittlung von Wissen hat die Vermittlung von Kompetenzen für den Autor eine weitaus wichtigere Funktion des Peer Education Arrangements. Durch diesen Lern- und Erfahrungsraum können die im Kapitel 6.2 beschriebenen persönlichen Fähigkeiten, welche die Standards der Informationskompetenz voraussetzen, gestärkt werden.

Nachfolgend werden Beispiele aufgezeigt, wie diese Fähigkeiten anhand eines Peer Education Arrangement gestärkt werden können. Als Erstes geht der Autor auf den Standard «Informationsbedarf bestimmen» ein.

Informationskompetenz Standard	Stärkung der Fähigkeit
Informationsbedarf bestimmen	Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung
<p><i>Situation: Das Peer Education Arrangement findet in einem Jugendtreff statt. Es nehmen 10 gleichaltrige Jugendliche teil. Die Leitung übernimmt ein Peer Educator im gleichen Alter wie die Teilnehmenden.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die teilnehmenden Jugendlichen werden zuerst angeleitet, ihre tägliche Mediennutzung für sich zu notieren. 2. Anschliessend soll der Nutzen der Mediennutzung sowie die damit verbundene Bedürfnisbefriedigung reflektiert werden. Hierbei orientieren sie sich an den verschiedenen Bedürfnissen des Uses-and-Gratification-Ansatzes im Kapitel 4.2.1. 3. Die Jugendlichen teilen sich in 2er-Gruppen auf und tauschen sich über ihre Selbstreflexion aus. 	

Tabelle 7: Informationsbedarf bestimmen – Selbsteinschätzung und Selbstbeobachtung

Innerhalb des Peer Education Arrangements setzen sich die Jugendlichen so mit ihrem Medienkonsum auseinander. Sie reflektieren dadurch ihre Verhaltensweisen und welche ihrer Bedürfnisse durch Informationen aus neuen Medien gestillt werden. Sie üben sich so in der Selbstbeobachtung sowie Selbsteinschätzung und können dadurch in ihrer Selbstreflexion gestärkt werden. Damit wird ermöglicht, dass die Jugendlichen ihren individuellen Bedarf an Informationen bestimmen können.

Wie beschrieben, erfahren besonders Peer Educators einen Wissenszuwachs. In diesem Fall eignen sie sich diese Fähigkeiten an, indem sie das Arrangement ausgestalten und sich vertieft mit der Thematik auseinandersetzen.

Die Vermittlung des Standards «Informationen kritisch bewerten» unterteilt sich in die zwei nachfolgenden Tabellen.

Informationskompetenz Standard	Aneignung der Fähigkeit
Informationen kritisch bewerten	Selbstbeobachtung
<p><i>Situation: Im Jugendtreff werden Medieninhalte durch einen Projektor auf eine Leinwand projiziert. Der Educator leitet die Jugendlichen an, diese Informationen für sich persönlich wahrzunehmen ohne Austausch mit anderen Peers. Als Beispiel dient die Fake News Nachricht zum COVID-19-Impfstoff (siehe Abbildung 1).</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Die Jugendlichen werden angeleitet, möglichst objektiv zu notieren, welche Informationen sie wahrnehmen. <i>Beispiel: «Ein Mann veröffentlicht eine Nachricht auf Twitter. Er sagt, dass die Arbeiten an Corona-Impfstoffen eingestellt wurden und dass es besser sei, das Virus zu bekommen, anstatt sich zu impfen.»</i> Anschliessend sollen die eigenen Gedanken und Gefühle wahrgenommen werden, welche die Informationen auslösen. Ausserdem sollen die Jugendlichen ihre Einstellung gegenüber den Informationen notieren. Diese können wie folgt lauten: <i>«Ich bin skeptisch gegenüber dieser Aussage. Ich kenne die aktuellen Todeszahlen der Corona-Pandemie und weiss wie gefährlich die Krankheit sein kann.»</i> <i>«Er hat einen Professor- und Dokortitel, er weiss sicher wovon er redet.»</i> Die Jugendlichen werden dann angeleitet, das Zustandekommen ihrer Einstellung zu hinterfragen und zu beschreiben. Hierbei orientieren sie sich an den verschiedenen Ebenen und Funktionen der Einstellung im Kapitel 5.2.2. <i>kognitive Ebene: «Kann ich meine Einstellung mit Fakten begründen?»</i> <i>affektive Ebene: «Basiert die Einstellung auf meinen Gefühlen und Werten?»</i> <i>behaviorale Ebene: «Was will ich mit dieser Information machen? Löst sie eine Handlung aus (z. B. mit jemandem teilen)?»</i> <i>kognitive Funktion: «Ist die Einstellung einstellungskonform mit meinen vorhandenen Überzeugungen?»</i> <i>motivationale Funktion: «Entspricht die Einstellung meiner Identität und oder die meiner Peergroup?»</i> 	

Tabelle 8: Vermittlung von Kompetenz – Selbstbeobachtung

Durch eine solche differenzierte Auseinandersetzung mit Informationen setzen sich die Jugendlichen mit ihren Gedanken und Gefühlen auseinander. Sie reflektieren das Zustandekommen ihrer Einstellung, erkennen Einflüsse auf ihre Informationsverarbeitung und üben sich so der Selbstbeobachtung.

Anschliessend können im Austausch mit den anderen Peers, die Fähigkeiten des Perspektivenwechsels sowie Kommunikation wie folgt gestärkt werden.

Informationskompetenz Standard	Aneignung der Fähigkeit
Informationen kritisch bewerten	Perspektivenwechsel und Kommunikation
<p><i>Situation: Die in der Tabelle 8 beschriebene Aufgabe an die Jugendlichen wird fortgesetzt. Sie werden angeleitet, ihre Erkenntnisse miteinander zu teilen.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Jugendlichen teilen sich in 2er-Gruppen auf. Jemand äussert jeweils seine oder ihre Selbstbeobachtung. Es wird erläutert, welche Gefühle und Gedanken bei der Aufnahme der Informationen ausgelöst wurden. Ausserdem wird anhand ihrer oder seiner Einstellung dargelegt, zu welcher Bewertung der Information sie oder er gekommen ist. 2. Die Jugendlichen welche zuhören, versuchen sich in das Gegenüber hineinzusetzen und die Aussagen zu interpretieren sowie die Gefühle und Gedanken des Gegenübers wahrzunehmen und nachzuvollziehen. 	

Tabelle 9: Vermittlung von Kompetenz – Perspektivenwechsel und Kommunikation

Indem die Jugendlichen ihre Selbstbeobachtung miteinander teilen, erfahren sie, wie unterschiedlich Informationen verarbeitet werden können. Durch die Interpretation der Botschaften, probieren sie sich, in das Gegenüber hineinzusetzen. Sie üben sich somit in den Fähigkeiten des Perspektivenwechsels und der Kommunikation. Diese angeleitete Situation im Peer Education Arrangement kann die Jugendlichen dadurch unterstützen, Information kritisch zu bewerten.

Durch ein Peer Education Arrangement können so bei Jugendlichen die beiden Standards der Informationskompetenz gestärkt werden. Durch die Beantwortung der Hauptfrage im kommenden Kapitel fasst der Autor die beschriebenen Handlungsmöglichkeiten nochmals zusammen. Ausserdem nimmt er eine Bewertung dieser Handlungsmöglichkeiten vor.

9 Schlussfolgerungen

Im letzten inhaltlichen Kapitel dieser Arbeit widmet sich der Autor als Erstes der Beantwortung der Hauptfrage. Da die Unterfragen eins bis vier jeweils fortlaufend beantwortet wurden, verzichtet der Autor auf eine detaillierte Ausführung.

Anschliessend werden die abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten anhand des Konzepts der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit bewertet und mit den Kernzielen der Offenen Jugendarbeit verglichen. Dies soll die Vorteile und Chancen der Handlungsmöglichkeiten in der Praxis verdeutlichen. Darauf folgend übt der Autor Kritik an der eigenen Arbeit, indem er Nachteile und Grenzen aufzeigt.

Zum Schluss erläutert der Autor offene Fragen, welche durch die Erarbeitung der Handlungsmöglichkeiten aufgetaucht, jedoch nicht beantwortet worden sind. Sie dienen dazu, den Diskurs im Themenbereich für die Praxis der Offenen Jugendarbeit weiterzubringen. Ausserdem soll es die Adressat*innen dieser Arbeit bei der Ausgestaltung eigener Handlungsmöglichkeiten für die Stärkung der Informationskompetenz unterstützen. Mit einem Ausblick und einem persönlichen Kommentar des Autors wird die Arbeit abgeschlossen.

9.1 Beantwortung der Hauptfrage

Anhand der beantworteten Unterfragen ist es dem Autor nun möglich, die Hauptfrage dieser Arbeit zu beantworten.

Welche Handlungsmöglichkeiten lassen sich für Professionelle der Soziokulturellen Animation für die Stärkung der Informationskompetenz Jugendlicher im Umgang mit neuen Medien ableiten?

Die Informationskompetenz im Sinne dieser Arbeit besteht darin, Informationen kritisch bewerten sowie den eigenen Bedarf an Informationen bestimmen zu können. Wie im Kapitel 8.1.2 beschrieben, erlaubt es ein Peer Education Arrangement, die dafür nötigen Fähigkeiten zu stärken. Aufgrund dessen lassen sich für die Stärkung der Informationskompetenz nachfolgende zwei Handlungsmöglichkeiten für Professionelle der Soziokulturellen Animation ableiten:

1. Die erste Handlungsmöglichkeit ist das **Arrangieren** eines solchen Lern- und Erfahrungsraumes. Wie erwähnt nehmen hierbei Professionelle der Soziokultur ihre Vernetzungs-, Kooperations-, präventive, partizipative sowie integrative Funktion wahr. Anhand der

Grund- und Arbeitsprinzipien der Offenen Jugendarbeit arrangieren Soziokulturelle Animator*innen so ein non-formales Bildungsangebot.

2. Die zweite Handlungsmöglichkeit besteht darin, die Jugendlichen zu **animieren**, dieses Bildungsangebot zu nutzen. Wie beschrieben, dient das Peer Education Arrangement als Methode zur Vermittlung von Wissen und Kompetenzen. Dadurch erlangen die Jugendlichen Wissen und Fähigkeiten, welche sie befähigen, kompetent mit Informationen umzugehen.

Wie im Kapitel 7.3 beschrieben, handelt es sich hierbei um die zwei, für die Soziokultur, wichtigen Grundformen des pädagogischen Handelns. Welche Relevanz diese erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten für die Praxis der Offenen Jugendarbeit darstellen, wird im kommenden Kapitel beschrieben.

9.2 Berufs- und Praxisrelevanz

In diesem Kapitel erläutert der Autor die Berufs- und Praxisrelevanz der erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten. Als Erstes folgt eine Bewertung der erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten anhand des Konzepts der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Anschliessend werden diese mit den Kernzielen der Offenen Jugendarbeit verglichen und erfasst, ob damit diese Ziele erreicht werden können. Dies verdeutlicht die positiven Aspekte und Chancen der abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten.

Anschliessend übt der Autor Kritik an der eigenen Arbeit und erläutert Grenzen und negative Gesichtspunkte der abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten.

9.2.1 Lebensweltorientierung

Der Autor erkennt in der Stärkung der Informationskompetenz anhand eines Peer Education Arrangement die Chance, dass Professionelle der Soziokulturellen Animation den Jugendlichen zu einem gelingenderen Alltag verhelfen können.

Das grundlegende Denk- und Handlungsprinzip der Offenen Jugendarbeit ist die Lebensweltorientierung. Wie im Kapitel 3.4 beschrieben, gelten die Handlungs- und Strukturmaxime als Grundsätze, welche das professionelle Handeln sowie die Arbeitsorganisation Sozialer Arbeit begründen. Diese widerspiegeln sich in den abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten.

Durch das Arrangieren eines Peer Education Arrangement schaffen die Soziokulturelle Animator*innen ein **alltagsnahes** Hilfsangebot in Form eines Lern- und Erfahrungsraums. Diese findet

sich in der Lebenswelt der Jugendlichen wieder. Die Offenheit gegen aussen macht das Peer Education Arrangement niederschwellig erreichbar.

Durch die Kooperation mit verschiedenen Akteur*innen wie Peergroups, Educators und qualifizierten Fachpersonen, agieren die Soziokulturellen Animator*innen **sozialraumorientiert**. Es findet eine Vernetzung unter den involvierten Akteur*innen statt. Dadurch werden Ressourcen im Sozialraum mobilisiert. Bei der Ausgestaltung des Peer Education Arrangements werden die Educators miteinbezogen. Sie erfahren so **Partizipationsmöglichkeiten**, welche wiederum die Identifikation mit dem Arrangement fördern.

Des Weiteren weisen die Handlungsmöglichkeiten für die Stärkung der Informationskompetenz einen **präventiven** Charakter auf. Die Jugendlichen werden befähigt, Herausforderungen im Umgang mit Informationen aus neuen Medien in Zukunft eigenständig bewältigen zu können. Der **integrative** Aspekt zeichnet sich dadurch aus, dass verschiedene Jugendliche mit ihren individuellen Lebensrealitäten innerhalb der Peer Education Arrangements zusammentreffen. Dies kann Respekt und Offenheit gegenüber Unterschiedlichkeiten fördern. Werden die Jugendlichen in ihrem Umgang mit Informationen gestärkt, werden sie ausserdem in die, im Kapitel 2.2 beschriebene, Informationsgesellschaft integriert und befähigt, daran teilzunehmen.

Der Maxime der **Einmischung** werden Soziokulturelle Animator*innen gerecht, indem sie ihr Wissen anhand des Peer Education Arrangement in die Gestaltungsprozesse der Bildungspolitik einfließen lassen. Die **strukturierte Offenheit** zeigt sich darin, in dem das methodische Vorgehen flexibel an die jeweilige Situation angepasst wird. Je nach Interesse und Bedürfnisse der Educators, gilt es, das Peer Education Arrangement situationsgerecht auszugestalten.

9.2.2 Kernziele der Offenen Jugendarbeit

Ein positiver Aspekt der abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten ist, dass dadurch die Kernziele der Offenen Jugendarbeit erreicht werden.

Das Ziel auf **struktureller Ebene** erreichen Professionelle der Soziokulturellen Animation, in dem sie durch ein non-formales Bildungsangebot einen Freiraum schaffen, in welchem die Jugendlichen ihre intellektuellen, emotionalen und kreativen Fähigkeiten entwickeln können.

Das Ziel auf **individueller Ebene** wird erreicht, indem das Wissen und Fähigkeiten um die Informationskompetenz vermittelt wird. Die Jugendlichen erlernen so einen selbstständigen Umgang mit Informationen aus neuen Medien, was sie dazu befähigt, frei über ihren Lebensentwurf entscheiden zu können. Die Jugendlichen werden ausserdem in ihren Selbst- und Sozialkompeten-

zen gestärkt, sowie gesellschaftlich integriert, indem sie an der Informationsgesellschaft teilhaben können.

Professionelle der Soziokulturellen Animation erfüllen so nicht nur die Kernziele der Offenen Jugendarbeit, sondern unterstützen die Jugendlichen ausserdem in der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben. Die Jugendlichen werden dadurch im Aufbau ihrer intellektuellen Fähigkeiten sowie in ihren sozialen Beziehungen gefördert, erlangen die Kompetenz mit Medienangeboten umzugehen und setzen sich mit persönlichen Werten und Normen auseinander.

Die Bewertung der abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten anhand der Lebensweltorientierung sowie den Kernzielen der Offenen Jugendarbeit zeigen auf, welche positiven Aspekte und Chancen diese aufweisen. Der Autor erkennt bei den abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten aber auch negative Aspekte und deren Grenzen. Kommendes Kapitel greift diese auf.

9.2.3 Kritik und Grenzen

Die erste Handlungsmöglichkeit, das Arrangieren eines Peer Education Arrangement, ist abhängig von den Bedürfnissen der Jugendlichen. Sind keine Bedürfnisse nach einem solchen Angebot vorhanden, fehlt eine wichtige Handlungsgrundlage für das weitere Vorgehen. Ausserdem stellt sich für Professionelle der Soziokulturellen Animation die Frage, wie die Jugendlichen erreicht werden können. Bei der Altersklasse 12 bis 16 Jahren kann dies über die obligatorische Schule geschehen. Bei den älteren Jugendlichen fällt dieser Ort jedoch weg. Hierfür bräuchte es z. B. einen gut etablierten Jugendtreff, welcher auch von den älteren Jugendlichen aufgesucht wird.

Die zweite Handlungsmöglichkeit, die Animation das Bildungsangebot zu nutzen, unterliegt dem Grundprinzip der Freiwilligkeit. Solch non-formale Angebote sind im Gegensatz zur obligatorischen Schule grundsätzlich freiwillig. Ob die Jugendlichen nun also ihre Informationskompetenz stärken wollen, ist abhängig von ihren Bedürfnissen und Interessen.

Auch bei der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten um die Informationskompetenz erkennt der Autor Grenzen. Trotz des Alters und den damit verbundenen Fähigkeiten der Entwicklungsstufen nach Piaget, ist der Anspruch an die Jugendlichen sehr hoch. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Informationsverarbeitung sowie die der Mitmenschen betrachtet der Autor als sehr herausfordernd. Speziell die Reflexion der eigenen Einstellung kann hier eine grosse Hürde darstellen. Dies widerspricht den Grundprinzipien der Offenheit und Niederschwelligkeit. Diese Bildungsgelegenheit bekommt dadurch einen exklusiven Charakter, indem anspruchsvolle Fähigkeiten Voraussetzung für eine Teilnahme sind.

Weiter kritisiert der Autor die erarbeiteten Beispiele zur Vermittlung der Kompetenzen im Kapitel 8.2.2. Dadurch, dass eine umfangreiche Erarbeitung nicht möglich gewesen ist, stellt sich die Frage, wie erfolgreich die erwähnten Lernsituationen sind. Der Autor erkennt jedoch, dass sie Potenzial zur Weiterentwicklung haben und als Anhaltspunkte für eine vertiefte Ausarbeitung dienen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die definierte Altersspanne der Zielgruppe von 12 bis 19 Jahren. Der Autor merkt an, dass diese Differenz sehr gross ist. In der Erarbeitung eines Peer Education Arrangements müsste die Zielgruppe genauer definiert werden. Aus eigener Praxiserfahrung des Autors in der Offenen Jugendarbeit erfährt er Jugendliche innerhalb dieser Altersspanne als sehr unterschiedlich. Das Angebot gilt es aufgrund der altersbedingten Fähigkeiten und Interessen der Jugendlichen anzupassen.

9.3 Offene Fragen und Ausblick

Auf die Frage, wie Soziokulturelle Animator*innen die Jugendlichen konkret animieren können, das Peer Education Arrangement zu nutzen, ging der Autor nicht ein. In der Praxis der Offenen Jugendarbeit stellt sich somit die Frage, wie dies gemacht werden kann. Der Autor erkennt, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Informationskompetenz ein sachliches Thema ist. Entsprechend gross kann die Herausforderung sein, die Jugendlichen hierfür zu begeistern.

Wie durch die Unterfrage vier beantwortet, setzt die Informationskompetenz persönliche Fähigkeiten voraus. Dadurch stellt sich dem Autor die Frage, wie die Informationskompetenz bei Jugendlichen gestärkt werden kann, bei welchen diese persönlichen Fähigkeiten nicht oder wenig ausgeprägt sind. Da Angebote in der Offenen Jugendarbeit grundsätzlich für alle zugänglich sind, müssten diese inklusiv gestaltet sein. Somit könnten beispielsweise auch Personen mit kognitiven Einschränkungen teilhaben.

Eine weitere offene Frage ist, wie Jugendliche in ihrer Informationskompetenz gestärkt werden können, welche sich keiner Peergroup zugehörig fühlen. Hierbei ist zu überlegen, ob die Soziokulturellen Animator*innen Kooperationen mit schon bestehenden Bildungsinstitutionen, wie die obligatorische Schule, eingehen sollen. In einem solchen formalen Rahmen liessen sich jeweils ganze Schulklassen adressieren.

Abschliessend erläutert der Autor, dass ein solches Peer Education Arrangement sicherlich viel Potenzial hat, die Jugendlichen im Umgang mit Informationen zu stärken. Das in der Einleitung definierte Ziel dieser Arbeit betrachtet der Autor somit als erfüllt. So können durch die erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten die Jugendlichen in ihren persönlichen Fähigkeiten gestärkt wer-

den. Ob und wie sich ein hierbei ein Peer Education Arrangement wirklich in der Praxis bewähren kann, ist nicht abschliessend zu beurteilen. Hierfür würde sich eine projektartige Ausgestaltung des Themas eignen.

Wie in der Einleitung erwähnt, ist die Soziokulturelle Animation in gesellschaftliche Entwicklungen eingebettet und passt sich entsprechend an. Die digitale Revolution als gesellschaftlicher Wandel stellt sie somit vor die Aufgabe, ihr Handeln an aktuelle Entwicklungen anzupassen. Gerade durch den stetigen Wandel neuer Medien und die damit verbundenen Phänomene wie Fake News gilt es in der Praxis auf dem neusten Stand zu sein und Angebote entsprechend anzupassen oder auszuarbeiten.

Die Fähigkeiten, welche es im Umgang mit neuen Medien und Informationen braucht, entscheiden, wer innerhalb dieser Wissens- und Informationsgesellschaft teilhaben kann. In der Stärkung der Informationskompetenz haben Professionelle der Soziokulturellen Animation die Möglichkeit, die digitale Kluft zwischen Informationsarmen und Informationsreichen zu verringern und gesellschaftliche Teilhabe der Menschen innerhalb dieser digitalen Transformation zu fördern.

Zum Schluss dieser Arbeit bleibt dem Autor die Hoffnung, dass sich das Zitat von John Naisbitts im Kapitel 4.1.2 in Zukunft nicht weiter bewahrheitet und wir anstatt in Informationen zu ertrinken, lernen darin zu schwimmen und uns zu orientieren. Mit einem solchen selbstbestimmten und kompetenten Umgang mit Informationen können wir uns Wissen aneignen und bleiben handlungsfähige Individuen in dieser Informations- und Wissensgesellschaft.

10 Quellenverzeichnis

- Apel, Elard (2003). Peer-Education – Eine historische Betrachtung aus Sicht der Jugendverbandsarbeit. In Martin Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 16 – 37). Beltz.
- Arbeitsgruppe Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen (2011). *Leitfaden zum Kompetenzraster der Informationskompetenz*. https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/3_d_leitfaden%20zum%20kompetenzraster_web.pdf
- Bendel, Oliver (2019). *400 Keywords. Informationsethik Grundwissen aus Computer-, Netz- und Neue-Medien-Ethik sowie Maschinenethik* (2. Aufl.). Springer Gabler.
- Bernath, Jael, Suter, Lilian, Waller, Gregor, Külling, Céline, Willemse, Isabel & Süss, Daniel (2020). Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2020. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2020/ZHAW_Bericht_JAMES_2020_de.pdf
- Brandstetter, Johanna & Falkenreck, Mandy (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kontext formaler, non-formaler und informeller Bildung. *InfoAnimation*, 53, 4 – 5.
- Brockhaus (2021). *Neue Medien*. <https://brockhaus.de/ecs/permalink/66C4F9FDBCA3F61B-BAECB706B62568D5.pdf>
- Bundesgesetz vom 30. September über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (SR 446.1).
- Capurro, Rafael (2017). *WAS IST INFORMATION? Hinweise zum Wort- und Begriffsfeld eines umstrittenen Begriffs*. <http://www.capurro.de/hmd.html>
- Carsten, Lexa (2021). *Fit für die digitale Zukunft: Trends der digitalen Revolution und welche Kompetenzen Sie dafür brauchen*. Springer Gabler.
- Cassée, Kitty (2019). *Kompetenzorientierte Methodiken. Handlungsmodelle für «gute Praxis» in der Jugendhilfe* (3. vollst. überarb. Aufl.). Haupt.
- Criblez, Lucien (2013). Historisches Lexikon der Schweiz HLS. *Jugend*. <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/007613/2013-10-17/>
- Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit (2018). *Grundlagen für Entscheidungsträger*innen und Fachpersonen*. https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagenbrosch.DOJ_2018_web.pdf
- Dehu, Roswitha, Brettner, Stefanie & Freiberger, Doris (2015). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Eine Einführung für Eltern, PädagogInnen und TherapeutInnen*. Springer.
- Elstner, Diether (2010). Information als Prozess. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, 8 (2), 310 – 350. <https://doi.org/10.31269/triplec.v8i2.208>

- Eschenbeck, Heike & Knauf, Rhea-Katharina (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In Arnold Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23 – 50). Springer.
- Fahlenbrach, Kathrin (2019). *Medien, Geschichte und Wahrnehmung. Eine Einführung in die Mediengeschichte*. Springer VS.
- Faßler, Manfred (2002). *Was ist Kommunikation?* (2. Aufl.). Fink.
- Fischer, Peter, Jander, Kathrin & Krueger, Joachim (2018). *Sozialpsychologie für Bachelor* (2. Aufl.). Springer.
- Freimanis, Raimonds, Orszulok, Lisa & Förster, Thorsten (2013). Informationskompetenz: Geschichte, Konzept, Definition und ihre Integration in die Schule. In Sonja Gust von Loh & Wolfgang G. Stock (Hrsg.), *Informationskompetenz in der Schule. Ein Informationswissenschaftlicher Ansatz* (S. 23 – 58). De Gruyter.
- Frings, Stephan & Müller, Frank (2019). *Biologie der Sinne: vom Molekül zur Wahrnehmung. Die Evolution der Sinne* (2., überarb. Aufl.). Springer.
- Fuchs, Christian & Hofkirchner, Wolfgang (2002). Ein einheitlicher Informationsbegriff für eine einheitliche Informationswissenschaft. In Klaus Fuchs-Kittowski, Christiane Floyd, Fuchs Christian & Wolfgang Hofkirchner (Hrsg.), *Stufen zur Informationsgesellschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Fuchs-Kittowski* (S. 241 – 281). Lang.
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (2018). Lebensweltorientierung. In Gunther Graßhoff, Anna Renker & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 303 – 316). Springer VS.
- Gust von Loh, Sonja & G. Stock, Wolfgang (2013). Vorwort: Informationskompetenz als Schulfach? In Sonja Gust von Loh & Wolfgang G. Stock (Hrsg.), *Informationskompetenz in der Schule. Ein Informationswissenschaftlicher Ansatz* (S. 1 – 20). De Gruyter.
- Hagendorf, Herbert, Krummenacher, Joseph, Müller, Hermann-Josef & Schubert, Torsten (2011). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Springer.
- Hangartner, Gabi (2013). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation* (S. 265 – 322). Interact.
- Henning, Klodt (ohne Datum). *Informationsgesellschaft*. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/informationsgesellschaft-41752>
- Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13. Aufl.). Beltz Juventa.
- Information Overload Research Group (2021). *IO Basics*. <https://iorgforum.org/io-basics/>
- Ingold, Marianne (2005). *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz - ein Überblick*. <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h128/>
- Ingold, Marianne (2011). *Information als Gegenstand von Informationskompetenz. Eine Begriffsanalyse*. <https://d-nb.info/1012225291/34>

- IONOS (2018). *Informationsüberflutung in Zeiten der Massenmedien*. <https://www.ionos.de/digitalguide/online-marketing/verkaufen-im-internet/informationsueberflutung-das-zuviel-an-werbung/>
- Jugend und Medien (2018). *Medienkompetenzen und Peer-Education / -Tutoring. Projektbeispiele und Qualitätskriterien*. https://www.jugendundmedien.ch/fileadmin/PDFs/Broschueren/Medienkompetenzen_und_Peer_Education_DE_Web.pdf
- Jugend und Medien (ohne Datum). *Digitale Medien*. <https://www.jugendundmedien.ch/digitale-medien>
- Jugend und Medien (ohne Datum). Themen. <https://www.jugendundmedien.ch/themen>
- Jürgen, Hüther (2005). *Neue Medien*. <https://docplayer.org/7044455-Juergen-huether-neue-medien.html>
- Konrad, Kerstin & König, Johanna (2018). Biopsychologische Veränderungen. In Arnold Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 1 – 21). Springer.
- Krcmar, Helmut (2015). *Informationsmanagement* (6. Aufl.). Springer.
- Lohaus, Arnold & Vierhaus Marc (2018). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (4. Aufl.). Springer.
- Mandy, Kaestner (2003). Peer-Education – ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In Martin Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 50 – 64). Beltz.
- Messingschlager, Tanja & Holtz, Peter (2020). Filter Bubbles und Echo Chambers. In Markus Appel (Hrsg.), *Die Psychologie des Postfaktischen. Über Fake News, „Lügenpresse“, Clickbait und Co.* (S. 95 – 115). Springer.
- Misoch, Sabina, Doh, Michael & Wahl, Hans-Werner (2014). Neue Medien – neue Lebensläufe? Vergleichende Betrachtungen der Rolle neuer Medien für Kindheit/Jugend und für das höhere Lebensalter. In Hans-Werner Wahl & Andreas Kruse (Hrsg.), *Lebensläufe im Wandel* (S. 272 – 286). W. Kohlhammer.
- Mock, Thomas (2006). Was ist ein Medium?. *Publizistik*, 51 (2), 183 – 200.
- Naisbitt, John (1982). *Megatrends. Ten New Directions Transforming Our Lives*. Warner Books.
- Neugebauer, Reimund (2018). Digitale Information – der „genetische Code“ moderner Technik. In Reimund Neugebauer (Hrsg.), *Digitalisierung. Schlüsseltechnologien für Wirtschaft & Gesellschaft* (S. 3 – 7). Springer Vieweg.
- Nörber, Martin (2003). Peer-Education – ein Bildungs- und Erziehungsangebot? In Martin Nörber (Hrsg.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 79 – 93). Beltz.
- Nörber, Martin (2013). Peer Education in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 339 – 346). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Pro Juventute (ohne Datum). *Die Macht von Influencerinnen und Influencern*. <https://www.projuventute.ch/de/eltern/medien-internet/influencer>
- Puschmann, Cornelius & Peters, Isabella (2017). Informationsverbreitung in sozialen Medien. In Jan-Hinrik Schmidt & Monika Taddicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien* (S. 211 – 232). Springer Fachmedien.
- Rauterberg, Matthias (1989). *Über das Phänomen: "Information"*. https://www.researchgate.net/publication/243609160_Uber_das_Phanomen_Information
- Reischer, Jürgen (2004). Der Informationsbegriff der Alltagssprache – ein Wittgensteinsches Familienähnlichkeitskonzept. In Bernard Bekavac, Josef Herget & Marc Rittberger (Hrsg.), *Informationen zwischen Kultur und Marktwirtschaft* (S. 85 – 91). UVK.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2012). *Kritische Informations- und Medienkompetenz im Hochschulstudium*. <https://www.researchgate.net/publication/239624971>
- Schmidt, Jan-Hinrik & Taddicken, Monika (2017). Soziale Medien: Funktionen, Praktiken, Formationen. In Jan-Hinrik Schmidt & Monika Taddicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien* (S. 23 – 37). Springer Fachmedien.
- Sesink, Werner (2008). Neue Medien. In Uwe Sander, Friederike von Gross & Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (407 – 414). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sodian, Beate (2018). Denken. In Wolfgang Schneider & Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 395 – 422). Beltz.
- Soziokultur Schweiz (2017). Charta der Soziokulturelle Animation. http://soziokulturschweiz.ch/wp-content/uploads/2018/01/171211_Charta_Dez_2017.pdf
- Steinbicker, Jochen (2011). *Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells* (2. Aufl.). VS Verlag.
- Süss, Daniel, Lampert, Claudia & Trueltzsch-Wijnen, Christine (2018). *Medienpädagogik: ein Studienbuch zur Einführung* (3. Aufl.). Springer VS.
- Thiersch, Hans, Grunwald, Klaus & Köngeter, Stefan (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 175 – 196). Springer VS.
- Turcilo, Lejla & Obrenovic, Mladen (2020). *Fehlinformationen, Desinformationen, Malinformationen: Ursachen, Entwicklungen und ihr Einfluss auf die Demokratie*. https://www.boell.de/sites/default/files/2020-08/200825_E-Paper3_DE.pdf
- Waller, Gregor, Küllung, Céline, Bernath Jael, Suter, Lilian, Willemsen, Isabel & Süss, Daniel (2019). JAMESfocus. News und Fake News. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/jamesfocus/2019/JAMESfocus_News_und_Fake_News_de.pdf
- Werth, Lioba, Denzler, Markus & Mayer, Jennifer (2020). *Sozialpsychologie – Das Individuum im sozialen Kontext. Wahrnehmen – Denken – Fühlen* (2., überarb. Aufl.). Springer.
- Wettstein, Heinz (2013). Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation* (S. 15 – 61). Interact.

Willener, Alex & Friz, Annina (2019). *Integrale Projektmethodik*. Interact.

Witt, Susanne (2020). *Informationskompetenz*. <https://www.die-bonn.de/doks/wb-2020-informationskompetenz.pdf>

Wulf, Rohwedder (2021). *Komplett verdrehte Aussage*. <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/merck-impfstoff-immunitaet-105.html>

Wyss, Luzia (2017). *Gefangen in der eigenen Filter Bubble*. <https://blog.hslu.ch/diginect/2017/05/18/filter-bubble/>

Zydorek, Christoph (2018). *Grundlagen der Medienwirtschaft. Algorithmen und Medienmanagement*. Springer Gabler.