

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang Sozialarbeit
Kurs TZ 2019-2023

Elin Arnet

Chancengleiche Teilhabe im digitalen Zeitalter
Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit in der Schule

Diese Arbeit wurde im August 2023 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 Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

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



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

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.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

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 Studiengangleitung Bachelor

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 mehreren 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 und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen 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 Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2023

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Im Jahr 2023 wachsen Kinder in einer zunehmend digitalen und mediatisierten Lebenswelt auf. Das eröffnet Chancen für eine verbesserte gesellschaftliche Teilhabe, beispielsweise durch neue Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten. Von diesen Chancen profitiert nur, wer über ausreichend Zugang zu digitalen Ressourcen und genügend Kompetenzen im Umgang mit Medien und digitalen Technologien verfügt. Weiter spielen die Motivation, das Nutzungsverhalten und der Datenschutz eine Rolle. Es bilden sich neue Exklusionsmechanismen, welche sich negativ auf die Teilhabe in einer Gesellschaft auswirken. Der Graben scheint sich insbesondere entlang der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals zu manifestieren. Studien zeigen, dass Familien mit geringem kulturellem Kapital schlechtere Voraussetzungen haben, von der digitalen Transformation zu profitieren. Um diesem sozialen Problem zu begegnen, bieten sich sowohl im familiären als auch im schulischen Kontext Massnahmen an. Die Soziale Arbeit in der Schule kann an der Schnittstelle zwischen Bildung und Erziehung mit ihren Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung sowie mit ihren Methoden einen Beitrag zur chancengleichen Teilhabe von Kindern im digitalen Zeitalter leisten. Dabei kann sie auf die Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendhilfe sowie auf jene von verschiedenen Fachstellen zurückgreifen. Bedingung ist jedoch, dass sich die Soziale Arbeit in der Schule mit der digitalen Transformation auseinandersetzt und ihre Rolle, ihren Auftrag und ihre Position klärt. Nicht zu Letzt ist sie selbst von der digitalen Transformation betroffen und deshalb gefordert, die eigenen Rahmenbedingungen anzupassen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	III
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	V
Abkürzungsverzeichnis.....	VI
1. Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage.....	1
1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit.....	4
1.3 Fragestellung.....	5
1.4 Thematische Abgrenzung.....	5
1.5 Forschungsstand und Vorgehen.....	6
1.6 Aufbau der Arbeit.....	7
2. Digitale Transformation und Teilhabe.....	8
2.1 Das Zeitalter der Digitalisierung und Mediatisierung.....	8
2.2 Digitale Kompetenz und Medienkompetenz.....	9
2.3 Chancen des digitalen Zeitalters für die Teilhabe.....	10
2.4 Digitale Ungleichheiten und Spaltungen.....	13
2.5 Beschränkung der Chancen für die Teilhabe.....	21
2.6 Bedeutung der Schule.....	23
2.7 Bedeutung für die SAS.....	23
2.8 Zusammenfassung.....	24
3. Förderung der chancengleichen Teilhabe.....	26
3.1 Motivation und Haltung.....	26
3.2 Ausstattung.....	27
3.3 Nutzungsverhalten.....	29
3.4 Kompetenzen.....	31
3.5 Datenschutz.....	34
3.6 Externe Fachstellen.....	36
3.7 Ansätze aus der Kinder- und Jugendarbeit.....	38
3.8 Erkenntnisse aus der Recherche.....	40
3.9 Zusammenfassung.....	41
4. Handlungsmöglichkeiten für die Praxis der SAS.....	44
4.1 Handlungsbedarf und Begründung.....	44
4.2 Handlungsansätze.....	46
4.3 Voraussetzungen.....	48
4.4 Zusammenfassung.....	52
5. Schlussteil.....	53
5.1 Beantwortung der Fragestellung und zentrale Erkenntnisse.....	53
5.2 Persönliches Schlusswort und Ausblick.....	57
6. Quellen- und Literaturverzeichnis.....	58

7. Anhang	66
A Videokonferenz vom 16. Mai 2023 mit Christine Mühlebach	66
B Telefongespräch vom 25. Mai 2023 mit Philipp Marti	68
C Videokonferenz vom 6. Juni 2023 mit Rafael Freuler	71
D Videokonferenz vom 15. Juni 2023 mit Martina Good	73

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Kriterien Definition SAS (Quelle: Ziegele & Seiterle, 2014, S. 29).....	3
Abbildung 2: Begriffe zu digitaler Spaltung und Ungleichheit (eigene Darstellung auf der Basis von Verständig et al., 2016 und van Dijk, 2012)	14
Abbildung 3: Internetnutzung 2021 in der Schweiz nach Alter und Bildungsstand (eigene Darstellung auf der Basis von Bundesamt für Statistik, 2021b)	15
Abbildung 4: Geräteverfügbarkeit im Haushalt nach sozioökonomischem Status (soS) (Waller et. al, 2020, S. 25).....	17
Abbildung 5: Unterschiede in der Internetnutzung (eigene Darstellung auf der Basis von Bundesamt für Statistik, 2021a)	18
Abbildung 6: Personen mit geringen digitalen Kompetenzen (Bundesamt für Statistik, 2021c, S. 5).....	19
Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der Schüler*innen auf die Kompetenzstufen der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen nach kulturellem Kapital (leicht modifiziert nach Eickelmann et al., 2019, S. 314)	19
Abbildung 8: Überblick Erkenntnisse aus Kapitel 2 (eigene Darstellung).....	25
Abbildung 9: Struktur Modullehrplan Medien und Informatik (Quelle: Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016, S. 7).....	32
Abbildung 10: Beispiel Lernziel (Quelle: Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016, S. 17).....	33
Abbildung 11: Einflussfaktoren (eigene Darstellung)	44
Abbildung 12: Medienpädagogische Kompetenz für Fachkräfte der Sozialen Arbeit (Siller et al., 2020, S. 327).....	50
Abbildung 13: Zusammenfassung Erkenntnisse (eigene Darstellung)	56
Tabelle 1: Externe Fachstellen (eigene Zusammenstellung)	37
Tabelle 2: Austauschformate in der Kinder- und Jugendarbeit (eigene Zusammenstellung).	39
Tabelle 3: Förderliche Aspekte für die digitalen Teilhabe (eigene Zusammenstellung)	43
Tabelle 4: Übersicht Handlungsansätze und Voraussetzungen (eigene Darstellung)	52

Abkürzungsverzeichnis

SAS	Soziale Arbeit in der Schule
soS	Sozioökonomischer Status
BYOD	Bring-Your-Own-Device

1. Einleitung

Ein Tag im Schreibprozess: Ich sitze vor einem MacBook und schreibe auf dem Programm Microsoft Word. Dank Internet-Rechercheportalen finde ich geeignete Literatur. In der Pause berieseln mich Podcasts über Homeschooling und ChatGPT. Zwischendurch speichere ich die Arbeit zur Sicherheit auf einer Cloud ab. Nach einem Mail an die Betreuungsperson findet ein Fachpoolgespräch per Videokonferenz statt. Am Abend schickt mir mein 5-jähriges Patenkind ein Video vom Klettergarten.

Kurz: Der Alltag ist voll mit digitalen Technologien. Wie beeinflusst das die Gesellschaft? Wer kann von der Digitalisierung profitieren und wer nicht? Was bedeutet das für Kinder? Und wie kann die Soziale Arbeit darauf reagieren? Diesen und weiteren Fragen geht die vorliegende Arbeit mit dem Titel «Chancengleiche Teilhabe im digitalen Zeitalter – Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit in der Schule» nach.

In der Einleitung wird die Ausgangslage umrissen und die Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit begründet. Daraus werden die Fragestellungen und die thematische Abgrenzung abgeleitet. Schliesslich wird auf den Forschungsstand, das Vorgehen und den Aufbau der Arbeit eingegangen.

1.1 Ausgangslage

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Chancen und Risiken der Digitalisierung für die Teilhabe von Kindern. Ihr Leben wird mehr als in den Generationen zuvor von der digitalen Transformation geprägt. Die heranwachsende Generation wird deshalb auch *digital natives* genannt (Kirschner & De Bruyckere, 2017, S. 135–137). Gemäss der MIKE-Studie besaßen im Jahr 2019 über 90 % der schweizer Haushalte mit Kindern zwischen 6 und 13 Jahren einen Laptop, Internetzugang sowie ein Handy oder Smartphone. Zudem besitzt knapp die Hälfte der 6- bis 13-Jährigen ein eigenes Smartphone oder Handy (Waller et al., 2019, S. 23, 27–30). Das bedeutet jedoch nicht, dass die Kinder automatisch von digitalen Ressourcen profitieren können und vor den Risiken der digitalen Transformation geschützt sind (Kirschner & De Bruyckere, 2017, S. 135–137).

Die aktuelle Forschung macht einerseits auf die Chancen für eine verbesserte Teilhabe dank digitaler Technologien aufmerksam, warnt aber gleichzeitig auch vor neuen Ungleichheitsmechanismen und Exklusionsrisiken (Stüwe & Ermel, 2019, S. 41–51; Pudelko, 2020, S. 115–118). Bestehende soziale Ungleichheiten entlang des sozioökonomischen Status, scheinen sich im Zuge der digitalen Transformation bisher nicht aufzulösen, sondern zu verstärken

(Rudolph, 2019; Krotz, 2020). In der Schweiz verfügen 20 % der Bevölkerung nicht über ausreichend digitale Kompetenzen. In dieser Gruppe sind Personen mit geringem kulturellem Kapital übervertreten (Bundesamt für Statistik, 2018, S. 5–6; Bundesamt für Statistik, 2021c, S. 3–8). Damit sind sie benachteiligt in Bezug auf soziale Kontakte, Kommunikations- und Informationszugänge, Sicherheit im Internet und Arbeitsmarktchancen (Stüwe & Ermel, 2019). Von diesem Exklusionsrisiko können auch Kinder betroffen sein, beispielsweise durch Einschränkungen in ihrer Berufswahl. Des Weiteren zeigt sich, dass sich die Ungleichheiten innerhalb der Familie reproduzieren (Eickelmann et al., 2019). Es stellt sich deshalb die Frage, wie die Risiken für die sozialen Ungleichheiten begrenzt und die Chancen für die nachhaltige Teilhabe aller Kinder gefördert werden können.

Die chancengleiche Teilhabe wurde 2020 explizit als Kernziel der «Strategie Digitale Schweiz» und als Vision in der «Strategie Digitale Schweiz 2023» festgehalten (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2020, S. 5; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2023, S. 2). Der Erwerb digitaler Kompetenzen zählt mittlerweile zu den Schlüsselkompetenzen, welche ein Mensch zur gesellschaftlichen Teilhabe benötigt (Rat der Europäischen Union, 2018). Deshalb wird dem Bildungswesen ein hoher Stellenwert eingeräumt (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2020, S. 6–7). So beschäftigt sich die Bildungslandschaft auf verschiedenen Ebenen mit der Digitalisierung (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2018). Zum Beispiel wurde das Fach «Medien und Informatik» zur Förderung digitaler Kompetenzen im Lehrplan 21 eingeführt (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016).

Studien zeigen jedoch, dass auch das familiäre Umfeld einen Einfluss auf die digitale Teilhabe der Kinder hat. Beispielsweise hängen die Kompetenzen und das Nutzungsverhalten eher von den familiären Voraussetzungen als von der schulischen Förderung ab (Eickelmann et al., 2019). Damit rückt die Rolle der Erziehungsberechtigten in den Vordergrund.

In Anbetracht der beschriebenen Ausgangslage wird deutlich, dass ein ganzheitlicher Umgang mit systemischer Perspektive gefordert ist, um Kindern eine längerfristige Teilhabe im digitalen Zeitalter zu gewährleisten. An der Schnittstelle von Erziehung und sozialer Hilfe (Ziegele & Seiterle, 2014, S. 20–21) scheint die Soziale Arbeit in der Schule (SAS) prädestiniert, sich diesem Thema anzunehmen. Da sich die SAS zudem an der Lebenswelt ihrer Zielgruppen orientiert, ist sie zwangsläufig mit der Mediatisierung konfrontiert. Nicht zuletzt ist die SAS selbst von der digitalen Transformation betroffen, da sich beispielsweise die Arbeitsweisen verändern und den technologischen Entwicklungen anpassen (Ermel, 2020, S. 43).

Insofern ist es überraschend, dass sich die SAS bisher kaum mit dem Thema auseinandersetzt. Eine erste Recherche, einige Gespräche mit Fachpersonen und ein Blick in die Aus- und

Weiterbildungsangebote ergaben kaum Anhaltspunkte, wie sich die SAS im digitalen Zeitalter positioniert. Auch auf der Website des Schulsozialarbeitsverbands findet sich kein Beitrag zur Digitalisierung und in Standardwerken zur SAS wird die Digitalisierung mehrheitlich im Zusammenhang mit Cybermobbing, Suchtproblematiken oder der Online-Beratung angeschnitten (Schulsozialarbeitsverband, 2023; Ziegele & Seiterle, 2014; Hafen, 2005). Das bestätigt den Eindruck Ermels (2020), «dass Digitalisierung ein Thema ist, dass im Alltag «einfach passiert» und wenig offensiv angegangen wird» (S. 43). Insofern besteht an dieser Stelle eine Lücke, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit beleuchtet werden soll. Damit richtet sich die Arbeit an Fachpersonen der Sozialen Arbeit, wobei die SAS besonders angesprochen werden soll.

Verständnis der Sozialen Arbeit in der Schule

In der vorliegenden Arbeit wird die SAS gemäss der Definition von Ziegele und Seiterle (2014, S. 28–29) und dem Leitbild «Soziale Arbeit in der Schule» von AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband (2016) verstanden. Die Abbildung 1 zeigt die Eckpunkte der Definition gemäss Ziegele und Seiterle (2014, S. 28–29).

Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • An Schule strukturell dynamisch gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit • Von beiden professionalisierten und organisierten Subsystemen der Sozialen Hilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der (bio-)psychosozialen Entwicklung und Integrität • Unterstützung der gesellschaftlichen Inklusion der Anspruchsgruppen • Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung
Zielgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder, Jugendliche und Erziehungsberechtigte • Schulleitungen und Lehrpersonen • Schulische und schulnahe Dienste
Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Prävention • Früherkennung • Behandlung
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Personen-, gruppen-, organisations- und sozialraum-spezifische Methoden der Sozialen Arbeit
Grundprinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensweltorientierung • Niederschwelligkeit • Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten • Diversität • Partizipation

Abbildung 1: Kriterien Definition SAS (Quelle: Ziegele & Seiterle, 2014, S. 29).

Die SAS verfolgt das Ziel, die Integration in die Schule und in die Gesellschaft zu unterstützen und setzt sich für Chancengleichheit und Partizipation ein (AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, 2016, S. 2). Die SAS versucht dabei mittels einem breiten Methodenrepertoire und systemisch-lösungsorientiertem Arbeiten die biopsychosozialen Probleme durch Prävention, Früherkennung und Behandlung vorzubeugen oder zu verringern (Ziegele & Seiterle, 2014, S. 38). Die Früherkennung bezweckt das frühzeitige Entdecken von Problemen durch ein systematisiertes Beobachten, Austauschen und Einleiten von Erstinterventionen (Hafen, 2005, S. 89–90). Unter Prävention werden Massnahmen verstanden, mit welchen mögliche Probleme in der Zukunft verhindert werden sollen (Ziegele & Seiterle, 2014, S. 39–40). Die Behandlung bezieht sich schliesslich auf das Verändern eines unerwünschten Zustandes (Ziegele & Seiterle, 2014, S. 43–44). Die drei genannten Funktionen beschäftigen sich nicht nur mit dem individuellen Verhalten von Betroffenen, sondern auch mit den jeweiligen Verhältnissen und strukturellen Bedingungen (Ziegele & Seiterle, 2014, S. 38). Zu den Zielgruppen gehören die Kinder, Fachpersonen der Schule (Lehrpersonen, Schulleitungen und Schuldienste), Erziehungsberechtigte und weitere Bezugspersonen, die familienergänzende Kinderbetreuung sowie Fachstellen und Behörden (AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, 2016, S. 3). Die Interventionen der SAS sollen sich dabei an der Lebenswelt der Zielgruppe orientieren, deren Diversität akzeptieren und sie auf niederschwellige Weise erreichen (Ziegele & Seiterle, 2014, S. 60–62).

Womöglich entspricht der Alltag in den Schulen nicht stets den beschriebenen Kriterien, zum Beispiel aufgrund fehlender Ressourcen oder struktureller Rahmenbedingen. Die vorliegende Arbeit orientiert sich jedoch bewusst an der Theorie zur SAS und vernachlässigt mögliche Abweichungen in der Praxis.

1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit

Der gesellschaftliche Zusammenhalt im digitalen Zeitalter hängt davon ab, ob alle Personen über Zugang zu digitalen Ressourcen verfügen und diese erfolgreich einsetzen können (Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben, ohne Datum). Dann bietet die Digitalisierung diverse Chancen für die Gesellschaft, wie zum Beispiel den einfacheren Zugang zu Informationen sowie mehr Möglichkeiten zur Partizipation für alle. Die ursprüngliche Hoffnung, dass die Digitalisierung automatisch zu mehr Demokratisierung beiträgt, hat sich jedoch nicht erfüllt, denn benachteiligte Personen werden im Zuge der digitalen Transformation «abgehängt» und bestehende Ungleichheiten verstärken sich. Es entsteht ein Graben, weil der digitale Raum ungleich genutzt wird. Dadurch werden bestimmte Gruppen von Informationen, vom Arbeitsmarkt und vom politischen Geschehen ausgeschlossen (Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben, ohne Datum). Damit drängen sich Ausstattungs-, Austausch- und Machtprobleme

auf, wie sie Staub-Bernasconi (2018) beschreibt (S. 210–223). Es braucht deshalb konkrete Massnahmen, «um das Recht auf lebenslanges Lernen, die Sicherstellung gesellschaftlicher Integration, den Zugang zu staatlichen, kulturellen und edukativen Ressourcen und Dienstleistungen sowie die Integrität und Unabhängigkeit aller Gesellschaftsschichten gewährleisten zu können» (Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben, ohne Datum). Diese Forderungen widerspiegeln sich auch in der Strategie des Europarats (2016) für die Rechte des Kindes, welche sich mit den Kinderrechten in einer digitalen Welt auseinandersetzt (S. 9, 21–22).

Gemäss Berufskodex besteht der Auftrag der Sozialen Arbeit darin, soziale Probleme aufzudecken, zu bewältigen und zu verhindern. Die Soziale Arbeit strebt nach Lösungen für soziale Herausforderungen und setzt sich dafür ein, ein erfolgreiches Miteinander und gleiche Chancen zur Teilhabe zu ermöglichen. Dabei orientiert sie sich an internationalen Übereinkommen und den Grundsätzen der Bundesverfassung (AvenirSocial, 2010). Die Soziale Arbeit (in der Schule) ist deshalb aufgefordert, sich mit dem Thema der digitalen Teilhabe auseinanderzusetzen.

1.3 Fragestellung

Die vorliegende Arbeit widmet sich deshalb der Hauptfragestellung:

Wie kann die Soziale Arbeit in der Schule die digitale Transformation mitgestalten und damit die Teilhabe von Kindern fördern?

Um diese übergeordnete Frage beantworten zu können, werden folgende drei Unterfragen erörtert:

1. Wie wirkt sich die digitale Transformation auf die Teilhabe von Kindern aus?
2. Wie wird die chancengleiche Teilhabe von Kindern im digitalen Transformationsprozess gefördert?
3. Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich daraus für die SAS?

1.4 Thematische Abgrenzung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Förderung der chancengleichen Teilhabe von Kindern im Zuge der digitalen Transformation durch die SAS. Zugunsten der Vertiefung werden im Rahmen dieser Arbeit folgende Aspekte ausgeklammert:

- Die Arbeit bezieht sich auf Kinder in Kindergarten- und Primarschulalter. Andere Altersgruppen werden nicht betrachtet.
- In diesem Alter werden Kinder von verschiedenen Seiten geprägt. Sowohl die Familie als auch Peers, die Schule und Freizeitaktivitäten beeinflussen ihre Entwicklung (Woolfolk,

2014). Die Arbeit vernachlässigt den Einfluss von Peers und Freizeit, beleuchtet jedoch das familiäre Umfeld und den Schulkontext.

- Studien zeigen deutliche Unterschiede zwischen den Sprachregionen in der Schweiz, beispielsweise in Bezug auf die Kompetenzen oder Nutzung von digitalen Ressourcen (Educa, 2021). Die Arbeit fokussiert sich auf die Daten der Deutschschweiz.
- Cybermobbing, Onlinesucht, digital verbreitete Desinformationen, Gewalt im digitalen Raum und weitere Phänomene sind wichtig und werden bereits breit diskutiert. Da sie sich jedoch nicht direkt mit dem Thema digitaler Teilhabe verbinden lassen, werden sie in der Arbeit ausgeklammert. Auch werden Methoden wie beispielsweise die Onlineberatung und Öffentlichkeitsarbeit mittels Sozialen Medien nur am Rande angeschnitten.
- Um vielen Menschen eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, ist das Erhalten von analogen Angeboten unerlässlich (Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben, 2020). Der Diskurs über analoge Angebote ist deshalb von grosser Bedeutung. In dieser Arbeit wird jedoch nur vereinzelt darauf hingewiesen.

1.5 Forschungsstand und Vorgehen

Die SAS hat sich in der Deutschschweiz in den letzten Jahren etabliert und zunehmend mehr Literatur wurde veröffentlicht. Im Bereich der Digitalisierung wird vor allem auf medienpädagogische Ansätze eingegangen. Ebenso existieren Erörterungen über die Digitalisierung und die Soziale Arbeit. Zur Auseinandersetzung der SAS mit digitalen Ungleichheitsmechanismen wurde hingegen noch wenig publiziert. Aus der Schweiz liegt keine Literatur vor. In diesem Bereich stützt sich die vorliegende Arbeit auf Literatur aus Deutschland.

Die Recherche zur vorliegenden Arbeit orientierte sich an den drei Unterfragen gemäss Kapitel 1.3. Zur Beantwortung der ersten Fragestellung «Wie wirkt sich die digitale Transformation auf die Teilhabe von Kindern aus?» wurden Studien und Berichte aus Deutschland und der Schweiz verwendet. Dazu gehören unter anderem Statistiken des Bundesamtes für Statistik. Die Erhebungen basieren meist auf Befragungen von erwachsenen Personen. Daten zu digitalen Ungleichheiten im Kindesalter wurden bisher wenig erhoben. Jedoch liegen im Bildungsbereich Daten vor, welche auf Ungleichheiten bei Kindern hinweisen, wie beispielsweise der 2021 erschienene Bericht «Digitalisierung in der Bildung». Dieser liefert einen Überblick zur digitalen Transformation im Bildungswesen der Schweiz. Darin wird betont, dass die Datenlage qualitativ sehr unterschiedlich ausfalle. Beispielsweise stamme viel aus der Selbstevaluation von Lernenden und Lehrpersonen und eigne sich deshalb nur bedingt zur objektiven Analyse (Educa, 2021, S. 154–155). Dieses Dokument wurde dennoch beigezogen, weil zurzeit keine vergleichbare und detaillierte Übersicht zum Schweizer Bildungssystem

vorliegt. Zur Ergänzung wird in der vorliegenden Arbeit Literatur aus anderen deutschsprachigen Ländern mit vergleichbarem Bildungssystem wie der Schweiz verwendet.

Zur Beantwortung der Fragestellung «Wie wird die chancengleiche Teilhabe von Kindern im digitalen Transformationsprozess gefördert?» fehlte es teilweise an geeigneter Literatur, insbesondere mit Bezug auf die SAS. Zur Ergänzung fliessen Empfehlungen von Fachstellen und Ansätze aus der Kinder- und Jugendarbeit in die Arbeit ein.

Die Theorie wird zur Veranschaulichung an einigen Stellen mit Angeboten und Hinweisen aus der Stadt Winterthur ergänzt. Die Stadt Winterthur eignet sich, da sie sowohl über ein Konzept für die SAS als auch über einen ausgebauten IT-Service für Schulen verfügt. Die Massnahmen und Angebote der Stadt Winterthur werden in der vorliegenden Arbeit nicht bewertet.

In der dritten und letzten Fragestellung «Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich daraus für die SAS?» werden schliesslich die Erkenntnisse mit Literatur zur SAS verknüpft und daraus Folgerungen abgeleitet.

Um die Arbeit mit Erfahrungen aus der Praxis anzureichern, wurden vier Fachgespräche geführt. Dank den Gesprächen konnte die verwendete Theorie mit der effektiven Situation in der Schweiz abgeglichen werden. Einige Erkenntnisse aus den Gesprächen fliessen in die Arbeit mit ein. Die Gesprächspartner*innen waren:

- Christine Mühlebach, Produktmanagement Bereich Digitalisierung bei sozialinfo.ch
- Philipp Marti, Primarlehrer und Leiter Fachstelle Technische ICT der Schule Gossau ZH
- Rafael Freuler, Projektleitung Technik, Konzept, Fundraising bei Jugendarbeit.digital
- Martina Good, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Ostschweizer Fachhochschule und Co-Präsidentin Schulsozialarbeitsverband Schweiz

Die Gesprächsnotizen finden sich im Anhang dieser Arbeit.

1.6 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist entlang der in Kapitel 1.3 beschriebenen Fragestellungen aufgebaut. In Kapitel 2 «Digitale Transformation und Teilhabe» werden zentrale Begriffe eingeführt und die Auswirkungen der digitalen Transformation für die Teilhabe von Kindern erläutert. Dabei wird im Sinne einer ressourcenorientierten Herangehensweise auf die Chancen der Digitalisierung fokussiert. Wie Kinder in der Realisierung der Chancen unterstützt werden können, bildet der Inhalt des dritten Kapitels. Schliesslich werden die Erkenntnisse aus den Kapiteln 2 und 3 verknüpft und daraus mögliche Handlungsansätze für die SAS formuliert. Das letzte Kapitel schliesst mit einer Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse zur Beantwortung der Fragestellungen sowie einem persönlichen Schlusswort.

2. Digitale Transformation und Teilhabe

Dieses Kapitel befasst sich mit der Frage, wie sich die digitale Transformation auf die Teilhabe von Kindern auswirkt. Einführend werden zentrale Begriffe des digitalen Zeitalters erläutert und ausgewählte Chancen für die Teilhabe aufgeführt. Nach einem Theorieteil zu den digitalen Spaltungen und Ungleichheiten werden die Teilhabechancen erneut überprüft, um daraus eine mögliche Antwort auf die eingangs gestellte Frage zu finden.

2.1 Das Zeitalter der Digitalisierung und Mediatisierung

Die Lebenswelt der Kinder ist im Jahr 2023 geprägt von Medien und digitalen Geräten. Dies zeigt sich sowohl in der Schule, in der Freizeit als auch zuhause (Waller et al., 2019). Doch was wird eigentlich unter dem digitalen Zeitalter verstanden? Im Folgenden werden zentrale Begriffe beleuchtet und mit Beispielen ergänzt.

Digitalisierung

Der Begriff *Digitalisierung* wird unterschiedlich benutzt. Ursprünglich benennt die Digitalisierung einen technischen Wandel, welcher seit den 1970er Jahren voranschreitet: Die Umwandlung von analogen Zeichen und Daten mit dem Ziel, dass sie von Maschinen gelesen werden können. Der Einsatz von Codes (z.B. 0 und 1) ermöglicht diese Übersetzung (De Florio-Hansen, 2020, S. 23–24). Mit der Verbreitung der Personal-Computer (PC) und dem Internet kommen zunehmend mehr Personen in Kontakt mit Informationstechnologien (Stüwe & Ermel, 2019, S. 21–22). In den letzten Jahren sind weitere Entwicklungen und Phänomene in den Fokus gerückt, beispielsweise die Künstliche Intelligenz, die virtuelle Realität und Cloud Computing (Stüwe & Ermel, 2019, S. 38–39).

Digitale Transformation

Im Zuge der Digitalisierung werden die Gesellschaft, Organisationen und die Lebensweise von Individuen tiefgreifend verändert. Deshalb spricht man auch von der *digitalen Transformation* (Miebach, 2020, S. 2–3). In gesellschaftspolitischem Kontext wird *Digitaler Wandel* synonym verwendet (Stüwe & Ermel, 2019, S. 9). Es ist beispielsweise zu beobachten, dass der digitale Raum zunehmend zur Lebenswelt dazugehört und die Kommunikationsmodalitäten bestimmt. So werden Informationen mittlerweile vielfach digital ausgetauscht und abgerufen. Auch die Sozialen Medien spielen eine wichtige Rolle, denn sie ersetzen oder ergänzen die analoge Kommunikation (Stüwe & Ermel, 2019, S. 28, 41).

Zudem verändert sich der Arbeitsmarkt: Durch die Digitalisierung werden verschiedene Tätigkeiten wegfallen, jedoch auch neue dazukommen, beispielsweise in der Informations- und Kommunikationsbranche (Stüwe & Ermel, 2019, S. 44). Nicht zu Letzt wirkt sich die digitale

Transformation auf die Bildung aus. Dank dem Internet erhält die breite Bevölkerung Zugang zu Wissen und digitale Softwares ermöglichen neue Lernformen (Stüwe & Ermel, 2019, S. 43; De Florio-Hansen, 2020, S. 115-120).

Mediatisierung

In engem Zusammenhang mit der digitalen Transformation steht der Begriff *Mediatisierung*. Die Mediatisierungsforschung betrachtet den Medienwandel und die damit einhergehenden Veränderungen von Kultur, Gesellschaft und Alltag. Der Forschungsansatz geht davon aus, dass Medien seit jeher zur Lebenswelt der Menschen gehören und sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt haben, beispielsweise in Form der Höhlenmalerei, mit der Schreibmaschine oder nun mittels Computer und Internet (Krotz, 2020, S. 17–21).

Durch die digitale Transformation finden jedoch zwei neue Phänomene statt: Einerseits eine *Entgrenzung*, das heisst, die Kommunikation findet vermehrt zeitlich und räumlich unabhängig statt. Damit werden die Inhalte jederzeit und überall abrufbar. Andererseits ist eine *Konvergenz* zu beobachten, also das Verschmelzen von Technologie und Inhalt (Helbig, 2017, S. 173). Zu beobachten ist die Konvergenz beispielsweise bei virtuellen Räumen (z.B. Klassenchats), in welchen sich die Kinder treffen (Geyer, 2020, S. 31–32). Da Medien zur Lebenswelt gehören, bilden sie auch einen Kontext, in welchem Entwicklungsaufgaben bewältigt werden (Kutscher, 2013, S. 9). Der Mediatisierungsansatz geht deshalb davon aus, dass die Sozialisation nicht unabhängig von der Mediensozialisation betrachtet werden kann, da Lernprozesse, Informationen und soziale Beziehungen zunehmend von Medien abhängig sind (Krotz, 2020, S. 24–25).

2.2 Digitale Kompetenz und Medienkompetenz

Die digitale Transformation und Mediatisierung stellen folglich besondere Herausforderungen an die Gesellschaft und das Individuum. Die Politik und Fachpersonen sehen im Erwerb von Kompetenzen einen wichtigen Faktor zur erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen (Rat der europäischen Union, 2018). In der Literatur werden dafür mehrheitlich die zwei Begriffe *digitale Kompetenz* und *Medienkompetenz* verwendet, welche im Folgenden erläutert werden.

Medienkompetenz

Der Begriff *Medienkompetenz* entstand in den 1970er Jahren und wurde durch Diskussionen zur Medienpädagogik in den Sozial- und Sprachwissenschaften angeregt. Der Begriff wird seit den 1990er Jahren und der Verbreitung von Internet und Multimedia verstärkt diskutiert, denn es wurde ein erheblicher Bedarf an medienpädagogischen Massnahmen im Bildungsbereich erkannt (Hugger, 2021, S. 2–3). Für Baacke (2007) ist der Erwerb von Kommunikations- und Medienkompetenzen das Schlüsselement, um den Machtverhältnissen im digitalen Zeitalter

zu begegnen (S. 96–97). Medienkompetenz beinhaltet das Verständnis von Medieninhalten, die Fähigkeit zur kritischen Analyse von Informationen und zur Medienproduktion und die Kenntnis der sozialen und kulturellen Auswirkungen von Medien (Baacke, 2007, S. 89–99). Eng damit verbunden wird der Begriff *Medienbildung*, einem «Prozess, der lebenslang eine kritische Distanz zu Medien aufbaut und gegenüber Medien sowie im Umgang mit ihnen eine verantwortungsvolle Haltung fördert» (Helbig, 2014, S. 40).

Digitale Kompetenz

Neben der *Medienkompetenz* ist der Begriff *Digitale Kompetenz* in der Literatur weitverbreitet. Gemäss dem Rat der europäischen Union (2018) umfasst die digitale Kompetenz die «sichere, kritische und verantwortungsvolle Nutzung von und Auseinandersetzung mit digitalen Technologien für die allgemeine und berufliche Bildung, die Arbeit und die Teilhabe an der Gesellschaft» (S. 9). Im Referenzrahmen der europäischen Kommission werden folgende fünf Kompetenzbereiche definiert:

- Informationsbeschaffung (z.B. im Internet Informationen suchen)
- Kommunikation (z.B. sich in Online-Räumen bewegen)
- Problemlösung (z.B. geeignete digitale Applikationen auswählen)
- Erstellung und Bearbeitung digitaler Inhalte (z.B. Programmieren)
- Sicherheit (z.B. Schutz der Privatsphäre) (Ferrari, 2013).

Unter anderem orientiert sich das Schweizer Bundesamt für Statistik an dieser Definition (Bundesamt für Statistik, 2021c).

Die Begriffe *Medienkompetenz* und *digitale Kompetenz* beinhalten somit ähnliche Elemente, werden jedoch in unterschiedlichen Kontexten beziehungsweise für unterschiedliche Altersgruppen rezipiert. So taucht *Medienkompetenz* eher in der Kinder- und Jugendarbeit sowie in der Medienpädagogik auf, die *digitale Kompetenz* eher gesamtgesellschaftlich, in Statistiken und in der Bildungspolitik. Da für die vorliegende Arbeit sämtliche genannten Bereiche von Bedeutung sind, werden beide Begriffe verwendet, wobei sie bewusst an unterschiedlichen Stellen eingesetzt werden.

2.3 Chancen des digitalen Zeitalters für die Teilhabe

Die Digitalisierung ermöglicht neue Chancen für die Teilhabe an der Gesellschaft. Dieser Abschnitt erklärt kurz den Begriff *Teilhabe* und nennt im Anschluss Beispiele für Chancen verbesserter Teilhabe. Dabei werden einerseits Chancen im Allgemeinen und im Besonderen für Kinder aufgeführt. Schliesslich wird der Begriff der *chancengleichen Teilhabe* umrissen.

Teilhabe

Gemäss Husi (2012) stellt die *Teilhabe* ein Aspekt der Beteiligungsgesellschaft dar (S. 106–115). Folglich bedeutet Teilhabe «seinen Teil zu erhalten an den gesellschaftlich verfügbaren (materiellen, kulturellen, sozialen, personalen) Mitteln – und, wenn man sie auf die Lebenslage insgesamt bezieht, für seinen Teil von (sachlichen, sozialen, physischen, psychischen) Zwängen verschont zu bleiben.» (Husi, 2012, S. 107). Im Zusammenhang mit der Digitalisierung wird auch der Begriff der *digitalen Teilhabe* verwendet (Kempf, 2013, S. 16–23).

Im Folgenden werden einige Potenziale des digitalen Zeitalters für die Teilhabe aufgeführt und kurz beschrieben. Zu den Chancen gehören:

- Zugang zu Informationen und neue Lernräume
- Vereinfachung und Inklusion
- Partizipationsmöglichkeiten
- Kommunikation und Vernetzung
- Identitätsbildung, Bewältigung Entwicklungsaufgaben und Hilfestellungen

Zugang zu Informationen und neue Lernmöglichkeiten

Durch das Internet und die digitalen Medien erhalten Menschen Zugang zu Informationen und Bildung, die ihnen zuvor unter Umständen nicht zur Verfügung standen. Das ermöglicht unter anderem eine bessere Bildung, Empowerment und eröffnet neue Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Aktion Mensch e.V., 2020, S. 30–31). Für die Kinder ermöglichen digitale Technologien neue Lernräume mit hohem Lebensweltbezug und subjektiver Bedeutsamkeit (Spanhel, 2020, S. 104–106). Zudem wird selbstgesteuertes, kooperatives und binnendifferenziertes Lernen mittels digitalen Technologien unterstützt (Jugend und Medien et al., 2021, S. 20–21). Dank speziellen kindergerechten Rechercheportalen können Kinder selbstständig auf Informationen zugreifen. Filterssoftwares schützen dabei vor ungeeigneten Websites (Eichenberg & Auerberg, 2018, S. 45–48). Auch digitale Spiele eröffnen neue Lernformate und fördern diverse Kompetenzen. Beispielsweise wird durch gemeinsames Gamen die Sozialkompetenz gestärkt (Stüwe & Ermel, 2019, S. 115–119).

Ein weiterer Aspekt bildet das Konzept Bring-Your-Own-Device (BYOD). Die Lernenden verwenden dabei ihre eigenen Geräte (z.B. Laptops, Tablets oder Smartphones) im Unterricht und verbinden so vermehrt Lern- und Alltagssituationen. Folglich entsteht eine örtliche und zeitliche Unabhängigkeit im Zugriff auf Lerninhalte, was sich positiv auf das Lernen auswirken kann (Didacta Verband e.V., 2018, S. 41–43).

Vereinfachung und Inklusion

Es existieren mittlerweile viele Formen von Applikationen und digitalen Assistenztechnologien, welche Dienstleistungen des Alltags vereinfachen (z.B. Online-Banking). Sie erleichtern den Zugang zu Angeboten und die Organisation des Alltags. Das kommt besonders Menschen mit geringen Deutschkenntnissen, niedrigen Lesekompetenzen oder Personen mit Beeinträchtigungen zugute. Dank barrierearmen Websites und Anwendungen kann die Inklusion gestärkt werden (Bosse, 2016). Zum Beispiel können mehrsprachige Applikationen, wie SchoolFox, den Elternkontakt in der Schule erleichtern (Fox Education Services GmbH, 2023).

Partizipationsmöglichkeiten

Die Digitalisierung ermöglicht neue Formen der kulturellen und politischen Partizipation. Beispielsweise wurde die Bewegung *Fridays for Future* durch Partizipationsprozesse in Medien unterstützt (Hajok, 2020, S. 158). Studien zeigen, dass viele Jugendliche das Internet für politische Aktivitäten nutzen. Beispielsweise tauschen sie auf Online-Plattformen ihre Meinungen aus und vernetzen sich. Das ermöglicht einerseits den Zugang zu verschiedenen Perspektiven und erleichtert das Organisieren von politischem Engagement (Steiner, 2020, S. 150–153). Da digitale Technologien zu kreativer Auseinandersetzung einladen, bieten sie für Heranwachsende interessante Möglichkeiten zum Experimentieren (Stüwe & Ermel, 2019, S. 109).

Kommunikation und Vernetzung

Die Digitalisierung ermöglicht es Menschen, in Kontakt zu treten und sich zu vernetzen, unabhängig von ihrem Standort oder ihrer sozialen Situation. Das schafft Gelegenheiten für den Austausch von Wissen und Erfahrungen (Kalisch, 2013, S. 33). Insbesondere für Kinder aus transnationalen Familien fördern die ortsunabhängigen Kommunikationsmöglichkeiten den Kontakt mit ihren entfernten Familienmitgliedern (Kloha & Kress, 2020). Weiter können Kinder und Jugendliche dank dem einfachen Zugang zu Informations- und Austauschangeboten mitunter Vorurteile abbauen (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 70). In der Schule kann zudem der Kontakt mit Erziehungsberechtigten durch digitale Kanäle ergänzt und damit vereinfacht werden (Educa, 2021, S. 134–135).

Identitätsbildung, Bewältigung Entwicklungsaufgaben und Hilfestellungen

Durch die Möglichkeit, sich in digitalen Lebensräumen (z.B. sozialen Medien) zu präsentieren und mit anderen zu interagieren, können Kinder und Jugendliche ihre Identität und Persönlichkeit entwickeln (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 31–35). Auch digitale Spiele ermöglichen das Eintauchen in Fantasiewelten und Erproben von verschiedenen Rollen (Stüwe & Ermel, 2019, S. 117). Weiter bietet das Internet niederschwellige Möglichkeiten, sich in Problemlagen Rat zu suchen oder sich in Selbsthilfeforen auszutauschen (Eichenberg & Auersperg, 2018,

S. 72–76). Freuler (2023) weist darauf hin, dass beispielsweise die anonyme Chatberatung ein willkommener Kanal für Jugendliche ist, sich Rat zu holen (Videokonferenz, 6. Juni 2023).

Chancengleiche Teilhabe

In den vorherigen Abschnitten wurden Potenziale der digitalen Transformation beleuchtet. Daraufhin stellt sich die Frage: Können alle Menschen gleichermassen von diesen Chancen profitieren? Denn das Ziel der SAS ist eine «chancengleiche» Teilhabe (AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, 2016, S. 2), wie sie auch in Art. 2 Abs. 3 der Bundesverfassung festgehalten ist. Chancengleichheit bezeichnet in Anlehnung an John Rawls Theorie der Gerechtigkeit (2010) das Prinzip, dass alle Menschen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer ethnischen Zugehörigkeit oder anderen Merkmalen die gleichen Zugänge und Möglichkeiten zu Bildung, Beruf und gesellschaftlicher Teilhabe haben sollten. Dadurch können soziale Ungleichheiten reduziert werden.

In diesem Sinne bedeutet chancengleiche Teilhabe im digitalen Zeitalter, dass alle Menschen von den fünf genannten Chancen gleichermassen profitieren können sollten. Die aktuelle Forschung geht jedoch davon aus, dass dem nicht so ist. Tatsächlich werden im Zuge der digitalen Transformation bereits bestehende soziale Ungleichheiten nicht aufgelöst, sondern tendenziell sogar verstärkt (Rudolph, 2019; Zillien, 2009). Das folgende Kapitel beleuchtet deshalb die Faktoren, welche eine chancengleiche Teilhabe beeinträchtigen oder verhindern.

2.4 Digitale Ungleichheiten und Spaltungen

Es existieren verschiedene Begriffe und Ansätze, um Ungleichheiten und Spaltungen im Zuge der Digitalisierung zu benennen. In der vorliegenden Arbeit wird die Definition gemäss Verständig et al. (2016) verwendet und mit Erkenntnissen von van Dijk (2012) ergänzt. Die Abbildung 2 fasst die Kernaussagen zusammen. Die genannte Autorenschaft geht davon aus, dass drei Ebenen von Ungleichheitsmechanismen wirken: Der zero-level divide entsteht auf der Stufe von Algorithmen und Codes und ist mit der Struktur des Internets verbunden. Der first- und second-level divide beziehen sich auf die individuellen Nutzer*innen des Internets. Sie bauen aufeinander auf.

Auf der nächsten Seite ist die Abbildung 2 dargestellt. Darauf folgt eine detaillierte Betrachtung der drei Stufen. Als Abschluss werden mögliche Erklärungsansätze für die Ungleichheiten und Spaltungen erläutert.

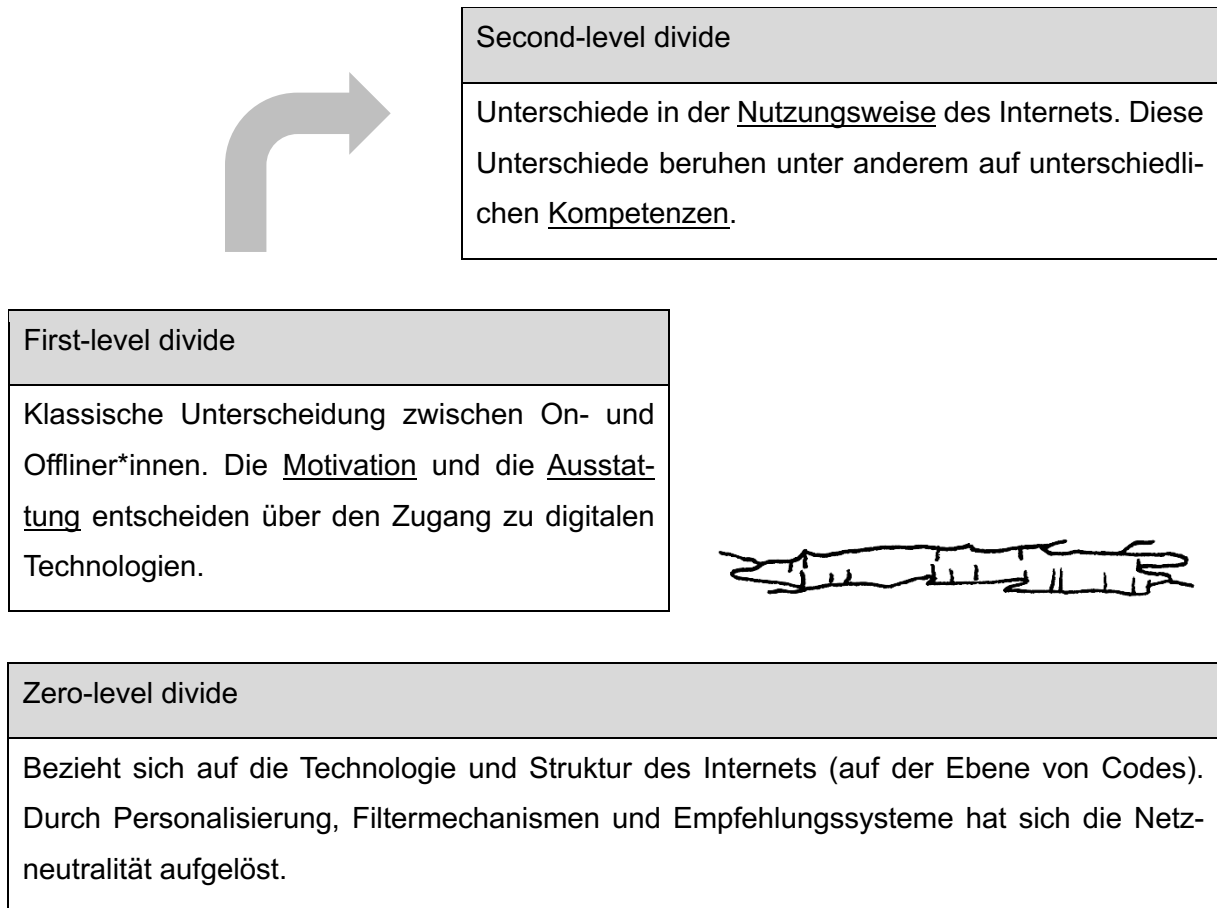


Abbildung 2: Begriffe zu digitaler Spaltung und Ungleichheit (eigene Darstellung auf der Basis von Verständig et al., 2016 und van Dijk, 2012)

Zero-Level divide

Der Zero-Level-Divide beschreibt die Spaltungen und Ungleichheiten, welche auf Ebene der Codes entstehen. Diese finden auf vielfältige Weise statt. Ein Phänomen ist die Personalisierung im Internet. Dadurch werden den Nutzer*innen unterschiedliche Inhalte bei gleichen Suchanfragen vorgeschlagen. Diese Unterschiede basieren auf digitalen Personenprofilen, welchen mittels Algorithmen möglichst passende Inhalte angeboten werden. Eine ursprünglich neutrale Codierung löst sich somit auf. In diesem Zusammenhang wird auch von Filterbubbles gesprochen (Iske & Kutscher, 2020, S. 120–121). Ein weiteres Beispiel ist das Social Scoring. Das Social Scoring bezieht sich auf die Bewertung von Einzelpersonen basierend auf ihrem Verhalten in sozialen Netzwerken und Online-Plattformen. Der erzeugte Social Score kann für verschiedene Zwecke verwendet werden, wobei Personen mit besseren Scores bevorzugt behandelt werden. Das birgt die Gefahr von Vorurteilen und Diskriminierung, da bestimmte soziale Gruppen dadurch benachteiligt werden können (Lehner, 2020, S. 137). Fachpersonen gehen davon aus, dass durch die Personalisierung und die Auflösung der Netzneutralität Ungleichheiten und Spaltungen verstärkt werden (Iske & Kutscher, 2020, S. 122).

In der vorliegenden Arbeit nimmt der zero-level divide eine untergeordnete Rolle ein, da die Verminderung oft auf gesetzlichen Rahmenbedingungen fusst und damit nicht direkt im Handlungsfeld der SAS liegt.

First-level divide

Der first-level divide geht von der individuellen Ausgangslage der Nutzer*innen aus. Er beleuchtet Motivations-, Ausstattungs- und Zugangsungleichheiten. Besonders die Unterschiede im Zugang zum Internet sind dabei relevant, weshalb von On- und Offliner*innen gesprochen wird (Verständig et al., 2016, S. 50).

Van Dijk (2012) geht davon aus, dass die Motivation, digitale Technologien zu nutzen, eine erste Spaltung verursacht. Wer einen Sinn darin sieht, online zu sein, das Internet mag oder die eigenen Kompetenzen als genügend einschätzt, entscheidet sich eher dafür, digitale Geräte anzuschaffen (Van Dijk, 2012, S. 62–63). In der Schweiz nutzten im Jahr 2021 87.7 % der Bevölkerung täglich oder fast täglich das Internet (Bundesamt für Statistik, 2021b). Wie die Abbildung 3 veranschaulicht, zeigten sich signifikante Unterschiede in zwei Merkmalen: einerseits zwischen den Altersgruppen und andererseits entlang des formalen Bildungsniveaus. Während bei den 15- bis 29-Jährigen 97.3 % das Internet regelmässig nutzten, waren es bei den 30- bis 59-Jährigen 93.7 % und bei den über 60-Jährigen noch 70.3 %. Ähnlich gross stellen sich die Unterschiede bei der Betrachtung des formalen Bildungsniveaus dar: 70.2 % der Personen ohne nachobligatorische Ausbildung (über 25 Jahre) nutzten das Internet. Deutlich höher sind die Werte bei Ausbildungsabschluss auf Sekundarstufe II mit 82.7 % und nach Tertiärabschluss (94.7 %) (Bundesamt für Statistik, 2021b). Ein vergleichbares Bild zeigte sich im D21-Digital-Index 2021/2022 von Deutschland. Die Studie hat unter anderem untersucht, welche Merkmale die Offliner*innen der deutschen Bevölkerung aufweisen, also jene Gruppe, die das Internet nicht nutzt. Eine Mehrheit (76 %) sind Personen mit niedriger Bildung (Initiative D21 e. V., 2022, S. 20).

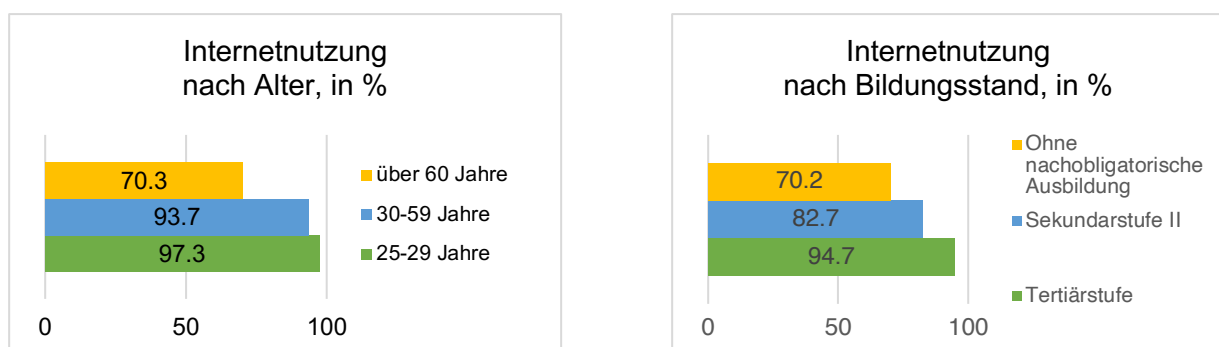


Abbildung 3: Internetnutzung 2021 in der Schweiz nach Alter und Bildungsstand (eigene Darstellung auf der Basis von Bundesamt für Statistik, 2021b)

71 % der befragten Offliner*innen, mehrheitlich mit niedrigem Bildungsstatus, gaben an, kein Interesse am Internet zu haben (Initiative D21 e. V., 2022, S. 20, 39). Diese Erhebung bestätigt Van Dijks (2012) Ansatz. Er geht davon aus, dass Personen mit formal niedrigem Bildungsabschluss weniger daran glauben, dass sie von digitalen Ressourcen profitieren können und deshalb nicht motiviert sind, sie zu nutzen (ebd.).

Die Motivation, ein digitales Gerät anzuschaffen, bildet also die Basis für die Unterscheidung zwischen On- und Offline. Entscheidet sich eine Person dafür, online zu sein, so benötigt sie eine entsprechende Ausrüstung. Auf der Ebene der Ausstattung ist es relevant, ob aktuelle Hard- und Softwares sowie Schutzprogramme verfügbar sind, wie hoch die Geschwindigkeit des Internets und der Geräte ist und wie gut die Netzabdeckung und Datenübertragung funktioniert. Das Mobile Web, also der Zugriff auf das Internet via mobilem Gerät, wie zum Beispiel mit dem Smartphone, nimmt diesbezüglich an Relevanz zu (Verständig et al., 2016, S. 50–51). Die MIKE-Studie im Jahr 2019 hat die Ausstattung in Haushalten mit Kindern untersucht. Es zeigte sich ein deutlicher Einfluss des sozioökonomischen Status (soS). So hatten 96 % der Haushalte mit höherem soS Zugang zu Internet. Das sind 10 % mehr als bei Haushalten mit niedrigem soS (Waller et al., 2019, S. 24–25). Auch die Internetgeschwindigkeit unterschied sich entscheidend. 2021 gaben 18 % der Kinder und Jugendlichen an, dass das Internet zuhause zu langsam sei. Haushalte mit Eltern ohne nachobligatorische Ausbildung waren mehr davon betroffen (Oggenfuss & Wolter, 2021, S. 8–9).

Wie auf Abbildung 4 zu sehen ist, zeigten sich auch deutliche Unterschiede bei der Geräteausstattung: Ein Laptop war in 97 % der Haushalte mit hohem und in 83 % mit niedrigem soS vorhanden. Beim Tablet lagen die Unterschiede sogar bei 92 % mit hohem soS und bei 66 % mit niedrigem soS (Waller et al., 2019, S. 24–25).

Der Bericht «Digitalisierung in der Bildung» beschreibt weiter, dass «etwa 10 % der Familien (und zwischen 9 % und 20 % der Schülerinnen und Schüler) nicht über ausreichend digitale Endgeräte für eine Teilnahme am Fernunterricht verfügen» (Educa, 2021, S. 71). Einkommensschwächere Haushalte waren davon deutlich mehr betroffen als Haushalte mit höherem soS (Educa, 2021, S. 71).

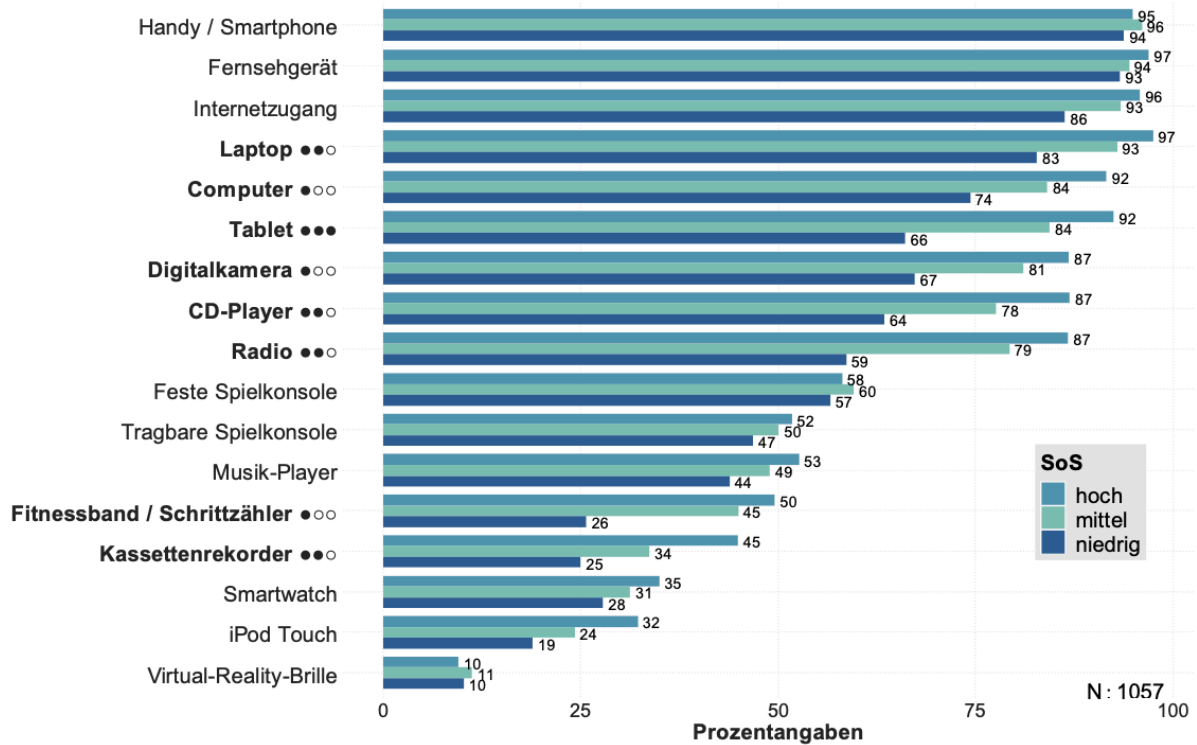


Abbildung 4: Geräteverfügbarkeit im Haushalt nach sozioökonomischem Status (soS) (Waller et. al, 2020, S. 25)

Second-level divide

Die Forschung zum second-level divide konzentriert sich indes auf die Unterschiede in den Nutzungsweisen zwischen den Onliner*innen (Verständig et al., 2016, S. 51). Auch auf dieser Ebene zeigen sich in verschiedenen Untersuchungen signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungsniveaus. Abbildung 5 zeigt nur einige Beispiele für Unterschiede in der Internetnutzung gemäss dem Bundesamt für Statistik (2021a). Es wurde erhoben, wie oft das Internet für die jeweilige Aktivität innerhalb von drei Monaten verwendet wurde. So nutzten Personen ohne nachobligatorische Ausbildung das Internet deutlich seltener (30 %) in der Absicht, etwas zu lernen, als höher gebildete Personen (54-83 %). Auch kommunizierten sie weniger per E-Maildienste. Während beinahe alle Personen mit Ausbildung auf Tertiärstufe und 85 % der Personen mit Abschluss auf Sekundarstufe II E-Maildienste verwendet haben, war dies bei Personen ohne nachobligatorische Ausbildung nur bei 62 % der Fall. Weiter verwendeten 93 % der Personen mit Ausbildung auf Tertiärabschluss, 80 % mit Abschluss auf Sekundarstufe II und nur 53 % Personen ohne nachobligatorische Ausbildung das Internet, um nach Informationen zu Waren oder Dienstleistungen zu suchen (Bundesamt für Statistik, 2021a).

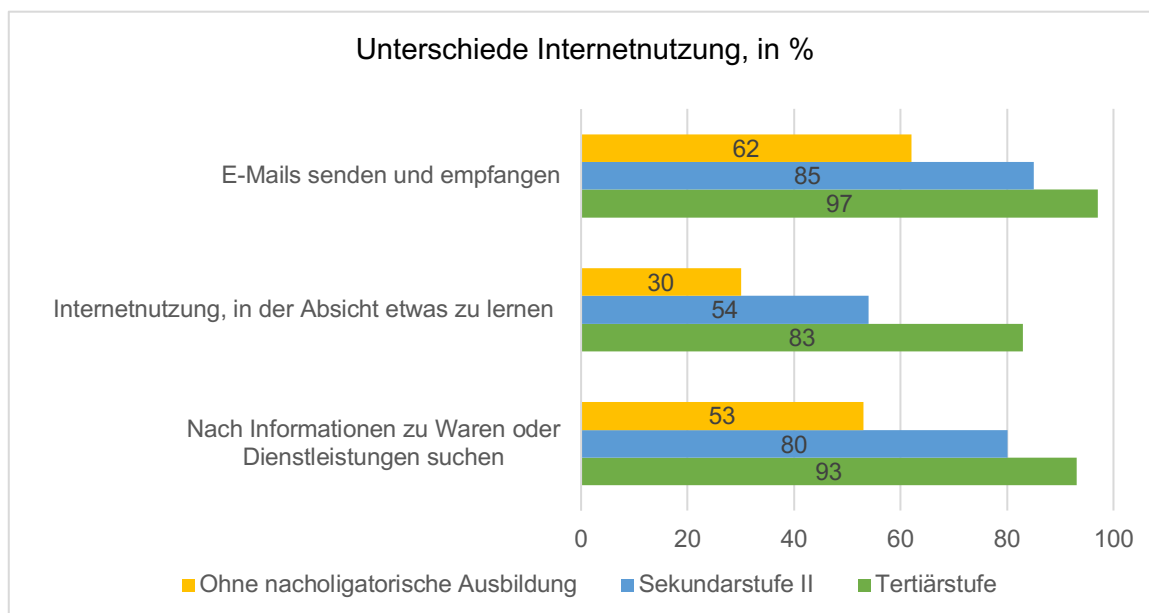


Abbildung 5: Unterschiede in der Internetnutzung (eigene Darstellung auf der Basis von Bundesamt für Statistik, 2021a)

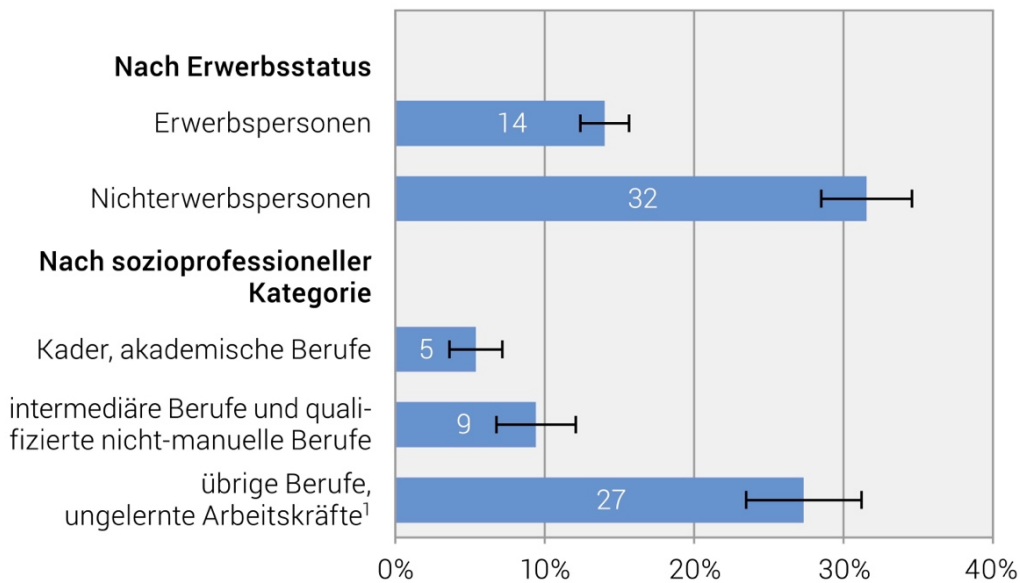
Auch bezogen auf den Datenschutz zeigen sich klare Unterschiede: Personen mit niedrigem Bildungsstand schützen ihre Daten deutlich weniger und verfügen über weniger Wissen zum Schutz von Daten und Privatsphäre (Bundesamt für Statistik, 2018, S. 9–10). Für die Soziale Arbeit ist es weiter interessant, dass sozial benachteiligte Personen die Onlineberatung weniger als andere Gruppen nutzen, obwohl diese meist die favorisierte Zielgruppe darstellen (Iske & Kutscher, 2020, S. 123).

Van Dijk (2012) geht davon aus, dass das individuelle Nutzungsverhalten auf unterschiedlichen Kompetenzen gründet (S. 66–68). Denn auch in Bezug auf digitale Kompetenzen und Medienkompetenzen zeigen verschiedene Studien Unterschiede entlang der soziokulturellen Herkunft zugunsten von privilegierten Haushalten (Bundesamt für Statistik, 2021c; Bachmann et al., 2021). Zum Beispiel gaben in der Erhebung des D21-Digital-Index nur rund 10 % der befragten Personen mit niedrigem Bildungsstand an, die Begriffe *Bots*, *Cybergrooming* oder *Blockchain* zu kennen (Initiative D21 e. V., 2022, S. 36). In der Schweiz erreicht die Mehrheit der Bevölkerung basale digitale Kompetenzen. Erweiterte Kompetenzen erlangen jedoch nur 21 % der Personen mit niedrigem Bildungsstand im Gegensatz zu jenen 66 % mit hohem Bildungsstand (Bundesamt für Statistik, 2018, S. 6). Betrachtet man die Kategorie der Personen mit geringen digitalen Kompetenzen, so zeigen sich klare Unterschiede entlang der Erwerbstätigkeit und der Berufsgruppe wie die Abbildung 6 visualisiert. Tiefer qualifizierte Personen sind eher betroffen (27 %) als höher qualifizierte (5 %) (Bundesamt für Statistik, 2021c, S. 5).

Personen mit geringen digitalen Kompetenzen, 2019

In % der Bevölkerung (15–88 Jahre)

G4



— Vertrauensintervall (95%)

¹ Zur Kategorie der übrigen Berufe und ungelernen Arbeitskräfte zählen die folgenden Berufe: Streitkräfte, Dienstleistungsberufe, Verkäufer/innen in Geschäften und auf Märkten, Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei, Handwerksberufe und verwandte Berufe, Bediener/innen von Anlagen und Maschinen und Montageberufe, ungelernete Arbeiter und Angestellte.

Abbildung 6: Personen mit geringen digitalen Kompetenzen (Bundesamt für Statistik, 2021c, S. 5)

Es ist davon auszugehen, dass die digitale Kompetenz der Erziehungsberechtigten mehrheitlich mit jener der Kinder korrelieren (Eickelmann et al., 2019, S. 313–314; Bachmann et al., 2021, S. 24; Friedrichs & Sander, 2010, S. 287).

Die ICILS Studie 2018 aus Deutschland hat untersucht, wie das kulturelle Kapital der Lernenden mit den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen zusammenhängt. Wie die Abbildung 7 zeigt, scheint es einen Zusammenhang zu geben: Verfügen die Kinder über hohes kulturelles Kapital, so erreichen sie höhere Kompetenzstufen im Gegensatz zu Kindern mit niedrigerem kulturellem Kapital.

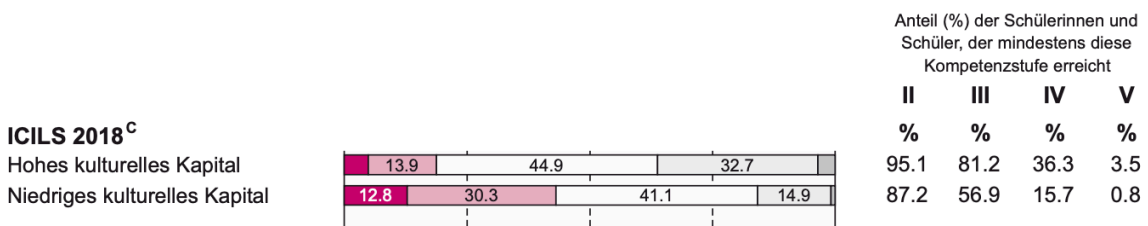


Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der Schüler*innen auf die Kompetenzstufen der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen nach kulturellem Kapital (leicht modifiziert nach Eickelmann et al., 2019, S. 314)

Stufe II beinhaltet das rudimentäre Wissen zur Nutzung von Computern und das einfache Sammeln, Ordnen und Bearbeiten von Informationen. In der Stufe III kommt das Erzeugen von einfachen Informationsprodukten dazu. Ab Stufe IV können Inhalte selbstständig organisiert und erzeugt werden und in Stufe V auch sicher bewertet werden (Eickelmann et al., 2019, S. 91–93). In allen vier Kompetenzbereichen zeigen sich signifikante Unterschiede entlang des kulturellen Kapitals.

Die gleichen Studien zeigen, dass Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund besser gestellt sind, als solche mit Migrationshintergrund (Eickelmann et al., 2019, S. 343–349; Bachmann et al., 2021, S. 25–26). Ebenso zeigen sich bei Kindern mit arbeitslosen Eltern bis zu 9 % schlechtere Kompetenzen als bei Familien, bei welchen mindestens ein Elternteil erwerbstätig ist. Diese Unterschiede zeigen sich bereits in der Primarschule und sind kaum aufholbar (Bachmann et al., 2021, S. 26–27).

Es zeigt sich, dass viele Kinder und Jugendliche ihre Kompetenzen im Umgang mit digitalen Geräten überschätzen. Dies könnte daran liegen, dass viele Lernende sich im Bereich der Unterhaltungsmedien als sehr kompetent einschätzen und diese Wahrnehmung generalisieren (Educa, 2021, S. 144–145). Eine mögliche Folge davon ist, dass «die wahrgenommene Notwendigkeit und Motivation, Kompetenzen aktiv zu erwerben» sinkt (Educa, 2021, S. 144).

Erklärung der Unterschiede

Es werden grundsätzlich zwei Erklärungsansätze für die digitalen Unterschiede diskutiert. Das *Differenzierungsparadigma* einerseits erklärt die unterschiedlichen Nutzungsweisen durch persönlich gewählte Vorlieben im Sinne der Individualisierungsthese nach Beck (1986). Im Zuge der Individualisierung löst sich die Unterscheidung in Klassen und Schichten auf, die sozialen Ungleichheiten werden jedoch in der individuellen Lebenswelt reproduziert (Beck, 1986, S. 209).

Im Gegensatz dazu betrachtet das *Kohärenzparadigma* die vertikalen, klassenspezifischen Ungleichheiten als Ursache für die digitalen Differenzen (Zillien, 2009, S. 32–42). Dieser Ansatz schliesst an die Theorien Bourdieus an. Bourdieu (2014) geht davon aus, dass jeder Mensch in unterschiedlichem Masse über ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügt. Diese Unterschiede zeigen sich in der Lebensweise und damit im Habitus der Individuen, woraus sich Klassen bilden (S. 277–279). Die digitalen Ungleichheiten und Spaltungen werden also auf der Grundlage der verschiedenen Kapitalien erklärt. Ohne materielles Kapital ist beispielsweise der Zugang zu Technologien eingeschränkt. Besonders dem kulturellen Kapital kommt eine wichtige Bedeutung zu: «Personen mit hohem inkorporiertem kulturellem Kapital verfügen dabei über ein Wissen, welches eine bestmögliche Nutzung des Medienangebots

erlaubt und letztlich zur Reproduktion bestehender Strukturen führt» (Zillien, 2009, S. 34). Sowohl die Erhebungen des Bundesamts für Statistik (2018, 2021a, 2021b, 2021c) als auch die ICILS Studie 2018 bestätigen diese Annahme: Im Bereich der digitalen Kompetenz bestehen signifikante Unterschiede entlang des kulturellen Kapitals (Eickelmann et al., 2019, S. 313–321).

Die Bedeutung des Wissens wird auch in weiteren Ansätzen hervorgehoben. So sieht Kreckel (2004) in der zunehmenden Bedeutung des Wissens die Chance, dass die Menschen nicht mehr nur passiv an der Gesellschaft teilnehmen, sondern durch neue Handlungsmöglichkeiten aktiv mitgestalten können (S. 75, 79–82). Ob diese Handlungsmöglichkeiten verwirklicht werden können, hängt jedoch von den vorhandenen Kompetenzen ab (Zillien, 2009, S. 52, 57).

Zillien (2009) fasst die Faktoren digitaler Ungleichheit wie folgt zusammen:

Der Besitz umfasst die Verfügbarkeit des technologischen Zugangs. Die Bildung findet sich in den zur Internetnutzung notwendigen digitalen Kompetenzen wieder. Die Vorlieben kommen letztlich in den unterschiedlichen Arten der Internetnutzung zum Ausdruck – und sind als solche Teil der Mentalität beziehungsweise des Habitus. (S. 236–237)

2.5 Beschränkung der Chancen für die Teilhabe

Die Erläuterungen machen deutlich, dass sich die bestehenden sozialen Ungleichheiten auch im digitalen Raum widerspiegeln. Es zeigen sich klare Parallelen zu den Ausstattungs-, Austausch- und Machtproblemen, wie sie Staub-Bernasconi beschreibt (2018). In Betrachtung der Chancen der digitalen Transformation im Zusammenhang mit den Ungleichheitstendenzen (vgl. Kap. 2.4) wird deutlich, dass nicht alle Menschen gleichermassen profitieren können. Unter Umständen werden aus den Chancen gar Risiken. Im Folgenden werden die fünf beschriebenen Chancen aus den Perspektiven der Ungleichheitstendenzen betrachtet und daraus Schlüsse gezogen.

Chancen der digitalen Transformation (vgl. Kap. 2.3)

- Zugang zu Informationen und neue Lernräume
- Vereinfachung und Inklusion
- Partizipationsmöglichkeiten
- Kommunikation und Vernetzung
- Identitätsbildung, Bewältigung Entwicklungsaufgaben und Hilfestellungen

Perspektive Zero-level-divide

Die Daten, welche digital verarbeitet werden, hinterlassen Spuren und werden zu einem digitalen Personenprofil zusammengefügt. Anstelle eines uneingeschränkten und neutralen Zugangs zu Wissen, werden die Inhalte personalisiert und gefiltert. Je nach Algorithmus werden den Nutzer*innen so stets ähnliche Informationen zugespielt und verändern den Zugang zu Wissen und Vernetzung (vgl. Kap. 2.4; Iske & Kutscher, 2020, S. 122). Als Folge davon wird der Austausch zwischen Menschen unterschiedlicher Gesinnung und damit der Perspektivenwechsel reduziert. Des Weiteren erhöhen Phänomene wie das Social Scoring das Risiko für Missbrauch, Diskriminierung und Verzerrungen. Damit steigt auch das Risiko, dass Daten gegebenenfalls zu Ungunsten der Person verwendet werden, beispielsweise im Zusammenhang mit Bildungsentscheidungen. Die unachtsame Nutzung digitaler Technologien kann also zu Nachteilen in der gesellschaftlichen Teilhabe führen.

Perspektive First-level-divide

Sind Individuen nicht motiviert, digitale Technologien zu nutzen oder haben sie keinen Zugang dazu, so bleiben ihnen die genannten Chancen verwehrt. Beispielsweise wird die Chance der Inklusion und Vereinfachung durch Applikationen im Alltag erst nutzbar, wenn alle über die nötige Ausstattung verfügen und die Technologie barrierearm gestaltet ist. Wird eine Technologie nur von einem Teil der Bevölkerung genutzt und bleibt anderen verwehrt, so entstehen neue Exklusionsmechanismen, weil nicht alle miteinander kommunizieren, von den Angeboten profitieren und partizipieren können (Aktion Mensch e.V., 2020). Auch das Konzept Bring-Your-Own-Device (BYOD, vgl. Kap. 2.3) funktioniert nur, wenn alle Kinder Zugang zu vergleichbarer Ausstattung besitzen (Educa, 2021, S. 71). Damit Offliner*innen nicht ausgeschlossen werden, ist es folglich zentral, dass analoge Angebote nicht aufgehoben, sondern mit digitalen Ressourcen ergänzt werden.

Perspektive Second-level-divide

Die Unterschiede im Nutzungsverhalten und der Kompetenz führen ebenfalls dazu, dass die Chancen der digitalen Technologien unterschiedlich genutzt werden. So profitieren nicht alle Bevölkerungsschichten gleichermassen von neuen Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten oder schützen ihre Daten und Privatsphäre zu wenig (vgl. Kap. 2.4; Bundesamt für Statistik, 2018; 2021a). Die unterschiedlichen Verhaltensmuster und Kenntnisse im Umgang mit Daten oder Informationen begünstigen die Anfälligkeit auf Missbrauch von Daten, Falschinformationen oder Diskriminierung (Iske & Kutscher, 2020).

Auch bestimmt der Erwerb von Kompetenzen mit, inwiefern die Chancen der digitalen Transformation zugunsten besserer Teilhabe verwertet werden können (Mühlebach, 2022b). Denn digitale Kompetenzen haben konkrete Auswirkungen auf die berufliche Laufbahn: Höhere

Kompetenzen korrelieren mit mehr Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und einem Lohnvorteil von geschätzten 8 %. Gleichzeitig zeigt sich, dass Personen ohne digitale Kompetenzen tendenziell einen tieferen Lohn erhalten und sich weniger weiterbilden (Educa, 2021, S. 150–151).

Risikogruppe

In allen drei Perspektiven scheinen die soziale Herkunft und das kulturelle Kapital einen Einfluss darauf zu haben, inwiefern ein Individuum von den Risiken betroffen ist. Die Unterschiede zeigen sich entlang von Merkmalen wie Bildungsstand, Einkommen, Erwerbsstatus und Migrationshintergrund (Bundesamt für Statistik, 2018, 21a, 2021b, 2021c; Educa, 2021; Eickelmann et al., 2019). Mühlebach (2022a) weist zudem darauf hin, dass die sogenannten transversalen Kompetenzen (z.B. Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und der Mathematik) nicht unterschätzt werden dürfen. Sie bilden die Grundlage für den Erwerb von digitalen Kompetenzen. Personen, welche diese nicht genügend beherrschen, können kaum digitale Kompetenzen aufbauen.

Einige der zitierten Studien und Berichte beruhen auf Erhebungen mit erwachsenen Personen. Da sie als potenzielle Erziehungsberechtigte einen wichtigen Einfluss auf die Kinder und ihr kulturelles Kapital haben, lässt sich darauf schliessen, dass sie auch die Chancen der Kinder prägen.

2.6 Bedeutung der Schule

Mehrere Studien beweisen, dass Kinder und Jugendliche, die im digitalen Zeitalter aufwachsen (*digital natives*), nicht automatisch kompetent sind im Umgang mit digitalen Technologien (Kirschner & De Bruyckere, 2017, S. 135–137). Zudem hat das vorangegangene Kapitel gezeigt, dass die Voraussetzungen des Elternhauses einen Einfluss haben. Erfahrungen aus der Praxis stützen diese Tendenz (P. Marti, Telefon, 25. Mai 2023). Deshalb ist es wichtig, dass digitale Technologien und Medien auch in der Schule thematisiert werden, da Bildungsinstitutionen einen Beitrag zur Chancengleichheit leisten können (Educa, 2021, S. 143).

2.7 Bedeutung für die SAS

Es existieren kaum Untersuchungen zum Engagement der SAS im Bereich digitaler Ungleichheiten und Spaltungen. Diese Lücke wird in der Literatur und im Gespräch mit Martina Good, der Co-Präsidentin des Schweizer Schulsozialarbeitsverband, bestätigt (Pudelko, 2020, S. 118; Videokonferenz, 15. Juni 2023).

2019 gaben 89 % der Schulsozialarbeiter*innen in Niedersachsen an, dass sie denken, die Bedeutung der Digitalisierung für ihren Berufsalltag werde stark oder eher stark zunehmen. Folglich besteht unter den Fachpersonen der SAS ein Bewusstsein für den Wandel. Zugleich

war die Teilnahme an Weiterbildungen und Fachtagungen zum Thema gering (Busche-Baumann, 2020, S. 83–84). Auch schätzten ungefähr die Hälfte der Befragten ihre eigenen Kompetenzen als mittelmässig und ein Viertel als niedrig ein (Busche-Baumann, 2020, S. 87–88). Die Mehrheit der Fachpersonen gaben an, dass sie digitale Bildung als wichtige Aufgabe der SAS sehen, wobei sie vor allem die Medienkompetenz nach Baacke (2007, vgl. Kap. 2.2) in den Vordergrund rückten. Als zentraler Auftrag wurde der Jugend- und Datenschutz und die Aufklärung über Gefahren im Internet genannt. Die Personengruppe, die der Digitalisierung weniger Beachtung schenkte, begründete dies damit, dass die digitale Bildung nicht die Aufgabe der SAS sondern jene der Lehrpersonen sei. Als weiterer Grund wurde angegeben, dass die persönliche und direkte Beziehungsarbeit im Widerspruch zu digitalen Technologien stehe (Busche-Baumann, 2020, S. 86–87).

2.8 Zusammenfassung

Die Soziale Arbeit setzt sich gemäss dem Berufskodex für eine grösstmögliche und chancengleiche Teilhabe ein (AvenirSocial, 2010). Dabei versucht sie die Risiken zu reduzieren und die Chancen zu fördern. Dieses Kapitel hat verdeutlicht, dass die digitale Transformation grosse Veränderungen mit sich bringt. Mit Blick auf die Teilhabe birgt sie sowohl Chancen als auch Herausforderungen. Aus den beschriebenen Risiken zeichnen sich Exklusionstendenzen und somit soziale Probleme ab.

Die bisherige Betrachtung zeigt, dass verschiedene Faktoren mitentscheiden, ob ein Kind von den Chancen der digitalen Transformation profitieren kann oder ob es eher von deren Risiken betroffen ist. Die Abbildung 8 visualisiert die Erkenntnisse aus diesem Kapitel. Die Faktoren Motivation und Haltung, Ausstattung, Nutzungsverhalten, Kompetenzen und der Datenschutz wirken aus verschiedenen Lebensräumen auf das Kind ein. Im Primarschulalter beeinflussen insbesondere das Zuhause und die Schule, wie ein Kind mit digitalen Technologien umgeht. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass die soziale Herkunft der Kinder einen signifikanten Einfluss auf die digitale Teilhabe hat (Eickelmann et al., 2019; Waller et al., 2019; Bundesamt für Statistik, 2018, 2021a, 2021b, 2021c). Insbesondere das kulturelle Kapital der Erziehungsberechtigten und der Migrationshintergrund scheinen relevant zu sein.

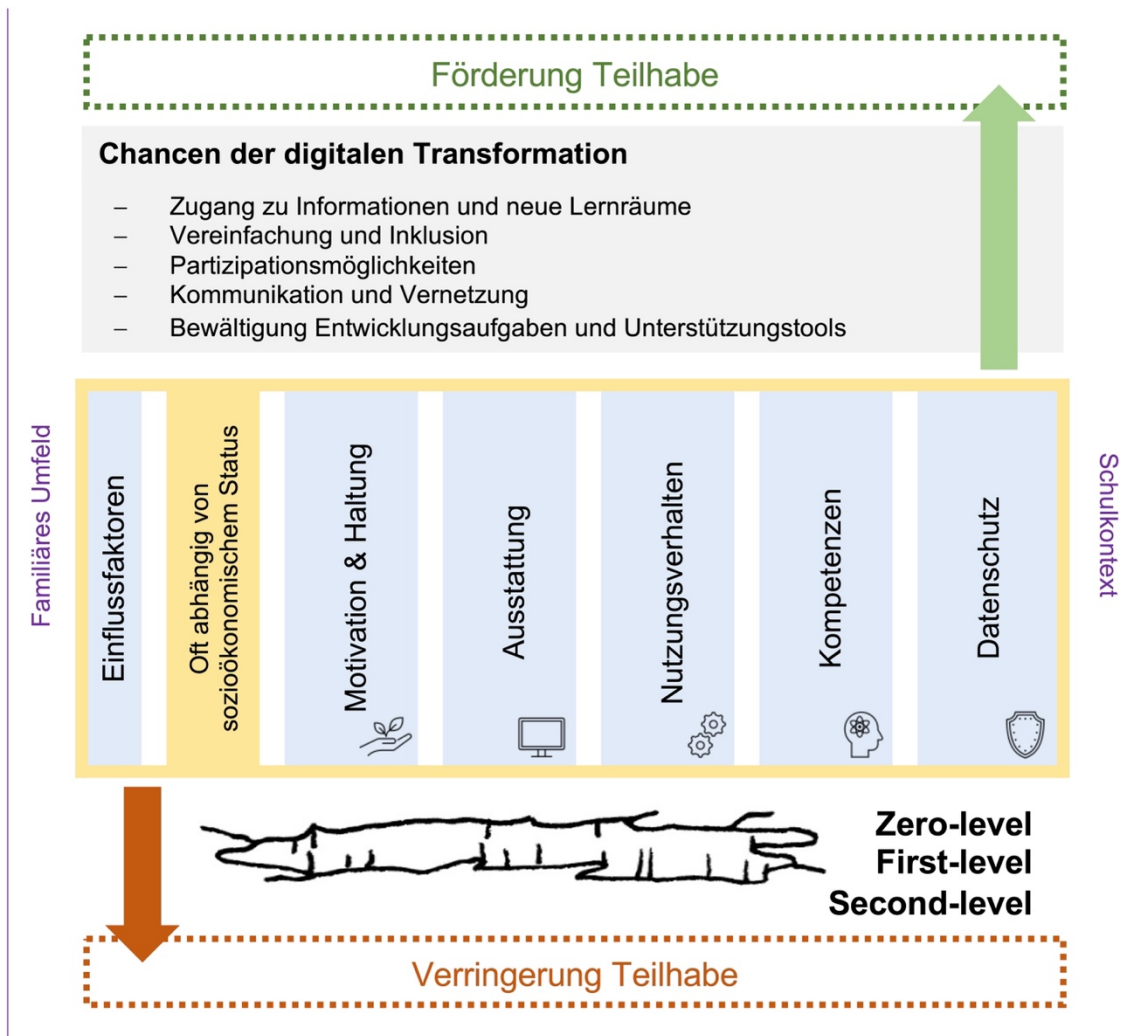


Abbildung 8: Überblick Erkenntnisse aus Kapitel 2 (eigene Darstellung)

3. Förderung der chancengleichen Teilhabe

In diesem Kapitel werden Ansatzpunkte zusammengetragen, wie die chancengleiche Teilhabe von Kindern im digitalen Zeitalter unterstützt werden kann. Die Sammlung orientiert sich an den fünf Einflussfaktoren Motivation und Haltung, Ausstattung, Nutzungsverhalten, Kompetenzen und Datenschutz. Dabei wird auf Ansätze im Bereich des Schulkontextes und des familiären Umfelds von Kindern eingegangen. Zudem fliessen Angebote von externen Fachstellen und Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendarbeit ein. Als Abschluss werden zentrale Erkenntnisse aus der Recherche reflektiert und die Förderaspekte zusammengefasst.

Zum besseren Verständnis wird die Theorie an einigen Stellen mit konkreten Praxisbeispielen aus der Stadt Winterthur ergänzt. Sie sind jeweils grün hinterlegt. Die Massnahmen und Angebote der Stadt Winterthur werden nicht bewertet.

3.1 Motivation und Haltung

Wenn kein Interesse oder eine ablehnende Kultur gegenüber digitalen Entwicklungen vorherrscht, entstehen sogenannte first-level-divides (vgl. Kap. 2.4). Als Erstes wird deshalb darauf eingegangen, wie eine förderliche Perspektive auf die Digitalisierung geprägt werden kann.

Aufklärung und Unterstützung für Heranwachsende

Zur Einstellung von Kindern gegenüber digitalen Technologien liegen wenig verwendbare Daten vor. Das Kinderbüro Basel hat ungefähr 30 Kinder aus der Mittelstufe befragt. Deren Aussagen zeigen, dass Kinder fasziniert sind von der Digitalisierung und sie als Zeichen von Fortschritt bewerten. Neben den Chancen sehen sie auch Risiken, beispielsweise im Bereich Cybermobbing. Sie wünschen sich, dass die Erwachsenen ihnen die Technologien, das Internet und die Gefahren im digitalen Raum erklären. Dafür wollen sie auch weniger reguliert werden – sowohl zuhause als auch in der Schule (Rotzler, 2019, S. 38–40). Auch Jugendliche sind grundsätzlich positiv eingestellt (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet, 2018, 105–106). Sie sehen die Internetnutzung als Grundvoraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe und den beruflichen Erfolg. Gegen die Nutzung von digitalen Technologien spricht die Angst vor Identitätsgefährdung (z.B. durch das Publizieren von persönlichen Daten), die Skepsis im Umgang mit Falschinformationen im Internet und die fehlende Nachvollziehbarkeit von digitalen Prozessen (z.B. Tracking). Zudem befürchten die Jugendlichen eine zu grosse Abhängigkeit vom Internet. Sie wünschen sich mehr Aufklärung und Unterstützung durch ihre Eltern und Lehrpersonen (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet, 2018, 105–106).

Digitalaffine Schulhauskultur

Gemäss Petko (2012) setzen Lehrpersonen, welche digitalen Technologien eher negativ gegenüberstehen, den Computer weniger häufig ein. Zudem spielt es eine Rolle, wie kompetent sich die Lehrperson im Umgang mit digitalen Technologien fühlt (ebd.). Im Allgemeinen scheinen Lehrpersonen jedoch überwiegend positiv eingestellt zu sein: 84 % der Lehrpersonen stehen digitalen Medien eher bis sehr positiv gegenüber. Sie wünschen sich aber noch mehr Unterstützung im Umgang mit den Geräten, Hinweise, wie sie besser genutzt werden können, und Beratung, wie sich die Technologien auf die Gesellschaft auswirken (Suter et al., 2019, S. 21–22).

Neben den individuellen Haltungen spielt die Schulkultur eine Rolle. Werden digitale Ressourcen als wichtig für den Bildungserfolg erachtet und unterstützt sich das Team dahingehend, so werden digitale Technologien im Schulalltag erfolgreicher eingesetzt. Eine digitalaffine Schulkultur zeigt sich darin, dass die Nutzungsziele gemeinsam definiert sind, die Weiterbildung gefördert wird, pädagogische und technische Unterstützung sichergestellt ist sowie ein regelmässiger Austausch mit allen Beteiligten stattfindet (Educa, 2021, S. 35–36). Die genannten Faktoren hängen mit den Rahmenbedingungen des Bildungssystems ab. Es ist entscheidend, welche finanziellen Mittel gesprochen werden, welche Ziele und Lehrpläne vereinbart sind und wie die Ausbildung der Fachpersonen gestaltet ist (Educa, 2021, S. 38–39).

Es liegen keine Hinweise zur förderlichen Haltung der SAS vor. An dieser Stelle wird davon ausgegangen, dass die förderlichen Faktoren der Schulhauskultur auch für die SAS übertragbar sind.

An den Zürcher Schulen hat sich das Modell vom pädagogischen (PICTS) und technischen ICT-Support (TICTS) etabliert. Die ausgebildeten Fachpersonen begleiten die Schulen im Umgang mit digitalen Themen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, ohne Datum).

In Winterthur bietet die Abteilung SCHU::COM den städtischen Schulen pädagogische und technische Unterstützung an. Unter anderem können verschiedene Geräte kostenlos ausgeliehen und Weiterbildungen besucht werden (Stadt Winterthur, ohne Datum c).

3.2 Ausstattung

Um mit digitalen Technologien arbeiten zu können, wird eine entsprechende Ausstattung benötigt. Das heisst, jedes Kind benötigt Zugang zu Hard- und Software, Internet sowie Schutzprogrammen – und zwar sowohl in der Schule als auch zuhause. Zudem ist wichtig, dass auch die Fachpersonen an Schulen über eine adäquate Ausstattung verfügen.

Unterstützung für finanziell benachteiligte Haushalte

Im Kapitel 2.4 wurden Ungleichheitstendenzen im Bereich der Ausstattung erläutert. Zum Beispiel waren 2020 in einem von zehn Haushalten nicht genügend Geräte vorhanden, dass alle Kinder am Fernunterricht teilnehmen konnten, wobei einkommensschwächere Haushalte überproportional betroffen waren (vgl. Kap. 2.4; Educa, 2021, S. 71). Eine gute Ausstattung ist die Voraussetzung, dass die Chancen verwirklicht werden können (vgl. Kap. 2.5). Es macht deshalb Sinn, dass Haushalte mit geringerem Budget unterstützt werden. Die Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe (2023) hat dieses Problem erkannt und ein Merkblatt zur digitalen Grundversorgung veröffentlicht. Durch situationsbedingte Leistungen (SIL) sollen alle Personen mindestens vergünstigte Geräte von der Sozialhilfe erhalten (Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe, 2023, S. 2–3). Via Partnerorganisationen (z.B. Sozialdienste) bietet der Verein «Wir lernen weiter» Armutsbetroffenen günstige Laptops an (Verein Wir lernen weiter, ohne Datum). Wie oft dieses oder ähnliche Angebote genutzt werden, ist nicht bekannt. Ebenfalls ist unklar, wie der Umgang mit Familien mit wenig ökonomischem Kapital jedoch ohne Unterstützung der Sozialhilfe ist.

Angaben darüber, ob Schulen selbst Geräte an Kinder abgeben, liegen nicht vor. Marti (2023) beschreibt, dass seine Schule für eine gewisse Zeit alte Geräte an Schulkinder abgegeben hat. Dies jedoch nur vorübergehend und auf Initiative der engagierten Schulpflege. Solches Engagement sei wenig verbreitet (Telefon, 25. Mai 2023).

Adäquate Ausstattung an Schulen

Es herrscht mittlerweile Einigkeit darüber, dass die Schulen mit digitalen Geräten ausgerüstet sein sollen. Zur Beantwortung, was die technische Infrastruktur konkret umfassen soll, werden laufend Richtlinien erlassen, wobei die konkrete Umsetzung und die finanziellen Mittel von der lokalen Politik abhängen. Zudem stellt die rasche Weiterentwicklung digitaler Technologien und Geräte eine Herausforderung dar (Educa, 2021, S. 34–35).

Auch die Fachpersonen der SAS benötigen eine adäquate digitale Ausrüstung (Pudelko, 2020, S. 118). Dies scheint in Deutschland noch nicht der Fall zu sein (ebd.). Über die Infrastruktur der SAS in der Schweiz liegen keine Daten vor.

In Winterthur wurde im Frühling 2023 folgende Ausstattung eingeführt: Im Kindergarten werden 6 iPads pro Klasse eingesetzt, in der 1.-4. Klasse 12 iPads und ab der 5. Klasse 1 iPad pro Kind (Stadt Winterthur, 2022). Ob an den städtischen Primarschulen das Konzept BYOD eingesetzt wird, ist nicht ersichtlich. Für die Kommunikation mit den Eltern schlägt die Stadt Winterthur die App SchoolFox vor (Stadt Winterthur, ohne Datum c).

Die Fachpersonen der SAS in Winterthur verfügen über einen «Laptop, Dockingstation mit Bildschirm, Internet und Telefonie» (Zentralschulpflege Stadt Winterthur, 2021, S. 21).

Educa (2021) merkt an, dass eine gute Ausstattung nicht zwingend zu einer tatsächlichen Nutzung führt (S. 15). Deshalb ist weiter relevant, wie die Geräte genutzt werden.

3.3 Nutzungsverhalten

«Damit Kinder einen sicheren und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien lernen, brauchen sie Begleitung und Unterstützung – aber auch die Möglichkeit, selbst Erfahrungen zu sammeln und sich in einem geschützten Rahmen auszuprobieren.» (Jugend und Medien et al., 2020, S. 2).

Förderlicher Umgang mit Medien zuhause

Vorweg ist anzumerken, dass im Primarschulalter weiterhin nichtmediale Freizeitaktivitäten, wie Hausaufgaben lösen, Sport treiben, sich mit Freunden treffen oder spielen, bevorzugt werden (Waller et al., 2019, S. 21). Trotzdem sind digitale Medien für Kinder attraktiv: 81 % der Primarschulkinder nutzen mindestens einmal pro Woche den Fernseher, wobei die Mehrheit täglich oder fast täglich fernsieht. Werden die Kinder älter, so gebrauchen sie zunehmend mehr das Internet, das Handy und soziale Netzwerke (Waller et al., 2019, S. 31–32). Zugleich ist das Handy mit Abstand das beliebteste digitale Medium. Auch für Eltern sind Handy und Internet am wichtigsten. Interessant ist dabei die zunehmende Wechselwirkung zwischen der Mediennutzung von Erziehungsberechtigten und ihren Kindern. Eltern sind wichtige Vorbilder für Primarschulkinder und beeinflussen deren Verhalten offenbar auch in digitalen Bereichen (Waller et al., 2019, S. 47, 63–65).

Gemäss Jugend und Medien et al. (2020) wirken sich unter anderem folgende Verhaltensweisen positiv auf den Umgang mit Medien aus:

- Auf eine ausgewogene Freizeitgestaltung achten
- Lieber offen über Medien und Erfahrungen sprechen und bei der Internetnutzung begleiten als Filtersoftware einsetzen
- Zu einem positiven, kreativen und respektvollen Umgang anregen
- Das kritische Denken und einen sorgfältigen Umgang mit privaten Daten und Bildern sowie Onlinebekanntschaften fördern
- Sich selbst als Vorbild verhalten

(Jugend und Medien et al., 2020, S. 3–4).

Im Rahmen der MIKE-Studie gaben viele Eltern an, dass sie ihre Kinder im Blick haben, wenn sie Medien konsumieren. Deutlich weniger nutzten sie die Medien gemeinsam mit den Kindern oder sprachen mit den Kindern über den Medienkonsum (Waller et al., 2019, S. 69–73).

Erziehungsberechtigte können sich bei Schulen, Behörden oder externen Fachstellen zum Thema Medien und Digitalisierung informieren. Es gibt schriftliche Orientierungshilfen, wie beispielweise die Broschüren von Jugend und Medien. Des Weiteren sind soziale Formen der Elternarbeit denkbar. Dazu gehören Tür- und Angelgespräche in der Schule oder der Tagesstruktur, Elterngespräche, Kursangebote oder Elternabende (Sauerteig, 2005, S. 362–365). Mit diesen Angeboten sollte möglichst früh gestartet werden (Hollenstein & Nieslony, 2020b, S. 111).

In der Stadt Winterthur bietet die Arbeitsgruppe «Netizen» Beratungen zu medienpädagogischen Fragen an. Sie ist städtisch organisiert und hat eine eigene Broschüre zur Medienerziehung veröffentlicht (Stadt Winterthur, ohne Datum b). Zudem organisiert die Arbeitsgruppe Informationsabende für Eltern, an welchen Themen wie Kinderschutz, Gamen oder kreative Mediennutzung vorgestellt werden (Stadt Winterthur, 2023).

Förderlicher Einsatz von Medien in der Schule

Die Nutzung von digitalen Technologien an Schulen nimmt zu. Im Jahr 2020 nutzten jedoch noch immer 50 % der Primarschüler*innen nie bis maximal einmal pro Woche digitale Endgeräte im Unterricht (Educa, 2021, S. 118). Es fällt auf, dass die digitalen Geräte vor allem für die Recherche im Internet (56 %) und für die Präsentation von Inhalten (48 %) verwendet werden. Lernprogramme werden in 29 % der Befragungen häufig oder sehr häufig verwendet. Das Erstellen von digitalen Inhalten wurde in 16 % genannt (Suter et al., 2019, S. 11). Inwiefern weitere Themen der Mediennutzung thematisiert und wie die privaten Geräte der Kinder eingesetzt werden (BYOD) kann nicht beantwortet werden.

Jugend und Medien et al. (2021) machen auch für die Schulen Empfehlungen, wie sie Kinder in der Medienbildung unterstützen können. Sie proklamieren die «Lebensweltperspektive: Die Schule soll die Erfahrungen, welche die Kinder und Jugendlichen ausserhalb der Schule mit Medien machen, als Ressource nutzen und sie in den Unterricht einbeziehen» (S. 14). Der kritische Umgang mit der Mediennutzung fördert die Entwicklung der Identität und die Teilhabe an Medien (ebd.). Dies wird gefördert durch eine interessierte Haltung gegenüber der Mediennutzung der Lernenden, anstelle eines generellen Verbotes. So können Lehrpersonen beispielsweise durch die Nutzung von Handys in der Schule vermitteln, dass die Geräte nicht nur zum Spass, sondern auch zum Lernen verwendet werden können (Jugend und Medien et

al., 2021, S. 19). Dies ermöglicht zudem den Austausch über negative und positive Erfahrungen mit den Geräten und fördert den Lebensweltbezug (Jugend und Medien et al., 2021, S. 20–22).

Damit diese Umstellung gelingt, raten Jugend und Medien et al. (2021) zu einer partizipativen Schulentwicklung, in welcher die Kinder, die Fachpersonen und die Eltern miteinbezogen und zum Diskurs angeregt werden. So sollen Kinder beispielsweise bei regulatorischen Massnahmen mitreden können. Zudem kann der Prozess durch eine digitalgelebte Schulhauskultur auf Organisationsebene unterstützt werden. Dazu gehört beispielsweise, dass die Fachpersonen selbst digitale Arbeits- und Kommunikationsinstrumente im Arbeitsalltag nutzen (Jugend und Medien et al., 2021, S. 26–27, S. 32).

Einsatz digitaler Medien in der SAS

Es liegen keine wissenschaftlich erhobenen Angaben über die Nutzung von digitalen Technologien in der SAS der Schweiz vor. Recherchen im Internet haben folgendes ergeben: Viele SAS haben einen Internetauftritt auf der Schulwebsite. Darauf sind Angaben zum Angebot und der Erreichbarkeit aufgeschaltet. Teilweise wird explizit in Bezug auf den Umgang mit Medien informiert (z.B. Schule Thayngen, ohne Datum). Einige Schulsozialdienste nutzen zudem Instagram, um die Zielgruppen zu erreichen (z.B. Schulsozialarbeit Oberwallis, ohne Datum; Schulsozialarbeit Basel-Stadt, ohne Datum). Es handelt sich dabei jedoch nicht um Instrumente, die medienpädagogisch eingesetzt werden, sondern eher zum Zwecke einer grösseren Reichweite und Information.

Ebenso bestehen in der Literatur wenig Hinweise, wie die SAS die Chancen für die digitale Teilhabe von Kindern fördern kann. Geyer (2020) rät, dass die SAS ihre Angebote auf die zunehmend mediatisierte Lebenswelt der Kinder anpassen soll. Virtuelle Angebote sollen niederschwellig sein und den Zielgruppen freiwilligen und vertraulichen Kontakt ermöglichen (S. 35–36). Mittels medialer Aneignung können Kinder und Jugendliche zudem befähigt werden, den digitalen Lebensraum zu gestalten und zu ihren Gunsten zu verändern (Schleck & Witzel, 2020, S. 64).

3.4 Kompetenzen

Neben der Ausstattung und dem Nutzungsverhalten beeinflussen auch die Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien über die Teilhabe. Sie werden als Schlüsselfaktoren gegen zero- und second-level divides gesehen. In der Vermittlung dieser Kompetenzen kommt den Erziehungsberechtigten und der Schule eine wichtige Aufgabe zu. Zudem ist es relevant, inwiefern die Fachpersonen selbst über digitale Kompetenzen verfügen.

Angebote für Erziehungsberechtigte

An dieser Stelle wird auf Angebote zur Weiterbildung von Eltern eingegangen, denn die digitalen Kompetenzen der Erziehungsberechtigten wirken sich auf die Kinder aus (vgl. Kap. 2.4).

Für Erwachsene werden von der Kampagne «einfach besser» schweizweit Kurse für Digitalkompetenzen angeboten. Sie werden von Sozialdiensten unterstützt. Die Angebote richten sich jedoch ausschliesslich an Personen mit guten Deutschkenntnissen (Interkantonale Konferenz für Weiterbildung & Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben, ohne Datum). Ein weiteres Angebot sind die «Lernstuben», in welcher unter anderem Kurse zu Grundkompetenzen besucht werden können (Mittelschul- und Berufsbildungsamt Kanton Zürich, ohne Datum) oder Kursangebote der Caritas Zürich (Caritas Zürich, ohne Datum).

Kompetenzerwerb im Lehrplan 21

Seit 2018 wird in den Deutschschweizer Kantonen in der Primarschule das Fach «Medien und Informatik» unterrichtet (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016, S. 4)

Wie in der Abbildung 9 visualisiert, wird das Fach in drei Bereiche unterteilt. Es gibt Lernziele im Bereich Medien sowie im Bereich Informatik. Zudem sollen sogenannte Anwendungskompetenzen erworben werden, in dem sie mehrheitlich im allgemeinen Unterricht vermittelt werden (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016, S. 7).

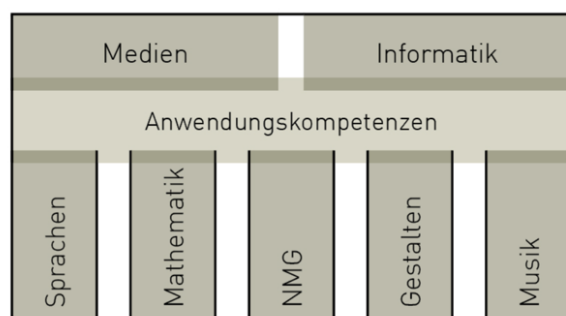


Abbildung 9: Struktur Modullehrplan Medien und Informatik (Quelle: Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016, S. 7).

Folgende Abbildung 10 zeigt einen Ausschnitt aus dem Lehrplan 21 zum Lernziel «Informatiksysteme». Beispielsweise lernen Kinder im Zyklus 1, sich mit einem persönlichen Login an Geräten an- und abzumelden. Im Zyklus 2 wird vermittelt, wie sich Speicherorte unterscheiden¹.

¹ Im Lehrplan farblich hinterlegt: Zyklus 1 betrifft Kindergarten bis 2. Klasse (orange), Zyklus 2 Primarstufe (blau) und Zyklus 3 Sekundarstufe I (grün).

<p>3. Die Schülerinnen und Schüler verstehen Aufbau und Funktionsweise von informationsverarbeitenden Systemen und können Konzepte der sicheren Datenverarbeitung anwenden.</p> <p><i>Informatiksysteme</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p>		Querverweise	
MI.2.3			
1	a	» können Geräte ein- und ausschalten, Programme starten, bedienen und beenden sowie einfache Funktionen nutzen.	MI - Handhabung
	b	» können sich mit eigenem Login in einem lokalen Netzwerk oder einer Lernumgebung anmelden.	MI - Handhabung
	c	» können Dokumente selbstständig ablegen und wieder finden.	MI - Handhabung
	d	» können mit grundlegenden Elementen der Bedienoberfläche umgehen (Fenster, Menu, mehrere geöffnete Programme).	MI - Handhabung
2		↓	
	e	» können Betriebssystem und Anwendungssoftware unterscheiden.	
	f	» kennen verschiedene Speicherarten (z.B. Festplatten, Flashspeicher, Hauptspeicher) und deren Vor- und Nachteile und verstehen Grösseneinheiten für Daten.	MA.3.A.1.h
	g	» können bei Problemen mit Geräten und Programmen Lösungsstrategien anwenden (z.B. Hilfe-Funktion, Recherche).	
	h	» können erklären, wie Daten verloren gehen können und kennen die wichtigsten Massnahmen, sich davor zu schützen.	
	i	» verstehen die grundsätzliche Funktionsweise von Suchmaschinen.	
	j	» können lokale Geräte, lokales Netzwerk und das Internet als Speicherorte für private und öffentliche Daten unterscheiden.	
	k	» haben eine Vorstellung von den Leistungseinheiten informationsverarbeitender Systeme und können deren Relevanz für konkrete Anwendungen einschätzen (z.B. Speicherkapazität, Bildauflösung, Rechenkapazität, Datenübertragungsrate).	
3	l	» kennen die wesentlichen Eingabe-, Verarbeitungs- und Ausgabeelemente von Informatiksystemen und können diese mit den entsprechenden Funktionen von Lebewesen vergleichen (Sensor, Prozessor, Aktor und Speicher).	
	m	» können das Internet als Infrastruktur von seinen Diensten unterscheiden (z.B. WWW, E-Mail, Internettelefonie, Soziale Netzwerke).	
	n	» können die Risiken unverschlüsselter Datenübermittlung und -speicherung abschätzen.	

Abbildung 10: Beispiel Lernziel (Quelle: Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016, S. 17)

Insgesamt zeugen die Lernziele von einer grossen Spannweite. Sie sollen damit dem Referenzrahmen der Europäischen Union gerecht werden (vgl. Kap. 2.2). Inwiefern die Lernziele tatsächlich erreicht werden, wurde in der Schweiz bislang nicht erhoben (Educa, 2021, S. 196).

Im Lehrplan 21 wird explizit festgehalten, dass auf die Heterogenität Rücksicht zu nehmen ist. In der Schule sollen also die «Unterschiede, die sich aus der sozialen und kulturellen Herkunft der Kinder und Jugendlichen, deren Geschlecht sowie dem Erziehungsverhalten von Eltern und Erziehungsberechtigten ergeben» bedacht und der Unterricht entsprechend gestaltet

werden (Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016, S. 6). Konkrete Hinweise, wie der Heterogenität Rechnung getragen werden soll, liegen keine vor.

Die Stadt Winterthur ist an die Lektionentafel des Kantons Zürich gebunden. Diese sieht in der Primarschule erst für die 5. und 6. Klasse je eine Lektion für Medien und Informatik vor. Vorher werden die Lernziele im Rahmen der anderen Fachbereiche vermittelt (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017).

Ausbildung von Lehrpersonen

Damit die Lehrpersonen ihrem Vermittlungsauftrag gerecht werden können, benötigen sie selbst digitale Kompetenzen und Medienkompetenzen. Seit einigen Jahren besuchen deshalb alle Studierenden der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Zürich drei Module zum Bereich Medien und Informatik (Pädagogische Hochschule Zürich, 2023a). Dazu gibt es verschiedene Weiterbildungsangebote zur Digitalen Bildung (Pädagogische Hochschule Zürich, 2023b). Dieses Angebot ist vergleichbar mit anderen Hochschulen (Pädagogische Hochschule St. Gallen, ohne Datum). Wie stark diese Angebote genutzt werden, ist nicht bekannt (Educa, 2021, S. 146). Auch inwiefern digitale Ungleichheiten und Spaltungen in den Ausbildungen thematisiert werden, lässt sich nicht beantworten.

Ausbildung von Fachpersonen der SAS

Auch für Fachpersonen der SAS sind digitale Kompetenzen notwendig, wenn sie Kinder und Jugendliche im Umgang mit der digitalen Transformation begleiten möchten (Geyer, 2020, S. 39–40).

In den Modulplänen und geplanten Curriculums-Entwicklungen der Deutschschweizer Hochschulen der Sozialen Arbeit kommen die Themen Digitalisierung und Medienbildung zwar zunehmend vor, sind jedoch noch nicht systematisch integriert (Weber & Mühlebach, 2023). So macht beispielsweise der CAS Schulsozialarbeit der Ostschweizer Fachhochschule das Thema Mediensozialisation und Medienpädagogik zum Inhalt, im äquivalenten Studiengang der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften hingegen wird nicht explizit auf die Digitalisierung oder die Mediatisierung eingegangen (Ostschweizer Fachhochschule, ohne Datum; Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, ohne Datum a).

3.5 Datenschutz

Der Datenschutz ist ein Grundrecht (Art. 13, BV) wie auch eine Voraussetzung zur Vermeidung von zero-level-divides (vgl. Kap. 2.4). Einerseits können sich die Kinder und ihre Eltern durch entsprechende Kompetenzen selbst besser schützen, andererseits sind sie auf entsprechende

Rahmenbedingungen der Schule angewiesen. Im Folgenden Unterkapitel wird deshalb darauf eingegangen, wie ein sicherer Umgang mit Daten im Schulkontext gewährleistet werden kann.

In Bezug auf den Datenschutz scheint ein gewisses Bewusstsein vorhanden zu sein. So zielt beispielsweise die «Digitalisierungsstrategie» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor*innen darauf hin, dass «der Umgang mit Daten im Bildungswesen, die Art der Nutzung dieser Daten und die Voraussetzungen für die Gewährleistung der Informationssicherheit» geklärt ist (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2018, S. 1–2). Gleichzeitig zeigt eine Untersuchung mit Personen aus der Bildungspolitik, der Schulverwaltung, dem Unterricht, dem Bildungsmarkt und der Bildungsforschung, dass noch kein bewusster Umgang mit Daten etabliert ist und wenig Massnahmenempfehlungen zur Verbesserung der Chancengleichheit verabschiedet wurden (Educa, 2021, S. 34–40, 97).

Aus rechtlicher Sicht gelten die gesetzlichen Bestimmungen. Dazu gehören die kantonalen Datenschutzgesetze und das Bundesgesetz über den Datenschutz sowie das Strafgesetzbuch. Sie haben das Ziel, das Recht auf Privatsphäre und Persönlichkeit zu schützen (Jugend und Medien et al., 2021, S. 41).

Im Kanton Zürich sind die Datenschutzbeauftragten des Kantons für den Datenschutz an Schulen zuständig. Dieser ist bei der Datenschutzstelle des Kantons Zürich angesiedelt und hat die Aufgabe, die Einhaltung des Datenschutzes in der kantonalen Verwaltung, einschliesslich der Schulen, sicherzustellen. Die Datenschutzstelle ist eine unabhängige Stelle, die dem Regierungsrat des Kantons Zürich direkt unterstellt ist (Datenschutzbeauftragte des Kantons Zürich, ohne Datum). In Winterthur gibt es eine Datenaufsichtsstelle, welche Beratung, Aufsicht und Weiterbildung anbietet (Stadt Winterthur, ohne Datum a).

Jugend und Medien et al. (2021) nennen folgende Eckpunkte einer datenschutzkonformen Schule:

- In der Kommunikation muss Vertraulichkeit und Zurechenbarkeit, also die eindeutige Identifizierbarkeit, gewährleistet sein. Klassische E-Mails ohne erhöhten Sicherheitsstandard erfüllen beide Kriterien nicht und sollten vermieden werden. Alternativen zu E-Mails sind Instant-Messenger auf Handys mit Ende-zu-Ende-Verschlüsselung oder Messenger Element, einer Applikation, bei welcher eine Anmeldung ohne Angabe von Handynummer oder E-Mail-Adresse funktioniert (S. 42).
- Elektronische Daten sollten mit Passwörtern, Firewalls VPNs und Verschlüsselungsmechanismen geschützt werden. Zudem sollte das Netzwerk der Verwaltung getrennt von

jenem der Schule laufen. Auch über das WLAN erhalten unbefugte Dritte Zugang zu Daten. Deshalb sollte auch der WLAN-Zugriff speziell gesichert werden (S. 42).

- Ähnliches gilt für die Cloud-Nutzung. Die Cloud-Angebote sollten Mindeststandards (z.B. Vertraulichkeit) erfüllen und unter schweizerischem Recht stehen (S. 43).
- Die meisten Schulen haben mittlerweile einen Webauftritt. Bei den Inhalten ist es wichtig, dass der Daten- und Persönlichkeitsschutz gewahrt wird. Das gilt insbesondere für Namen, Bilder und Videos. Die Kinder, Jugendlichen und Erziehungsberechtigten müssen ihr Einverständnis zur Veröffentlichung geben (S. 43).
- Sensible Daten sollten auch digital sicher gelöscht werden. Es reicht folglich nicht, sie lediglich in den Papierkorb zu verschieben (S. 43).

Für die Kommunikation mit den Eltern stellt die Stadt Winterthur die App SchoolFox zur Verfügung. Diese erfüllt gemäss Angaben der Stadt die Datenschutzrichtlinien (Stadt Winterthur, ohne Datum c). Die Schulen können sich jedoch auch für andere Applikationen entscheiden. Die SAS Winterthur geht in ihrem Konzept nicht explizit auf digitale Daten ein. Sie verweist auf die geltenden Datenschutzrichtlinien und Gesetze (Zentralschulpflege Stadt Winterthur, 2021).

3.6 Externe Fachstellen

Sowohl die Schule als auch die SAS verweisen auf die Angebote von externen Fachstellen (z.B. Schule Thayngen, ohne Datum). Externe Fachstellen werden aufgrund ihrer Expertise und Erfahrung auf diesem Gebiet beigezogen. Sie bieten unter anderem spezielle Schulungen und Workshops für Kinder, Jugendliche, Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen und weitere Interessierte an. Da die Digitalisierung ein sich ständig weiterentwickelndes Gebiet ist, kann es schwierig sein, immer auf dem neuesten Stand zu bleiben. Externe Fachstellen haben Zugang zu aktuellen Forschungsergebnissen und können helfen, die besten Praktiken und Methoden im Umgang mit Medien zu erlernen und anzuwenden. Externe Fachstellen fungieren insofern auch als Multiplikator und können zwischen verschiedenen Personengruppen vernetzen. Zusätzlich können externe Fachstellen auch einen objektiveren Blick auf die Situation haben und somit helfen, blinde Flecken zu identifizieren und zu überwinden. Dies kann besonders hilfreich sein, wenn es um schwierige Themen wie Online-Sicherheit, Cybermobbing oder Medienabhängigkeit geht (Jugend und Medien et al., ohne Datum).

Folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick zu einigen Angeboten von Fachstellen in der Deutschschweiz. Die Zusammenstellung ist nicht abschliessend.

zischtig.ch	Privat organisierter Verein, der Workshops für Schulen, Information und Beratung für Eltern sowie Fachpersonen anbietet (zischtig.ch, ohne Datum)
Jugend und Medien	Nationale Plattform für Medienkompetenzförderung. Setzt sich ein für Informationen, Sensibilisierung, Erarbeitung von Empfehlungen und Mitarbeit bei Forschungsprojekten. Die Texte sind verständlich geschrieben und einige Informationen sind auf verschiedene Sprachen verfügbar (Jugend und Medien et al., ohne Datum)
Swisscom Campus	Die Swisscom AG stellt Informationen und Kurse unter anderem für Privatpersonen, Erziehungsberechtigte und Schulen zur Verfügung. Zudem beteiligt sie sich an der Forschung (Swisscom AG, ohne Datum).
Pro Juventute	Die Stiftung Pro Juventute vermittelt Information und sensibilisiert zum Thema Medien und Internet. Überdies bietet sie Beratungen an (Pro Juventute, ohne Datum).
klicksafe.de	Umfassendes deutsches Informationsportal für Kinder und Jugendliche, Erziehungsberechtigte, Fachpersonen und weitere Interessierte (Medienanstalt Rheinland-Pfalz & Landesanstalt für Medien NRW, ohne Datum).
Diverse Hochschulen	Verschiedene pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen forschen und informieren zur Digitalisierung und zu Medien (Pädagogische Hochschule FHNW, ohne Datum; Pädagogische Hochschule Zürich, ohne Datum; Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, ohne Datum b).
Fritz+Fränzi	Die Eltern-Zeitschrift Fritz+Fränzi veröffentlicht regelmässig Artikel zum Thema Medien für Erziehungsberechtigten und Betreuungspersonen (Schweizer ElternMagazin Fritz+Fränzi, ohne Datum).
Behörden und Schulen	Überdies bieten auch Schulen oder Behörden Informationen an (z.B. Stadt Winterthur, 2023).

Tabelle 1: Externe Fachstellen (eigene Zusammenstellung)

Von wem die Angebote genutzt werden und ob sie als hilfreich empfunden werden, ist nicht bekannt. Es handelt sich eher um hochschwellige Angebote, welche von interessierten Personen aktiv aufgesucht werden müssen, um gefunden zu werden. Eine weitere Möglichkeit ist die Vermittlung zu den Angeboten durch Drittpersonen.

3.7 Ansätze aus der Kinder- und Jugendarbeit

Die Literaturrecherche hat gezeigt, dass sich die Kinder- und Jugendarbeit schon länger und intensiver mit der mediatisierten Lebenswelt von Heranwachsenden auseinandersetzt (Röll, 2020; Stüwe & Ermel, 2019). Da damit wertvolle Erfahrungen verbunden sind, widmet sich dieses Unterkapitel den Ansätzen aus der Kinder- und Jugendarbeit.

Grundsätze der Kinder- und Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit bezweckt unter anderem eine Persönlichkeitsentwicklung und eine gestärkte Autonomie von Heranwachsenden sowie die Förderung von Solidarität und Demokratie. Dazu nutzt sie auch digitale Medien (Steiner & Heeg, 2022, S. 128, 134). Sie orientiert sich dabei am Prinzip der Freiwilligkeit. Das heisst, die Zielgruppe nimmt motiviert teil und nutzt die Angebote so, wie es für sie stimmig ist. Die Angebote richten sich also nach den Kindern und Jugendlichen (Steiner & Heeg, 2022, S. 122, 134). Ein weiteres Prinzip ist die Partizipation: «Die Kinder und Jugendlichen sollen das Angebot mitgestalten und damit ihre Bedürfnisse unmittelbar einbringen können» (Steiner & Heeg, 2022, S. 122). Dies kann mitunter zu einem Spannungsverhältnis führen, falls sich die Ideen der Kinder und Jugendlichen nicht mit jenen der Fachpersonen decken. Dieses Spannungsverhältnis ist in den Augen der Kinder- und Jugendarbeit jedoch wertvoll für die offene und nachhaltige Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der digitalen Transformation (Steiner & Heeg, 2022, S. 133). Haben die Jugendarbeiter*innen ein vertrautes Verhältnis zu den Heranwachsenden, so suchen sie auch vermehrt Rat bei Unsicherheiten und Problemen (Buchloh, 2004, S. 210).

Formate und Methoden zur Arbeit mit digitalen Ressourcen

Die Auseinandersetzung mit der digitalen Transformation findet in der Kinder- und Jugendarbeit in verschiedener Form statt. Gemäss Stüwe & Ermel (2019) eignen sich digitale Medien als Arbeitsinstrument (z.B. zur Online-Kommunikation, Online-Beratung, um Informationen zu teilen), für Aktivitäten (z.B. Spiele) und als Inhalt (z.B. Reflexion über das Nutzungsverhalten) (S. 107). Zu den Methoden zählen unter anderem Gespräche über die Erfahrungen der Kinder oder medienpädagogische Projektarbeit (Steiner & Heeg, 2022, S. 133). Dank dem Bereitstellen von Geräten und entsprechender Infrastruktur in den Räumen der offenen Kinder- und Jugendarbeit wird allen den Zugang zu digitalen Technologien ermöglicht (Buchloh, 2004, S. 209–210). Mittels aktiver Medienarbeit können gemäss Kutscher et al. (2009) benachteiligte

Jugendliche besonders gefördert werden. Dazu zählen die Arbeit mit auditiven oder audiovisuellen Medien, spielorientierte Projekte zu Computer und Internet (z.B. das gemeinsame Spielen) und die kommunikations- und netzwerkorientierte Medienarbeit (z.B. Publikation von eigenen Inhalten) (S. 51–52). Zudem nutzt die Kinder- und Jugendarbeit die Sozialen Medien aktiv in der täglichen Arbeit (Steiner & Heeg, 2022, S. 123).

Ein weiteres Tätigkeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit ist die virtuell-aufsuchende Arbeit. Sie ergänzt das nicht-virtuelle Angebot und ermöglicht eine andere Form des Kontaktangebots und der Partizipation. Durch die virtuell-aufsuchende Arbeit kann überdies die Medienkompetenz der Heranwachsenden gefördert werden (Bollig & Keppeler, 2015, S. 106–108).

Damit die Kinder- und Jugendarbeiter*innen digitale Technologien einsetzen können, benötigen auch sie Ressourcen und Kenntnisse (Buchloh, 2004, S. 210–211). Zudem müssen die begleitenden Fachpersonen auf die Interessen, Erfahrungen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen und sich an ihrer Lebenswelt orientieren (Kutscher et al., 2009, 53–54). Aus dem Gespräch mit Freuler (2023) geht hervor, dass digitale Werkzeuge nur in der Begleitung von Fachpersonen oder weiteren Methoden wirken (Videokonferenz, 6. Juni 2023).

In der Kinder- und Jugendarbeit der Schweiz haben sich in den vergangenen Jahren verschiedene Formate gebildet, welche den Austausch über die Digitalisierung im Sozialwesen befördern sollen. In folgender Tabelle 2 werden einige aufgeführt.

Verein Radarstation	Radarstation ist eine Plattform für Austausch und Vernetzung. Sie unterstützt neue, experimentelle Ansätze und nimmt Fragestellungen, Probleme, Herausforderungen und Potenziale auf und sucht gemeinsam nach Lösungen. Beispiel: Barcamp #SKAmp22, welches im September 2023 wiederholt wird (Verein Radarstation, ohne Datum).
Jugendarbeit.digital	Verein, der Organisationen, vor allem aus der Kinder- und Jugendarbeit, im deutschsprachigen Raum in der Entwicklung von Digitalisierungsstrategien unterstützt. Zudem bieten sie auch Schulungen an (Jugendarbeit.digital, ohne Datum)
Fachgruppe Digitale Medien & Jugendinformation	Fachgremium innerhalb des Dachverbands offene Kinder- und Jugendarbeit. Die Fachgruppe betreibt einen Blog und tauscht sich regelmässig über aktuelle Themen aus (Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz, ohne Datum).

Tabelle 2: Austauschformate in der Kinder- und Jugendarbeit (eigene Zusammenstellung)

3.8 Erkenntnisse aus der Recherche

Die Recherche hat gezeigt, welche Einflussfaktoren ausführlich untersucht und beschrieben werden und welche nur am Rande Erwähnung finden. Einige für die vorliegende Arbeit relevanten Erkenntnisse aus der Recherche werden deshalb an dieser Stelle zusammengetragen.

Kaum konkreten Massnahmen für gefährdete Personen

Die Förderung der chancengleichen Teilhabe wird wiederholt genannt, jedoch werden die Ungleichheitsmechanismen kaum explizit thematisiert. Die gefundenen Angebote richten sich meist an die allgemeine Öffentlichkeit und nicht an besonders gefährdete Personengruppen. Viele Informationen sind nur auf Deutsch verfügbar, in anspruchsvoller Sprache verfasst und online abrufbar. Das heisst, wer bereits vom first-level divide betroffen ist, hat nur erschwerten Zugang zu den Informationen. Auch im Schulsystem wird die Förderung der Teilhabe unter Berücksichtigung der Heterogenität nicht konkretisiert. Ohne genügend Berücksichtigung von gefährdeten Personengruppen besteht die Gefahr, dass die chancengleiche Teilhabe verringert wird.

Sensibilisierung von Fachpersonen und Politik

Verschiedentlich wird darauf eingegangen, dass es an Ressourcen fehlt, sich mit der Digitalisierung auseinanderzusetzen. Sowohl im Bildungs- als auch im Sozialwesen hängen die gesprochenen Ressourcen oft von politischen Entscheidungen ab. Zudem hängt es scheinbar von der individuellen Entscheidung von Fachpersonen ab, ob sie sich im Bereich der Digitalisierung engagieren möchten. Dies befördert die Ungleichheit.

Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und schulnahen Diensten

Die Schule und das Zuhause werden anerkannt als die beiden relevanten Räume, in welchen Kinder mit digitalen Technologien in Kontakt kommen. In der Literatur werden diese Räume eher getrennt betrachtet und die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule wird wenig konkretisiert. Auffallend ist zudem, dass die schulnahen Dienste (z.B. schulergänzenden Tagesstrukturen) selten Erwähnung finden, obwohl diese auch zum Schulsystem zählen und von der digitalen Transformation betroffen sind.

Förderung der Chancen

Mit einem Blick auf die Chancen, welche im Zuge der Digitalisierung eröffnet werden können, fällt auf, dass noch Potenzial besteht. Bisher scheint der Datenschutz und der Erwerb von Kompetenzen am meisten thematisiert. Weniger genannt werden hingegen partizipative Ansätze, die Förderung der Inklusion und Vernetzung oder der Einsatz von digitalen Geräten im Zusammenhang mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.

Soziale Arbeit in der Schule

Die Suche nach Daten oder Angeboten der SAS im Bereich der chancengleichen digitalen Teilhabe ergibt kaum Resultate. Es gibt vereinzelte Hinweise auf den Umgang mit Medien oder dem Datenschutz, jedoch wird an keiner Stelle auf die chancengleiche Teilhabe eingegangen. Die Fachpersonen scheinen digitale Technologien noch zögerlich in der Arbeit einzusetzen. Die SAS wird überdies kaum in Empfehlungen genannt und äussert sich auch selbst wenig zum Thema der Digitalisierung an Schulen und der Schulentwicklung. Dieser Eindruck wird auch von Marti (2023) bestätigt. Beispielsweise finde in den ihm bekannten Schulen keine systematische Früherfassung im Bereich der Digitalisierung statt (Telefon, 25. Mai 2023).

Die Hintergründe für die bisherige Zurückhaltung seitens der SAS lassen sich nicht klar benennen. Eine Ursache sieht Ermel (2020) in den Strukturen der SAS. Sie vermutet, «dass viele übergeordnete Stellen der Schulsozialarbeit weder die mit Befugnissen ausgestattete entsprechende Expertise, noch ausreichende personelle und digitale Ressourcen besitzen, um die Digitalisierungsprozesse der Schulsozialarbeit angemessen begleiten zu können.» (S. 46). Mühlebach (2023) vermutet weiter, dass viele Fachpersonen sich nicht kompetent fühlen oder sich gar nicht bewusst sind, wie sehr ihr Alltag von der digitalen Transformation geprägt ist. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass von einzelnen Sozialarbeiter*innen durchaus auch Pionierarbeit geleistet wird (Videokonferenz, 16. Mai 2023).

3.9 Zusammenfassung

Das Kapitel hat beleuchtet, wie die chancengleiche Teilhabe von Kindern im digitalen Transformationsprozess gefördert wird. Einerseits werden die Kinder direkt beeinflusst durch den Unterricht oder das Erziehungsverhalten. Andererseits sind sie indirekt betroffen von den Rahmenbedingungen der Institutionen und den Voraussetzungen ihrer Herkunftsfamilie. Es verdeutlicht, dass die Themen Digitalisierung und Medien beschäftigen. Mittlerweile ist klar, dass die digitale Transformation nicht aufgehalten werden kann, sondern ein Umgang damit gefunden werden muss. Statt der Vermeidung und dem generellen Verbot wird zunehmend eine offene, aber reflektierte Haltung propagiert. Es erscheinen viele Empfehlungen und Angebote. Diese bauen nicht nur auf privater Initiative auf, sondern werden systematisch von politischen Organen gefördert (z.B. Bereich Datenschutz, Lehrplan 21 Medien & Informatik, Nationale Fachstellen). Mehrheitlich unklar bleibt, wie von Ungleichheitsmechanismen gefährdete Personengruppen konkret unterstützt werden.



An dieser Stelle sei betont, dass das Erhalten von analogen Angeboten ein wichtiger Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe beiträgt. Neben den digitalen Angeboten sollen stets auch analoge Möglichkeiten zur Verfügung stehen.

Aus dem Kapitel 3 und der Literaturrecherche lassen sich einige Punkte zur Förderung der chancengleichen Teilhabe von Kindern im digitalen Transformationsprozess zusammenfassen. Die Tabelle 3 stellt eine Übersicht möglicher Förderungsaspekte dar. Dabei werden sowohl Ansätze im familiären als auch im schulischen Kontext aufgeführt. Sie gibt an dieser Stelle keinen Aufschluss darüber, inwiefern diese Aspekte auch tatsächlich umgesetzt oder genutzt werden. Ebenso lässt sich aus der Recherche keinen Rückschluss auf die Wirksamkeit ableiten.

Viele der gesammelten Förderansätze werden bereits ernstgenommen und gefördert. Aus den Erkenntnissen der Literaturrecherche lassen sich jedoch auch ungenutzte Potenziale ableiten:

- Konkrete Massnahmen für benachteiligte Personengruppen fördern und Fachpersonen und Politik sensibilisieren
- Zusammenarbeit zwischen Schulsystem und Zuhause stärken
- Schulnahe Dienste bewusster in die digitale Schulentwicklung einbinden
- Alle Chancenbereiche der Digitalisierung berücksichtigen
- Ressourcen der Fachstellen und der Kinder- und Jugendarbeit gezielt nutzen
- Position, Rolle und Auftrag der Sozialen Arbeit in der Schule klären

Was bedeuten diese Erkenntnisse für die SAS und wie kann sie sich für eine chancengleichen Teilhabe von Kindern einsetzen? Dieser Frage widmet sich das nächste Kapitel dieser Arbeit.

	Familiäres Umfeld	Schulkontext
 Motivation & Haltung	<ul style="list-style-type: none"> - Aufklärung, Ermutigung und Begleitung für Heranwachsende - Offene und interessierte Haltung - Fachliche Unterstützung und Beratung für Erziehungsberechtigte und Fachpersonen sowie Vermittlung zu Angeboten (z.B. externe Fachstellen) - Zusammenarbeit Schulsystem und Erziehungsberechtigte 	<ul style="list-style-type: none"> - Digitalaffine Schulkultur (vgl. Kap. 3.3) - Regelmässiger interdisziplinärer Austausch
	 Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> - Politisches Engagement zugunsten chancengleicher Ausstattung - Bereitstellung von digitalen Geräten, zu welchen alle Zugang haben - Finanzielle Unterstützung, Vermittlung und Beratung für benachteiligte Haushalte




 Nutzungsverhalten	<ul style="list-style-type: none"> - Förderliches Erziehungsverhalten (vgl. Kap. 3.3) - Informationsangebote, Beratung und Vermittlung zu Angeboten für Erziehungsberechtigte (z.B. externe Fachstellen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vielfältiger Einsatz digitaler Technologien und Angebote - Fachliche Unterstützung, Beratung und Sensibilisierung - Ausserschulische Erfahrung der Kinder nutzen - Mediale Aneignung fördern - Partizipative Schulentwicklung - Einsatz digitaler Technologien in der Schulorganisation - Einbezug externer Fachstellen
 Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Informations- und Weiterbildungsangebote für Erziehungsberechtigte sowie Vermittlung zu Angeboten (z.B. externe Fachstellen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vermittlung mit hohem Lebensweltbezug - Berücksichtigung Heterogenität - Aus- und Weiterbildung von Fachpersonen - Einbezug externer Fachstellen
 Datenschutz	<ul style="list-style-type: none"> - Datenschutz durch digitale Kompetenzen, Sensibilisierung und Informationsangebote für Erziehungsberechtigten und Fachpersonen - Politische und gesetzliche Rahmenbedingungen und Aufsicht 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisatorische Rahmenbedingungen

Tabelle 3: Förderliche Aspekte für die digitalen Teilhabe (eigene Zusammenstellung)

4. Handlungsmöglichkeiten für die Praxis der SAS

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel aufgegriffen und daraus Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit in der Schule abgeleitet. Dabei werden die zwei folgenden Aspekte betrachtet: Einerseits die verringerte digitale Teilhabe als soziales Problem und andererseits die nötigen Voraussetzungen seitens SAS.

4.1 Handlungsbedarf und Begründung

Die bisherigen Ausführungen zeigen vielseitige Bemühungen, die Chancen der digitalen Transformation zu fördern und deren Risiken zu minimieren. Nun stellt sich die Frage, inwiefern die bisherige Entwicklung noch nicht ausreichend ist und daher von der SAS angegangen werden könnte.

Verringerte digitale Teilhabe als soziales Problem

Das Kapitel 2 hat gezeigt, dass der digitale Transformationsprozess sowohl Chancen als auch Risiken für die Teilhabe an der Gesellschaft mit sich bringt, wobei eine verringerte digitale Teilhabe mit einem höheren sozialen Exklusionsrisiko einhergeht. Verschiedene Untersuchungen legen dar, dass Heranwachsende aus benachteiligter Herkunft und mit geringerem kulturellem Kapital weniger von den Chancen der Digitalisierung profitieren. Gleichzeitig scheinen Fachpersonen und Entscheidungsträger*innen noch wenig Augenmerk auf die benachteiligten Kinder zu werfen. Zwar werden diverse Massnahmen entwickelt und die Chancengleichheit betont, jedoch sind bisher kaum konkrete Umsetzungen zur Verringerung der Ungleichheiten und Spaltungen sichtbar. Das birgt die Gefahr, dass benachteiligte Kinder zu wenig gefördert werden, die chancengleiche Teilhabe verringert wird und die gesellschaftlichen Ungleichheiten bestehen bleiben oder gar vergrößert werden.

Für eine verbesserte Teilhabe ist es deshalb wichtig, dass die fünf, in Abbildung 11 visualisierten Einflussfaktoren (vgl. Kap. 2.8), beachtet werden und die bestehenden und potenziellen Förderaspekte (vgl. Kap. 3.9) ausgebaut werden.

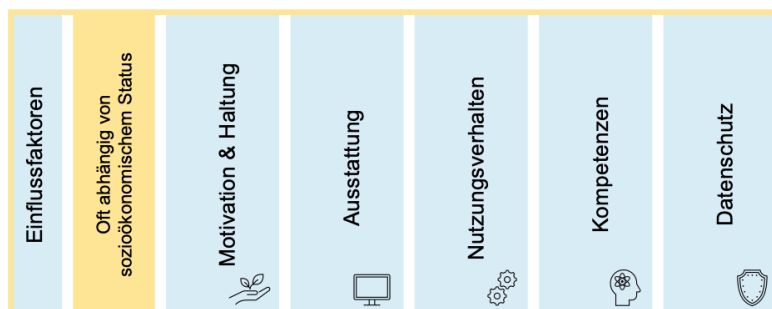


Abbildung 11: Einflussfaktoren (eigene Darstellung)

Position der SAS

Die Literaturrecherche hat verschiedentlich gezeigt, dass die SAS sich bisher wenig im Bereich der Digitalisierung zu positionieren scheint und eine Nebenrolle in der Gestaltung der digitalen Schulkultur einnimmt. Die Zuständigkeit der SAS für die Förderung gesellschaftlichen Teilhabe im digitalen Zeitalter lässt sich jedoch aus verschiedener Perspektive begründen:

- Soziale Probleme sind Gegenstand der Sozialen Arbeit (Ziegele & Seiterle, 2014, S. 16–18). Somit hat die Soziale Arbeit in der Schule, gemäss den vorangehenden Ausführungen den Auftrag, sich im Bereich der digitalen Teilhabe zu engagieren.
- Wie das Kapitel 2 aufgezeigt hat, ist die digitale Transformation nicht mehr wegzudenken und betrifft nahezu alle Lebensbereiche und damit auch die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Da sich die SAS an der Lebenswelt ihrer Adressat*innen orientiert, muss sie sich zwangsläufig damit auseinandersetzen und darüber diskutieren (Ziegele & Seiterle, 2020, S. 60).
- Zudem ist die SAS selbst von der digitalen Transformation betroffen (z.B. durch veränderte Arbeitsweisen) und gefordert, sich damit auseinanderzusetzen (Ermel, 2020, S. 43). Ohne eine vertiefte Beschäftigung seitens der SAS mit den Herausforderungen und Chancen der digitalen Transformation befördert sie unter Umständen selbst digitale Ungleichheitsmechanismen. Dies, da die Einflussfaktoren auch in der SAS wirken, zum Beispiel, wenn die Ausstattung am Arbeitsplatz je nach Anstellungsort unterschiedlich ausfällt und so die Möglichkeiten der Fachpersonen zur Förderung der Chancen der Kinder beeinflusst werden.
- In den Zielen des Leitbildes der SAS sind das aktive Mitwirken an der Schulentwicklung, die Prävention und Früherkennung sozialer Probleme, den Einsatz für Chancengleichheit und Partizipation sowie die «Vernetzung und Zusammenarbeit mit Eltern, schulinternen und ausserschulischen Unterstützungssystemen der Kinder- und Jugendhilfe» aufgeführt (AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, 2016, S. 2). Diese Elemente spiegeln sich in den Förderaspekten für chancengleiche digitale Teilhabe (vgl. Kap. 3).
- Die Potenziale der Förderung chancengleicher digitaler Teilhabe (vgl. Kap. 3.9) weisen klare Überschneidungen mit den Methoden, Zielgruppen und Kompetenzen der SAS auf. Zum Beispiel zählt die SAS die Vernetzung und Kooperation mit dem Gemeinwesen zu ihrem Methodenrepertoire, die inter- und transdisziplinäre Organisationsentwicklung zu den Methodenkompetenzen und Erziehungsberechtigte zu ihren Zielgruppen (Ziegele & Seiterle, 2020, S. 29, 55, 69).
- Nicht zu Letzt könnte eine klare Positionierung der SAS im Umgang mit der Digitalisierung und Mediatisierung zu einer Profilschärfung der Profession beitragen (Ermel, 2020, S. 51).

4.2 Handlungsansätze

Im Folgenden werden Ansätze vorgestellt, welche sich aus den bisherigen Erkenntnissen und der Literatur zur Förderung digitaler Teilhabe ableiten lassen. Grundlage der Ansätze bilden die Kriterien der SAS, die fünf Einflussfaktoren und die bestehenden und potenziellen Förderaspekte der chancengleichen Teilhabe von Kindern.

Schulentwicklung und Beratung von Fachpersonen an der Schule

Die SAS ist in verschiedener Weise an die Schule gekoppelt. Einerseits bestimmt die Schule die Rahmenbedingungen mit, andererseits stellen die Schulleitungen und Lehrpersonen Zielgruppen der SAS dar (Ziegele & Seiterle, 2014). Folglich findet eine inter- und transdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen statt mit dem gemeinsamen Ziel, die Kinder in ihrer Entwicklung und Inklusionsfähigkeit zu fördern. Die SAS könnte Schulkultur dahingehend prägen, dass die chancengleiche digitale Teilhabe ins Bewusstsein rückt. Dies könnte zum Beispiel durch das Aufklären über den Datenschutz, das Fördern der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten oder das Einfordern und Mitentwickeln von Angeboten zur Förderung von benachteiligten Kindern geschehen. Folgende organisationsbezogenen Methoden wären denkbar: das Coaching von Lehrpersonen und Schulleitung, Projektarbeiten, Praxisberatung sowie die interdisziplinäre Vernetzung (Ziegele & Seiterle, 2014, S. 55). Insbesondere Letzteres stellt mit Blick auf die Betreuungseinrichtungen der Tagesschulen ein Potenzial dar. Die Kinder verbringen teilweise viel Zeit in den Tagesstrukturen und könnten dort gefördert werden.

Von Jugend und Medien et al. und der Kinder- und Jugendarbeit wird eine partizipative Schulentwicklung empfohlen (vgl. Kap. 3). Das bedeutet, dass Kinder, Erziehungsberechtigte, Betreuungspersonen und weitere Beteiligte gemeinsam über Regeln und Strategien bestimmen können sollen. Zur Förderung der Partizipation sind ebenfalls organisationsbezogene Methoden denkbar, wie auch gruppenbezogene Ansätze (z.B. Gruppen- und Klassenmoderation) (Ziegele & Seiterle, 2014, S. 55).

Die Mitgestaltung in der Schulentwicklung deckt sowohl Aspekte der Prävention als auch der Früherkennung und Behandlung ab (Hafen, 2005). Im Sinne der Früherkennung wäre es denkbar, dass Beobachtungsgegenstände im Bereich der Digitalisierung etabliert würden. Dank systematischer Beobachtung und Austausch über die Einflussfaktoren könnten Auffälligkeiten und Ressourcen erkannt und behandelt beziehungsweise genutzt werden.

Nicht zu Letzt kann die SAS darauf achten, dass neben den digitalen Angeboten auch analoge Möglichkeiten bestehen bleiben. Beispielsweise sollten Erziehungsberechtigte, falls nötig, Informationen weiterhin per Post erhalten, sofern sie die digitalen Kommunikationswege nicht nutzen.

Ressourcen der Fachstellen und Kinder- und Jugendarbeit

Die SAS muss das Rad nicht neu erfinden: Es existieren bereits diverse gute Fachstellen und Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendarbeit, welche als Ressourcen genutzt werden können. Dahingehend besteht noch Potenzial. Neben der Vermittlung an Erziehungsberechtigte oder Fachpersonen, könnte die direkte Vernetzung und ein regelmässiger Austausch mit den Fachstellen und Organisationen zur Professionalisierung der SAS beitragen (Hollenstein & Nieslony, 2020a, S. 99).

Chancen der Digitalisierung fördern

In Kapitel 2 wurden einige Chancen der Digitalisierung für die Teilhabe von Kindern zusammengetragen.

Chancen der digitalen Transformation

- Zugang zu Informationen und neue Lernräume
- Vereinfachung und Inklusion
- Partizipationsmöglichkeiten
- Kommunikation und Vernetzung
- Identitätsbildung, Bewältigung Entwicklungsaufgaben und Hilfestellungen

Diese Chancen werden noch nicht alle bewusst gefördert. Bisher wird in der Literatur und den Richtlinien häufig auf den Datenschutz und die Kompetenzvermittlung fokussiert. Damit wird insbesondere die Chance auf Zugang zu Informationen und neuen Lernräumen sowie Kommunikation und Vernetzung ermöglicht. Weitere Chancen werden weniger explizit gefördert. Insofern wäre es denkbar, dass sich die SAS dafür einsetzt, dass die Vereinfachung und Inklusion, die Identitätsbildung oder die Diversität als Chance thematisiert und gepflegt werden. Denkbar sind dabei ebenfalls verschiedene Methoden, wie beispielsweise die Projektarbeit, freiwillige Angebote, Praxisberatung oder die Vermittlung an Fachstellen (Ziegele & Seiterle, 2014, S. 55).

Sensibilisierung von Fachpersonen und Politik

Viele Fachpersonen in der Schule und der Sozialen Arbeit machen sich Gedanken über die digitale Transformation. Gleichzeitig zeigt sich verschiedentlich Unwissen oder Überforderung. Die SAS könnte im Schulkontext eine aufklärende Rolle einnehmen und den Diskurs um digitale Teilhabe anstossen und moderieren. Je mehr Personen für das Thema sensibilisiert sind, desto eher können Veränderungen vorangetrieben werden.

Das betrifft auch die Ressourcen, welche im Schulkontext oft die Rahmenbedingungen bestimmen. Meist entscheidet ein übergeordnetes Organ oder die Politik über die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Es gehört deshalb auch zur Aufgabe der SAS, sich für die Sensibilisierung der Politik und Entscheidungsträger*innen und damit beispielsweise für eine gute Ausstattung mit digitalen Geräten an den Schulen einzusetzen.

4.3 Voraussetzungen

Die bisherigen Erkenntnisse zeigen, dass nicht nur bei den Zielgruppen der SAS Handlungsbedarf besteht, sondern dass auch eine kontinuierliche Auseinandersetzung innerhalb der Profession angezeigt ist. Im Folgenden sind einige Voraussetzungen zusammengetragen, welche eine effektive Umsetzung der Handlungsansätze ermöglichen.

Offene, selbstbewusste und reflektierte Haltung

Ermel (2020) sieht ein «kritisch-freundliches Einlassen und sich Hineinversetzen der Fachkräfte auch auf gegebenenfalls Fremdarter aus der digitalen Welt» als zentrales Element für den erfolgreichen Umgang mit der digitalen Transformation (S. 46–47). Ebenso wünscht sich Freuler (2023), dass Sozialarbeiter*innen mehr Mut, Neugierde und ein gewisses Selbstbewusstsein entwickeln, denn die Soziale Arbeit sei bestens qualifiziert, diese Herausforderung anzunehmen. Statt «das Feld der Wirtschaft zu überlassen», könnten soziale Organisationen sich selbst ermächtigen und zum Beispiel IT-Fachpersonen anstellen (Videokonferenz, 6. Juni 2023).

Rahmenbedingungen

Inwiefern die SAS bei der Schulentwicklung mitgestalten kann, hängt stark vom Kooperationsmodell und den Rahmenbedingungen der SAS ab (Hafen, 2005, S. 69–78). Am meisten Mitsprache ermöglicht das integrative Modell, da dieses erlaubt, «bei der (Neu-)Gestaltung der Schule mit ihren spezifischen Kompetenzen der Sozialen Arbeit inter- bzw. transdisziplinär mitzuwirken» (Ziegele & Seiterle, 2014, S. 65).

Eine Befragung von Schulsozialarbeiter*innen in der Deutschschweiz zeigt, dass 32.3 % der befragten Fachpersonen oft oder sehr oft bei der Schulentwicklung einbezogen werden. Auch trifft sich knapp ein Drittel mindestens einmal wöchentlich mit der Schulleitung (Hostettler et al., 2020, S. 60–61). Zugleich wird der zeitliche Aufwand für die Schulentwicklung am tiefsten eingeschätzt (Hostettler et al., 2020, S. 71–72). Daraus lässt sich schliessen, dass neben dem Kooperationsmodell auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen und der jeweilige Auftrag einen Einfluss auf die Mitgestaltung haben.

Rollen- und Auftragsklärung

Mühlebach (2023) rät dazu, dass sich die SAS überlegen soll, wofür sie zuständig ist, insbesondere in der Abgrenzung zur Informatik und Pädagogik. Es sei nicht die Lösung, dass «die SAS einfach übernimmt, was andere Systeme nicht schaffen» (Videokonferenz, 16. Mai 2023). Sie spricht damit die Auftrags- und Rollenklärung an. Einerseits soll sich die SAS innerhalb der Profession und andererseits in ihrer Kooperation mit der Schule positionieren. Sie ist in einem komplexen Umfeld, das verschiedene Interessengruppen umfasst, tätig. Es ist wichtig, dass alle Beteiligten ein gemeinsames Verständnis dafür haben, welchen Auftrag und welche Rolle die SAS in der Schule spielt und welche Unterstützung und Interventionen erwartet werden können. Dadurch werden Missverständnisse vorgebeugt und eine effektive Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteur*innen ermöglicht. Das wiederum schafft Transparenz und Vertrauen in die Arbeit der SAS. Darüberhinaus trägt eine klare Auftrags- und Rollenklärung dazu bei, dass Ressourcen effizient eingesetzt werden (Stüwe et al., 2017). Interessant wäre es unter anderem, die Zusammenarbeit mit dem pädagogischen und technischen ICT-Support (vgl. Kap. 3.1) zu klären.

Intraprofessioneller und interprofessioneller Austausch und Vernetzung

Der intraprofessionelle Austausch bezieht sich auf den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeiter*innen in der Schule untereinander. Angesichts der raschen Veränderungen und Entwicklungen im digitalen Bereich ist es wichtig, dass sie ihr Wissen und ihre Erfahrungen teilen. Der intraprofessionelle Austausch ermöglicht es, bewährte Praktiken zu teilen, neue Ansätze zu entwickeln und gemeinsame Lösungen für die Herausforderungen im Zusammenhang mit der Digitalisierung zu finden. Zudem ermöglicht ein Austausch die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung. So hängt das Engagement im Bereich der Digitalisierung nicht nur von den persönlichen Vorlieben der jeweiligen Fachperson ab, sondern wird professionalisiert.

Eine Möglichkeit wäre das Bilden von Fachgruppen. Die Kinder- und Jugendarbeit und sozialinfo.ch setzen bereits auf verschiedene Formate wie das Organisieren von Barcamps oder das Pflegen von einem Kompetenzzentrum. Von den bestehenden Angeboten und Erfahrungen könnte auch die SAS profitieren.

Der interprofessionelle Austausch bezieht sich auf die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeiter*innen sowie anderen Fachkräften im schulischen Umfeld, wie zum Beispiel Lehrkräften, Fachstellen oder IT-Fachpersonen. Die Digitalisierung erfordert eine interdisziplinäre Herangehensweise, da diverse Expertisen benötigt werden, um den Herausforderungen gerecht zu werden. Durch den interprofessionellen Austausch kann die SAS ihr Wissen

erweitern, von den Fachkenntnissen anderer profitieren und gemeinsam an Lösungen arbeiten. Einerseits könnten die Ressourcen der Fachstellen und der Kinder- und Jugendarbeit gezielter genutzt werden (vgl. Kap. 3.6, 3.7), andererseits gibt es zunehmend Pionier*innen sowie Fachgruppen in der Sozialen Arbeit, die sich mit der Digitalisierung beschäftigen. An dieser Stelle sei beispielsweise auf das Kompetenzzentrum «Digitalisierung & Soziale Arbeit» von sozialinfo.ch hingewiesen, das sich für digitales Empowerment im Sozialwesen einsetzt (Verein sozialinfo.ch, ohne Datum).

Kompetenzaufbau

Wie die Kinder, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten benötigen auch die Fachpersonen der SAS fundierte Kenntnisse über die Digitalisierung. Die Aus- und Weiterbildung im Bereich der Digitalisierung sollte kontinuierlich und systematisch sein (Weber & Mühlebach, 2023). Bisher sind laut Mühlebach (2023) mehrheitlich Angebote aus der Wirtschaft und der Informatik auf dem Markt. Die Soziale Arbeit ist gefordert, diese Formate zu nutzen, aber auch für sich zu adaptieren (Videokonferenz, 16. Mai 2023).

Siller et al. (2020) haben auf der Grundlage der Medienpädagogik und den Zielen des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit sechs Kompetenzdimensionen entwickelt, welche einen Orientierungsrahmen für die Aus- und Weiterbildung von Fachpersonen der Sozialen Arbeit bieten (S. 326–331). Die Abbildung 12 zeigt eine Übersicht zu den Kompetenzdimensionen. Sie werden anschliessend detaillierter beschrieben.

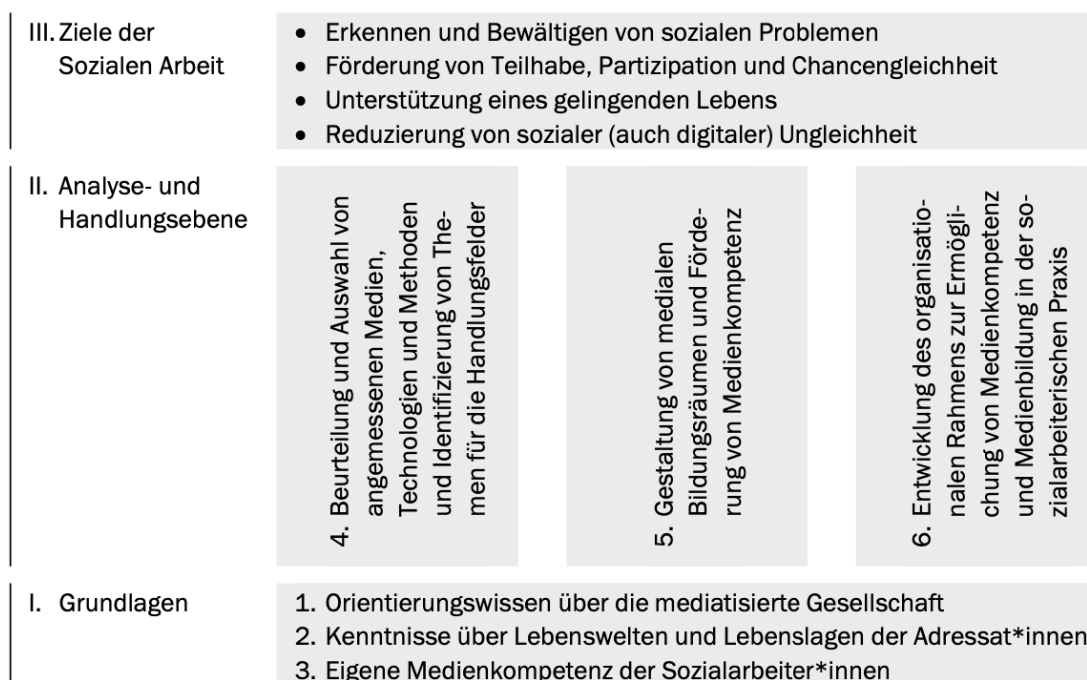


Abbildung 12: Medienpädagogische Kompetenz für Fachkräfte der Sozialen Arbeit (Siller et al., 2020, S. 327)

Für Sozialarbeiter*innen ist es erstens von Bedeutung, gesellschaftliche, mediale, technologische und (sozial-)politische Entwicklungen zu verstehen. Sie müssen in der Lage sein, soziale Probleme im Zusammenhang mit digitalen Ressourcen zu erkennen und geeignete Massnahmen zur Bewältigung, Früherkennung oder Prävention zu ergreifen. Hierfür sind grundlegende Kenntnisse über komplexe Mediensysteme, technologische Zusammenhänge sowie historische, ethische, politische und ökonomische Aspekte der Digitalisierung erforderlich (Siller et al., 2020, S. 328).

Zweitens ist es entscheidend, spezifisches Wissen über die Lebenslagen der Zielgruppe im jeweiligen Handlungsfeld zu besitzen. Sozialarbeiter*innen müssen verstehen, wie sich soziale Lebenswelten formen, um soziale Ungleichheiten und Machtverhältnisse angemessen zu berücksichtigen (Siller et al., 2020, S. 328).

Drittens spielt die Medienkompetenz der Fachkräfte eine wichtige Rolle. Sie müssen sowohl die Bedeutung von Medien und Technologien im gesellschaftlichen Kontext verstehen, als auch den kompetenten Umgang mit digitalen Technologien fördern. Dazu gehört die Anpassung an die Sprache und Codes der Adressat*innen sowie das Wissen über Einsatz- und Gestaltungsmöglichkeiten (Siller et al., 2020, S. 328–329).

Viertens müssen die Fachkräfte in der Lage sein, geeignete Medien, Technologien und Methoden für das jeweilige Handlungsfeld auszuwählen und relevante Themen zu identifizieren (Siller et al., 2020, S. 329).

Als fünfter Aspekt wird das Handlungswissen über die Förderung von Medienkompetenz genannt. Lernumgebungen sollten so gestalten werden, dass sie die Selbstbestimmung fördern und soziale Ungleichheiten zu verringern (Siller et al., 2020, S. 329–330).

Und sechstens erfordert die digitale Transformation auch organisatorisches Handlungswissen. Sozialarbeiter*innen müssen die Auswirkungen des Einsatzes von Medien und Technologien auf Arbeitsabläufe, Methoden und die Interaktion mit den Adressat*innen reflektieren. Sie sollten dazu Handlungskonzepte entwickeln und strukturelle Bedingungen schaffen (Siller et al., 2020, S. 330).

Anpassung eigener Strukturen und Ergänzung des Angebots

Die Digitalisierung betrifft nicht nur die Lebenswelt der Kinder, sie verändert auch die Arbeitsbedingungen in der SAS. So verwenden die Fachpersonen bereits digitale Technologien zur Datenverwaltung, zur Dokumentation und zur Kommunikation. Diese Möglichkeiten können noch ausgebaut werden (Ermel, 2020, S. 44–45). Zum Beispiel könnte die SAS den digitalen Raum für die Öffentlichkeitsarbeit nutzen und so ihren Angeboten Bekanntheit und Legitimation verschaffen. Auch denkbar wäre es, erfolgreiche Ansätze aus der Kinder- und Jugendarbeit aufzunehmen und sie den Bedürfnissen der SAS anzupassen. Beispielsweise

könnte sie auch virtuell-aufsuchende Angebote konzeptionieren. Zugleich ist es wichtig, dass bestehende, erfolgreiche Angebote nicht verdrängt werden (Ermel, 2020, S. 50–52).

Politisches Engagement

Die meisten der bisher genannten Aspekte erfordern Ressourcen, welche zuerst gesprochen werden müssen. Deshalb ist es ebenfalls notwendig, dass die SAS sich bei Entscheidungsorganen einbringt und auf das Thema der Ungleichheit aufmerksam macht.

4.4 Zusammenfassung

Das Kapitel 4 zeigte, dass auf verschiedenen Ebenen Handlungsbedarf sowie -möglichkeiten bestehen. Da nicht alle Kinder gleichermaßen von den Chancen der Digitalisierung profitieren können und sich die Unterschiede entlang bereits benachteiligter Gruppen formieren, hat die SAS den Auftrag, sich mit der digitalen Transformation auseinanderzusetzen. Damit dies gelingt, ist die SAS weiter gefordert, sich zu positionieren und die nötigen Rahmenbedingungen zu schaffen. Nur so kann sie dazu beitragen, dass alle Kinder von den Chancen des digitalen Zeitalters profitieren können und damit die gesellschaftliche Teilhabe stärken.

Folgende Tabelle 4 fasst die Handlungsansätze und die entsprechenden Voraussetzungen nochmals zusammen.

Handlungsansätze SAS	Voraussetzungen SAS
<ul style="list-style-type: none"> – Schulentwicklung und Beratung für Fachpersonen an der Schule – Elternbildung und Vermittlung von Angeboten – Ressourcen der Fachstellen und Kinder- und Jugendarbeit – Chancen der Digitalisierung fördern – Sensibilisierung von Fachpersonen und Politik 	<ul style="list-style-type: none"> – Offene, selbstbewusste und reflektierte Haltung – Rahmenbedingungen – Rollen- und Auftragsklärung – Intra- und interprofessioneller Austausch und Vernetzung – Kompetenzaufbau – Anpassung eigener Strukturen und Ergänzung Angebot – Politisches Engagement

Tabelle 4: Übersicht Handlungsansätze und Voraussetzungen (eigene Zusammenstellung)

5. Schlussteil

Die vorliegende Arbeit legt Erkenntnisse zur digitalen Ungleichheit und Spaltung dar und formuliert mögliche Handlungsansätze für die SAS. Ausgangspunkt bildete die übergeordnete Fragestellung: Wie kann die Soziale Arbeit in der Schule die digitale Transformation mitgestalten und damit die Teilhabe von Kindern fördern?

Dieses letzte Kapitel fasst die zentralen Erkenntnisse zusammen. Ein persönliches Schlusswort bildet den Abschluss der vorliegenden Arbeit.

5.1 Beantwortung der Fragestellung und zentrale Erkenntnisse

Da der Inhalt bereits nach jedem Kapitel zusammengefasst ist, wird an dieser Stelle nur noch kurz auf die Fragen eingegangen. Weiter unten folgt eine zusammenfassende Visualisierung der Erkenntnisse (Abb. 13).

1. Wie wirkt sich die digitale Transformation auf die Teilhabe von Kindern aus?

Die Digitalisierung und Mediatisierung haben tiefgreifende Transformationsprozesse ausgelöst. Daraus entstehen Chancen für eine verbesserte gesellschaftliche Teilhabe, wie beispielsweise neue Partizipationsmöglichkeiten im digitalen Raum. Zugleich zeichnen sich digitale Spaltungen und Ungleichheiten ab. Der zero-level divide bezieht sich auf die Diskriminierung auf der Ebene von Codes und Algorithmen. Sie entstehen durch digitale Klassifizierung und die Aufhebung der Netzneutralität und bergen die Gefahr der Reproduktion bestehender sozialer Ungleichheiten. Dank Schutzprogrammen, digitaler Kompetenzen, gutem Datenschutz sowie gesetzlichen Rahmenbedingungen kann dieses Risiko minimiert werden. Bei den first- und second-level divides handelt es sich um Ungleichheitsmechanismen, die sich auf das Individuum beziehen.

Folgende Fragen entscheiden mit, ob jemand von den digitalen Technologien profitieren kann:

- Möchte man digitale Technologien nutzen (Motivation und Haltung)?
- Hat man Zugang zur entsprechenden Ausstattung?
- Wie nutzt man die Technologien?
- Wie kompetent ist man in der Verwendung?
- Wie gut sind die Daten geschützt?

In jedem Schritt zeigen aktuelle Studien einen Einfluss des sozioökonomischen Status zu Gunsten von privilegierteren Personen. Besonders stark scheint sich das kulturelle Kapital auszuwirken und über Generationen zu reproduzieren. Auch im Schulkontext wirken die fünf

Einflussfaktoren Motivation und Haltung, Ausstattung, Nutzungsverhalten, Kompetenzen und Datenschutz. Mindestens zu gewissen Bereichen werden zunehmend Empfehlungen verabschiedet. Die SAS jedoch scheint sich bisher zurückzuhalten: Es gibt kaum Literatur zur Auseinandersetzung der SAS mit digitalen Ungleichheiten und Spaltungen.

2. Wie wird die chancengleiche Teilhabe von Kindern im digitalen Transformationsprozess gefördert?

Im Kapitel 2 wurde zusammengetragen, welche Faktoren sich im familiären und im schulischen Kontext positiv auf die digitale Teilhabe auswirken können. Es zeigte sich unter anderem, dass eine offene, reflektierte Einstellung zu digitalen Technologien und eine digital-affine Schulkultur eine motivierte Nutzung fördern. Wichtig ist zudem, dass Ressourcen für benachteiligte Haushalte zur Verfügung gestellt werden und die Fachpersonen Unterstützung beziehen können. Damit die Technologien möglichst gewinnbringend eingesetzt werden, ist sowohl zuhause als auch in der Schule ein vielfältiger Einsatz gefragt. Entsprechendes Erziehungsverhalten, niederschwellige Informationsangebote für Erziehungsberechtigte sowie eine partizipative Schulentwicklung können sich ebenfalls positiv auswirken. Kinder sind kompetent, wenn auch die Bezugs- und Fachpersonen kompetent sind. In der Vermittlung von digitalen Kompetenzen sollte die Heterogenität berücksichtigt werden. Nicht zu Letzt wirkt sich der Datenschutz auf die Teilhabe aus. Dieser wird durch entsprechende Rahmenbedingungen, digitale Kompetenzen und Sensibilisierung gefördert.

Weiter lassen sich aus der Recherche Potenziale ableiten, welche noch nicht ausgeschöpft werden. Insgesamt scheint das Bewusstsein für die digitalen Ungleichheiten und Spaltungen bei Fachpersonen und der Politik noch zu gering. So fehlt es bisher an konkreten Massnahmen für benachteiligte Personengruppen und nicht alle Chancenbereiche werden gleichermassen gefördert. Dabei könnte der Einbezug von Fachstellen oder das Anzapfen von Ressourcen aus der Kinder- und Jugendarbeit hilfreich sein. Im Kontext der Schule könnte die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten sowie auch mit den schulnahen Diensten (z.B. Betreuungsdienst) gestärkt werden.

3. Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich daraus für die SAS?

Die Beantwortung der Fragen 1 und 2 macht deutlich, dass es sich bei der verringerten Teilhabe im digitalen Zeitalter um ein soziales Problem handelt. Zudem zeigen sich durchaus Unterstützungsfelder, welche die SAS mit ihren Methoden und Kenntnissen bewirtschaften könnte.

Auf der Grundlage von Kapitel 3 wurden deshalb mögliche Handlungsansätze für die SAS skizziert. Diese beziehen sich auf die Zusammenarbeit innerhalb der Profession und auf jene mit der Schule (inkl. schulnahen Diensten), mit Erziehungsberechtigten, mit Fachstellen und der Kinder- und Jugendarbeit. Zudem könnte die SAS auf eine ausgeglichene Förderung aller Chancen der digitalen Transformation hinwirken. Nicht zu Letzt könnte eine Sensibilisierung von Fachpersonen und Politik dazu beitragen, dass dem Thema mehr Gewicht gegeben und damit mehr Ressourcen gesprochen werden.

Damit die SAS Kinder zur digitalen Teilhabe befähigen und Exklusionsrisiken minimieren kann, benötigt es jedoch einige Voraussetzungen. In erster Linie gilt es, eine interessierte und reflektierte Haltung gegenüber digitalen Ressourcen einzunehmen. Das ist die Grundlage für eine Rollen- und Auftragsklärung innerhalb aber auch ausserhalb der Profession, zum Beispiel gegenüber der Schule. Ebenso wichtig ist die Entwicklung von geeigneten Rahmenbedingungen und organisationalen Strukturen. Dafür bedarf es nötigenfalls das Einfordern von zusätzlichen Ressourcen durch Sensibilisierung und politisches Engagement. Weiter wäre es wünschenswert, dass sich die SAS im Sinne von eigenem Empowerment darum bemüht, Kompetenzen aufzubauen und eigene Projekte umzusetzen. Dabei macht es Sinn, bestehende Erfahrungen von Fachstellen und der Kinder- und Jugendarbeit sowie einzelnen Pionier*innen zu nutzen.

Jedoch zeigt die vorliegende Arbeit auch, dass das individuelle Engagement Grenzen hat. So kann den zero-level divides zwar durch Sensibilisierung und Kompetenzerwerb entgegengewirkt werden – vermutlich braucht es aber auch neue gesetzliche Bestimmungen, welche die Verwendung von digitalen Daten besser regelt. Die Soziale Arbeit ist gefordert, sich auf dem politischen Parkett dafür stark zu machen.

Die Abbildung 13 visualisiert nochmals die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit.

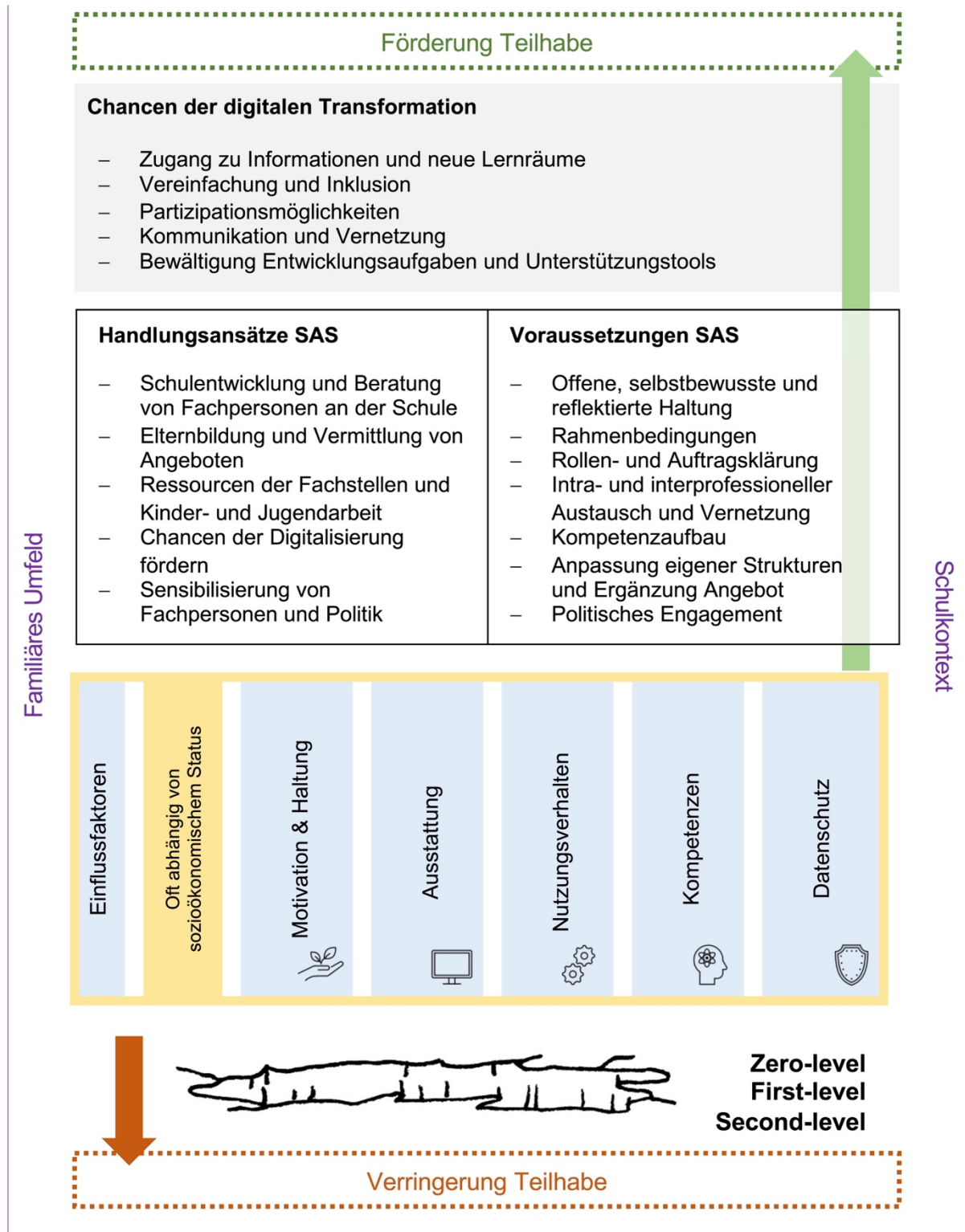


Abbildung 13: Zusammenfassung Erkenntnisse (eigene Darstellung)

5.2 Persönliches Schlusswort und Ausblick

Der Alltag ist voll mit digitalen Technologien. Diese Arbeit hat mir nochmals deutlich vor Augen geführt, wie sehr die Gesellschaft und die Teilhabe davon beeinflusst wird. Auch wurde mir durch die Literaturrecherche bewusst, von welcher unterschiedlichen Seiten digitale Transformationsprozesse betrachtet, bewertet und benannt werden. Ebenfalls begegnete ich an vielen Stellen den strukturellen Rahmenbedingungen der SAS und des Bildungssystems. Sie bestimmen mit, wie Kinder und ihre Teilhabe gefördert werden können.

Es ist mir nicht gelungen, im Rahmen dieser Arbeit der Praxis der SAS gerecht zu werden. Das hätte einerseits den Rahmen gesprengt und andererseits fehlte es an entsprechenden Untersuchungen. Es wäre deshalb sehr interessant, die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit mit der Praxis abzugleichen und daraus weitere Schlüsse zu ziehen. Weiter wäre es spannend, auch in anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit ähnliche Überlegungen anzustellen und so den Diskurs um Lösungsansätze zu erweitern.

Ob die digitale Transformation wirklich eine positive Entwicklung ist? Darüber bin ich mir nicht so sicher. Zu wenig wichtig erscheinen mir die Chancen – auch wenn ich mich um eine ressourcen- und lösungsorientierte Perspektive bemüht habe.

Tatsache ist, dass das digitale Zeitalter nicht so rasch enden wird und es gilt, den bestmöglichen Umgang damit zu finden. Die Soziale Arbeit (in der Schule) kann ihren Beitrag dazu leisten und sich insbesondere für benachteiligte Personengruppen einsetzen. Die vorliegende Arbeit bietet keine bahnbrechenden Massnahmen. Trotzdem hoffe ich, die eine oder andere Fachperson auf das Thema aufmerksam gemacht zu haben. Es ist mitunter in der Hand der Schulsozialarbeiter*innen, ob Kinder von den Chancen der digitalen Transformation profitieren können oder ob sie zunehmend davon ausgeschlossen werden. Angenommen, die Rolle digitaler Technologien nimmt in Zukunft weiter zu, so liegt die Vermutung nahe, dass auch die Ungleichheiten und Spaltungen weiter zunehmen. Wenn die kommende Generation nicht schon früh darauf vorbereitet wird und die Rahmenbedingungen verbessert werden, ist nicht abzusehen, wie tief der Graben noch werden wird.

Besonders nehme ich mit, was Rafael Freuler und Christine Mühlebach im Fachgespräch übereinstimmend gesagt haben: Die Soziale Arbeit ist hervorragend geeignet, sich den Herausforderungen der Digitalisierung anzunehmen. Es gibt bereits wichtige Pionierarbeit, die es auszubauen, zu nutzen und zu wertschätzen gilt. An dieser Stelle ein grosses Dankeschön für euer Engagement.

6. Quellen- und Literaturverzeichnis

Aktion Mensch e.V. (2020). *Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Trendstudie.*

AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz.*

AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband (Hrsg.). (2016). *Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule.*

Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik.* Niemeyer.

Bachmann, R., Hertweck, F., Kamb, R., Lehnert, J., Niederstadt, M. & Rulff, C. (2021). *Digitale Kompetenzen in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme.* Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung e.V.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Suhrkamp.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2017). *Volksschule. Lektionentafel für die Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe.*

<https://www.zh.ch/de/bildungsdirektion/generalsekretariat-der-bildungsdirektion/bildungsrat/suche-bildungsratsbeschluesse/2017-brb-5-volksschule-lektionentafel-fuer-die-kindergarten-primar-und-sekundarstufe.html>

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (ohne Datum). *Digitaler Wandel.* Gefunden am 12. Juli 2023, unter <https://ict-coach.ch/zh/digitalerwandel/>

Bollig, C. & Keppeler, S. (2015). Virtuell-aufsuchende Arbeit in der Jugendsozialarbeit. In N. Kutscher, T. Ley & U. Seelmeyer (Hrsg.), *Mediatisierung (in) der sozialen Arbeit* (S. 94–114). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Bosse, I. (2016, 9. Dezember). Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können. *Medienpolitikblog.* <https://www.bpb.de/themen/medienjournalismus/medienpolitik/172759/teilhabe-in-einer-digitalen-gesellschaft-wie-medieninklusionsprozesse-befoerdern-koennen/>

Bourdieu, P. (2014). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (24. Auflage). Suhrkamp.

Buchloh, S. (2004). Die Förderung von Internetkompetenz in der offenen Jugendarbeit. In H. Bonfadelli, P. Bucher, I. Paus-Hasebrink & D. Süss (Hrsg.), *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft: Beiträge einer internationalen Tagung* (S. 202–216). Verlag Pestalozzianum.

Bundesamt für Statistik [BFS]. (2018). *Erhebung zur Internetnutzung 2017: Digitale Kompetenzen, Schutz der Privatsphäre und Online-Bildung: Die Schweiz im internationalen Vergleich.*

Bundesamt für Statistik [BFS]. (2021a). *Einzelpersonen und Online-Aktivitäten.*

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kultur-medien-informationsgesellschaft-sport/erhebungen/omn2019.assetdetail.20144266.html>

- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2021b). *Internetnutzungsmodalitäten und Kompetenzen*.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neue-veroeffentlichungen.assetdetail.20144267.html>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2021c). *Profil der Internetnutzerinnen und -nutzer im Jahr 2019: Ungleiche Verteilung digitaler Kompetenzen bei Internetnutzerinnen und -nutzern in der Schweiz*.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101).
- Busche-Baumann, M. (2020). Mediatisierte Aneignung von Lebenswelten – Zum Bildungsauftrag der Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 78–90). Beltz Juventa.
- Caritas Zürich. (ohne Datum). *Computerkurse für Einsteiger*. Gefunden am 11. Mai 2023, unter <https://www.caritas-zuerich.ch/hilfe-finden/neues-lernen/computerkurse-fuer-einsteiger>
- Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz. (ohne Datum). *FG Digitale Medien & Jugendinformation. Mediatisierung und Informatisierung in der OKJA*. Gefunden am 6. Juni 2023, unter <https://doj.ch/aktivitaeten/fachgruppe-digitale-medien-jugendinformation/>
- Datenschutzbeauftragte des Kantons Zürich. (ohne Datum). *Gemeinsam für die Privatsphäre*. Gefunden am 15. Mai 2023, unter <https://www.datenschutz.ch/>
- De Florio-Hansen, I. (2020). *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik: Eine Einführung für Schule und Unterricht*. Waxmann.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet [DIVSI]. (2018). *DIVSI U25-Studie. Euphorie war gestern*.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK]. (2016). *Lehrplan 21. Medien und Informatik*.
- Didacta Verband e.V. (2018). *Bildung braucht digitale Kompetenzen. Der Einsatz neuer Technologien in der frühen Bildung. Herausforderungen und Perspektiven*.
- Educa. (2021). *Digitalisierung in der Bildung*.
- Eichenberg, C. & Auersperg, F. (2018). *Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche: Ein Ratgeber für Eltern und Pädagogen*. Hogrefe.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Ermel, N. (2020). Schulsozialarbeit und Digitalisierung. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 43–53). Beltz Juventa.
- Europarat. (2016). *Strategie des Europarats für die Rechte des Kindes (2016-2021)*.

- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. (Y. Punie & B. Brečko, Hrsg.). European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies.
- Fox Education Services GmbH. (2023). *In welchen Systemsprachen kann SchoolFox genutzt werden?* <https://zammad.foxeducation.com/help/de-de/9-nutzerprofil/90-in-welchen-systemsprachen-kann-schoolfox-genutzt-werden>
- Friedrichs, H. & Sander, U. (2010). Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 283–307). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Geyer, C. (2020). Schulsozialarbeit im Web 2.0. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 27–42). Beltz Juventa.
- Hafen, M. (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Ein theoriegeleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Interact.
- Hajok, D. (2020). Verändertes Aufwachsen mit digitalen Medien. Zunehmend mediatisierte Lebens- und Lernwelten von Vor- und Grundschüler*innen. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 147–160). Beltz Juventa.
- Helbig, C. (2017). Mediatisierung und Soziale Arbeit: Notwendigkeit einer medienbezogenen Professionalisierung. *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 164(5), 173–176.
- Hollenstein, E. & Nieslony, F. (2020a). Mediatisierte Lebenswelten: Herausforderung für die Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 91–102). Beltz Juventa.
- Hollenstein, E. & Nieslony, F. (2020b). Moderation medialer Zugänge im Rahmen der Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 104–114). Beltz Juventa.
- Hostettler, U., Pfiffner, R., Ambord, S. & Brunner, M. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz: Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. hep.
- Hugger, K.-U. (2021). Medienkompetenz. In U. Sander, F. Von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 1–15). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Husi, G. (2012). Auf dem Weg zur Beteiligungsgesellschaft. In M. Lindenau & M. Meier Kressig (Hrsg.), *Zwischen Sicherheitserwartung und Risikoerfahrung* (S. 75–120). transcript.
- Initiative D21 e. V. (Hrsg.). (2022). *D21-Digital-Index 2021/2022 Wie digital ist Deutschland? Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. Initiative D21.
- Interkantonale Konferenz für Weiterbildung [IKW] & Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben. (ohne Datum). *Einfach besser*. «Einfach besser!» Die Kampagne. Gefunden am 8. Mai 2023, unter https://www.besser-jetzt.ch/kurssuche_kursinformationen.cfm

- Iske, S. & Kutscher, N. (2020). Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 115–128). Beltz Juventa.
- Jugend und Medien, Bundesamt für Sozialversicherungen & Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften [ZHAW] (Hrsg.). (2020). *Empfehlungen für den Umgang mit digitalen Medien*.
- Jugend und Medien, Nationale Plattform zur Förderung von Medienkompetenzen & Bundesamt für Sozialversicherungen. (ohne Datum). *Jugend und Medien – Das Informationsportal für die Förderung von Medienkompetenz*. Gefunden am 13. April 2023, unter <https://www.jugendundmedien.ch/>
- Jugend und Medien, Nationale Plattform zur Förderung von Medienkompetenzen & Bundesamt für Sozialversicherungen (Hrsg.). (2021). *Medienkompetenz im Schulalltag. Für Lehrpersonen und Schulleitungen* (3. Auflage).
- Jugendarbeit.digital. (ohne Datum). *Jugendarbeit.digital*. Gefunden am 13. April 2023, unter <https://jugendarbeit.digital/>
- Kalisch, C. (2013). Wer sucht, der findet. Wie inklusiv ist das Internet?! *SIEGEN:SOZIAL - Analysen, Berichte, Kontroversen (SI:SO)*, 1, 30–37.
- Kempf, M. (2013). Digitale Teilhabe und UN-Behindertenrechtskonventionen. *SIEGEN:SOZIAL - Analysen, Berichte, Kontroversen (SI:SO)*, 1, 16–23.
- Kirschner, P. A. & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142.
- Kloha, J. & Kress, L.-M. (2020). Herausforderungen transnationaler Kooperation mit Eltern und Familien. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 128–137). Beltz Juventa.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit* (3., überarb. und erw. Auflage). Campus.
- Krotz, F. (2020). Leben, Sozialisation und Mediensozialisation in er mediatisierten Gesellschaft. In E. Hollenstein & Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 16–26). Beltz Juventa.
- Kutscher, N. (2013). *Jugend und Medien*. Beltz Juventa.
- Kutscher, N., Klein, A., Lojewski, J. & Schäfer, M. (2009). *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen: Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit* (Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Hrsg.). LfM.
- Lehner, N. (2020). Digitale Technologie zwischen Überwachung, sozialer Kontrolle und Fürsorge. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 129–144). Beltz Juventa.

- Medienanstalt Rheinland-Pfalz & Landesanstalt für Medien NRW. (ohne Datum). *Klicksafe*. Gefunden am 15. Mai 2023, unter <https://www.klicksafe.de/>
- Miebach, B. (2020). *Digitale Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft: Wie KI, Social Media und Big Data unsere Lebenswelt verändern*. Springer.
- Mittelschul- und Berufsbildungsamt Kanton Zürich. (ohne Datum). *Lernstuben*. Gefunden am 11. Mai 2023, unter <https://lernstuben.ch/lernstuben-ueberblick-page>
- Mühlebach, C. (2022a, April). Digitale Kompetenzen sind ungleich verteilt. *Fokusartikel Digitalisierung*. <https://www.sozialinfo.ch/digitalisierung/fokusartikel/digitale-kompetenzen-sind-ungleich-verteilt>
- Mühlebach, C. (2022b, Mai). Digitale Welt: Ohne Kompetenzen bleibt der Zugang verwehrt. *Fokusartikel Digitalisierung*. <https://www.sozialinfo.ch/digitalisierung/fokusartikel/ohne-kompetenzen-bleibt-der-zugang-verwehrt>
- Oggenfuss, C. & Wolter, S. C. (2021). *Monitoring der Digitalisierung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler: Zweite Erhebung. Vergleich der Ergebnisse der ersten beiden Erhebungen Herbst 2020 und Frühling 2021* (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], Hrsg.). SKBF.
- Ostschweizer Fachhochschule. (ohne Datum). *CAS Schulsozialarbeit*. Gefunden am 11. Mai 2023, unter <https://www.ost.ch/de/weiterbildung/weiterbildungsangebot/soziale-arbeit/soziale-arbeit-mit-kindern-jugendlichen-und-familien/cas-schulsozialarbeit>
- Pädagogische Hochschule FHNW. (ohne Datum). *Fachstelle Digitales Lehren und Lernen*. Gefunden am 15. Mai 2023, unter <https://www.digitallernen.ch/>
- Pädagogische Hochschule St. Gallen. (ohne Datum). *Medien und Informatik*. Gefunden am 11. Mai 2023, unter <https://www.phsg.ch/de/studium/kindergarten-und-primarstufe/bachelorstudium/studieninhalt/medien-und-informatik>
- Pädagogische Hochschule Zürich. (ohne Datum). *Zentrum Bildung und Digitaler Wandel*. Gefunden am 15. Mai 2023, unter <https://phzh.ch/de/Forschung/forschungsschwerpunkte/zentrum-bildung-und-digitaler-wandel/>
- Pädagogische Hochschule Zürich. (2023a). *Modulplan Primarstufe (Vollzeit) 2023H*.
- Pädagogische Hochschule Zürich. (2023b). *Digitale Bildung Übersicht der Angebote*.
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58(4), 1351–1359.
- Pro Juventute. (ohne Datum). *Medien & Internet*. Gefunden am 15. Mai 2023, unter <https://www.projuventute.ch/de/eltern/medien-internet>

- Pudelko, T. (2020). „Digitale Spaltung“ – Ein Thema für die Schulsozialarbeit? In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 115–137). Beltz Juventa.
- Rat der Europäischen Union. (2018). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*.
- Rawls, J. (2010). *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (17. Auflage). Suhrkamp.
- Röll, F. J. (2020). (Digitale) Medien in der Kinder- und Jugendarbeit. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 457–467). Beltz Juventa.
- Rotzler, M. (2019). Wie stehen Kinder zum Thema Digitalisierung? In Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen [EKKJ] (Hrsg.), *Aufwachsen im digitalen Zeitalter. Bericht der Eidgenössischen Kommission für Kinder- und Jugendfragen* (S. 37–40).
- Rudolph, S. (2019). *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit: Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets*. Springer VS.
- Sauerteig, E. (2005). Medienpädagogische Elternarbeit. In A. Brehm & R. Kohm, *Medienpädagogik und Medienpraxis für soziale Berufe*. 2 (S. 359–373). Lambertus.
- Schleck, O. & Witzel, M. (2020). Mediale Aneignung im Spannungsfeld von Sozialpädagogik und Schule. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in medialisierten Lebenswelten* (S. 56–67). Beltz Juventa.
- Schule Thayngen. (ohne Datum). *Umgang mit digitalen Medien*. Gefunden am 11. Mai 2023, unter <https://www.schule-thayngen.ch/orientierungsschule/umgang-mit-digitalen-medien/p-184278/>
- Schulsozialarbeit Basel-Stadt. (ohne Datum). *Schulsozialarbeit_bs*. Gefunden am 11. Mai 2023, unter https://www.instagram.com/schulsozialarbeit_bs/
- Schulsozialarbeit Oberwallis. (ohne Datum). *Schulsozialarbeitoberwallis*. Gefunden am 11. Mai 2023, unter <https://www.instagram.com/schulsozialarbeitoberwallis/>
- Schulsozialarbeitsverband [SSAV]. (ohne Datum). *Schulsozialarbeitsverband SSAV*. Gefunden am 30. März 2023, unter <https://ssav.ch/de/>
- Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben. (ohne Datum). *Gesellschaftliche Folgen*. Gefunden am 7. Juni 2023, unter https://www.kompetence.ch/digitalegrundkompetenzen_folgen_gesellschaft.cfm
- Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben. (2020). *Kompetence.ch: Fachportal Grundkompetenzen*. <https://www.kompetence.ch/digitalegrundkompetenzen.cfm>
- Schweizer ElternMagazin Fritz+Fränzi. (ohne Datum). *Medien*. Gefunden am 15. Mai 2023, unter <https://www.fritzundfraenzi.ch/medien/>
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2020). *Strategie Digitale Schweiz*.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2023). *Strategie Digitale Schweiz 2023*.

- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2018). *Digitalisierungsstrategie: Strategie der EDK vom 21. Juni 2018 für den Umgang mit Wandel durch Digitalisierung im Bildungswesen*. https://www.edk.ch/de/themen/transversal/digitalisierung?highlight=b8356241084a43b7af610deadca98a0a&expand_listingblock=1892124769a446d4993fdfeb24a3106
- Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe [SKOS]. (2023). *Digitale Grundversorgung*.
- Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (2020). Medien- und Medienpädagogische Kompetenz. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 315–332). Beltz Juventa.
- Spanhel, D. (2020). Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in digitalisierten Lernwelten. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 101–114). Beltz Juventa.
- Stadt Winterthur. (2022). *Das Winterthurer Schuljahr startet mit Rekordzahlen und vielen Neuerungen*. <https://stadt.winterthur.ch/gemeinde/verwaltung/stadtkanzlei/kommunikation-stadt-winterthur/medienmitteilungen-stadt-winterthur/das-winterthurer-schuljahr-startet-mit-rekordzahlen-und-vielen-neuerungen>
- Stadt Winterthur. (2023). *Elternbildung 2023 – digital kompetent*. <https://stadt.winterthur.ch/themen/leben-in-winterthur/bildung-und-schule/ausserschulische-beratung/netizen/elternbildung-2023-digital-kompetent>
- Stadt Winterthur. (ohne Datum a). *Datenaufsichtsstelle*. Gefunden am 20. Mai 2023, unter <https://stadt.winterthur.ch/gemeinde/behoerden-und-recht/datenschutz>
- Stadt Winterthur. (ohne Datum b). *Netizen – Unsere Kinder im Netz*. Gefunden am 15. Mai 2023, unter <https://stadt.winterthur.ch/themen/leben-in-winterthur/bildung-und-schule/ausserschulische-beratung/netizen>
- Stadt Winterthur. (ohne Datum c). *SCHU::COM*. Gefunden am 14. Mai 2023, unter <https://stadt.winterthur.ch/gemeinde/verwaltung/schule-und-sport/schulamt/schulsupport-und-gesundheit/schucom>
- Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2., vollständig überarbeitete u. aktualisierte Ausgabe). Barbara Budrich.
- Steiner, O. (2020). Demokratie und Öffentlichkeit in der digitalen Postmoderne. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 145–155). Beltz Juventa.
- Steiner, O. & Heeg, R. (2022). Offene Kinder- und Jugendarbeit und digitale Medien – Medienbildung und Medienkompetenz als fachliche Grundlagen einer digitalen Kinder- und Jugendarbeit. In M. Fuchs, J. Gerodetti & M. Gerngroß (Hrsg.), *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz* (S. 121–137). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Stüwe, G. & Ermel, N. (2019). *Lehrbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Beltz Juventa.
- Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2017). *Lehrbuch Schulsozialarbeit* (2., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Suter, L., Külling, C., Bernath, J., Waller, G., Willemse, I. & Süss, D. (2019). *JAMESfocus—Digitale Medien im Unterricht*. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften [ZHAW].
- Swisscom AG. (ohne Datum). *Swisscom Campus*. Gefunden am 15. Mai 2023, unter <https://www.swisscom.ch/de/about/nachhaltigkeit/swisscom-campus.html>
- van Dijk, J. A. G. M. (2012). The Evolution of the Digital Divide The Digital Divide turns to Inequality of Skills and Usage. In J. Bus (Hrsg.), *Digital enlightenment yearbook 2012* (S. 57–75). IOS Press.
- Verein Radarstation. (ohne Datum). *Radarstation*. Gefunden am 6. Juni 2023, unter <https://radarstation.ch/>
- Verein sozialinfo.ch. (ohne Datum). *Digitales Empowerment für das Sozialwesen*. Gefunden am 6. Juni 2023, unter <https://www.sozialinfo.ch/digitalisierung/kompetenzzentrum>
- Verein Wir lernen weiter. (o. J.). *Wir lernen weiter*. Gefunden am 8. Mai 2023, unter <https://wir-lernen-weiter.ch/>
- Verständig, D., Klein, A. & Iske, S. (2016). Zero-Level Digital Divide: Neues Netz und neue Ungleichheiten. *SIEGEN:SOZIAL - Analysen, Berichte, Kontroversen (SI:SO)*, 1, 50–55.
- Waller, G., Süss, D., Suter, L., Bernath, J., Külling, C., Willemse, I. & Martel, N. (2019). *MIKE – Medien, Interaktion, Kinder, Eltern: Ergebnisbericht zur MIKE-Studie 2019*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Weber, J. & Mühlebach, C. (2023, Februar). Digitalisierung in der heutigen und zukünftigen Ausbildung in Sozialer Arbeit. *Fokusartikel Digitalisierung*. <https://www.sozialinfo.ch/digitalisierung/fokusartikel/digitalisierung-und-soziale-arbeit-in-der-ausbildung>
- Woolfolk, A. (2014). *Pädagogische Psychologie* (12., aktualisierte Auflage). Pearson.
- Zentralschulpflege Stadt Winterthur. (2021). *Konzept Schulsozialarbeit der Stadt Winterthur* (Stadt Winterthur, Hrsg.).
- Ziegele, U. & Seiterle, N. (2014). *Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung* (K. Gschwind, Hrsg.). Interact.
- Zillien, N. (2009). *Digitale Ungleichheit: Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- zischtig.ch. (ohne Datum). *Zischtig.ch*. Gefunden am 15. Mai 2023, unter <https://zischtig.ch/>
- Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften [ZHAW]. (Ohne Datum a). *CAS Schulsozialarbeit / Schulsozialpädagogik*. <https://www.zhaw.ch/de/sozialearbeit/weiterbildung/detail/kurs/cas-schulsozialarbeit-schulsozialpaedagogik/>

7. Anhang

A Videokonferenz vom 16. Mai 2023 mit Christine Mühlebach

Produktmanagement Digitalisierung bei sozialinfo.ch

durchgeführt per Teams

Gesprächsnotizen

Es fällt mir auf, dass in der Literatur seitens Sozialer Arbeit oft nur die Risiken der Digitalisierung hervorgehoben werden. Wieso ist das so?

- In der Sozialen Arbeit ist man sich (noch) nicht einig, ob die Digitalisierung eine Chance ist oder nicht. Deshalb ist es auch ein Tabu-Thema und der Diskurs kreist eher um die Risiken der Digitalisierung als um die Chancen.
- Im Bereich Wirtschaft spricht man viel von Chancen, da sind sie auch erwiesen.

Wieso sagen einige Fachpersonen, dass der digitale Wandel sie nichts angehe?

- Dazu habe ich zwei Hypothesen: Entweder ist die Verwobenheit von Digital und Analog im eigenen Leben schon so fortgeschritten, dass man sie nicht mehr wahrnimmt. Damit verliert man das bewusste Wahrnehmen. Oder man fühlt sich nicht kompetent genug, kann/will sich nicht kompetenter machen und gibt diese Inkompetenz nicht zu. Es ist einfacher, zu behaupten, ein Thema geht einem nichts an, als zuzugeben, dass man überfordert ist.
- An dieser Stelle ist mir aber wichtig zu betonen, dass dieser Ablehnungsruf der Sozialen Arbeit «aufstilisiert» wird. Es gibt auch Pionier*innen unter den Sozialarbeiter*innen. Ein Beispiel ist die «Radarstation». Die Soziale Arbeit ist gut darin, sich selbst zu kritisieren und vergisst manchmal, was gut läuft.
- Oft mangelt an Ressourcen.

Welche Themen sind für dich aktuell im Bereich Digitale Ungleichheit? Wo drückt der Schuh?

- In der Praxis brennt es an sehr unterschiedlichen Orten und in unterschiedlicher Weise.
- Aktuell scheint sich die Situation für die Zielgruppe der Sozialen Arbeit zu verschlechtern. Mit der neuen Bundestrategie Digitale Schweiz lautet das Motto «Digital First». Vermutlich kommen wieder jene zu kurz, die sowieso schon vom Exklusionsrisiko betroffen sind.
- Weiter müssen wir uns dafür einsetzen, dass die Digitalisierung als Gesellschaft gestaltet und dies nicht nur der Wirtschaft überlassen wird. Aktuell läuft ein breiter Diskurs über Datenschutz und das Wirtschaftspotenzial, danach hört es jedoch auf. Die Digitalpolitik müsste mit weiteren Inhalten gefüllt werden. Zum Beispiel: Welche Personen sind an

welchen Orten betroffen? Wo sind Chancen? Um das zu beleuchten, brauchen wir aber Geld. Es braucht deshalb Aufklärung und Sensibilisierung bei Zielgruppe der Sozialen Arbeit und bei der Politik.

Was braucht es von Seiten Sozialer Arbeit um erfolgreich mit den neuen Herausforderungen umgehen zu können?

- Wir müssen uns mehr Fach- und Grundlagenwissen aneignen. Man muss dabei nicht Programmieren können, aber die gesellschaftlichen Entwicklungen sollten zumindest diskursiv angedacht werden. Wichtig sind zudem eine Positionierung sowie eine klare Auftrags- und Rollenklärung.
- Zudem sollten wir nicht nur versuchen den Rückstand aufzuholen, sondern auch nach vorne zu schauen, damit wir nicht noch mehr verpassen.
- In der Ausbildung und der Praxis sollten dazu die Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen weiterentwickelt werden.
- Auch Weiterbildungsformate sollten weiterentwickelt werden. Aktuell wird im Bereich Digitalisierung fast ausschliesslich von Seiten Informatik oder der Wirtschaft etwas angeboten. Diese Formate sollten wir nutzen, aber auch für die Soziale Arbeit adaptieren, für uns übersetzen. Das sehe ich auch als meine Aufgabe bei sozialinfo.ch
- Noch mehr als bei anderen Themen müssen wir aushalten, dass es bei der Digitalisierung gleichzeitig Chancen und Risiken auftreten. Schrödingers Katze versinnbildlicht diese Situation.

Was wünschst du dir von der Sozialen Arbeit in der Schule?

- Ich denke, es wäre wichtig, dass die Soziale Arbeit in der Schule reflektiert, welche Themen aufkommen und wer für was zuständig sein soll. Also von wo erhalten sie den Auftrag und welche Ressourcen stehen zur Verfügung. Die Informatik ist für das Ausliefern und Pflegen der Infrastruktur zuständig, die Pädagogik für die Vermittlung der Kompetenzen – und wofür ist Soziale Arbeit zuständig? Die Soziale Arbeit sollte erst betroffen sein, wenn es sich um ein soziales Problem handelt. Da die SAS an der Schnittstelle zur Schule tätig ist, muss sie ihre Rollen und Aufträge gut reflektieren und mit anderen Akteur*innen Zuständigkeiten aushandeln. Es ist nicht die Lösung, dass die SAS einfach übernimmt, was andere Systeme nicht schaffen. Es sollten immer auch Ressourcen dafür fließen.
- Ein Diskurs dazu müsste auch auf Professionsebene geführt werden. Das sehe ich noch nicht so in der Praxis. Und das, was passiert ist noch nicht fundiert genug, nicht praxisnah oder nicht in Einklang mit der Haltung des Berufsverbandes.

B Telefongespräch vom 25. Mai 2023 mit Philipp Marti

Primarlehrer und Leiter Fachstelle Technische ICT der Schule Gossau ZH

Gesprächsnotizen

Zur Anstellung

Philipp Marti ist zu 100 Stellenprozent als TICTS angestellt. Für den Bereich PICTS ist ein weiterer Kollege 100 % angestellt. Das Anstellungspensum sei ungewöhnlich hoch, reiche aber hinten und vorne nicht, da die Schule Gossau ca. 1250 Kinder und Jugendliche unterrichte. Vorher hat Marti an der Schule Schwerzenbach unterrichtet und war als PICTS angestellt. Die Schule Schwerzenbach hat aus eigener Initiative viel in die digitale Aufrüstung investiert. Viele Gemeinden machen das nicht.

Zur Zertifikatsarbeit

Philipp Marti hat seine Zertifikatsarbeit zum Thema Medienprävention geschrieben. Da habe er herausgefunden, dass die meisten Medienhandlungen zuhause passieren und deshalb auch dort angesetzt werden sollte. Seine Erfahrung ist, dass das Medienverhalten 1:1 von den Eltern kopiert wird. Die Eltern können aber nicht gezwungen werden, sich über die Digitalisierung und Medien zu informieren. Als Schule kann man versuchen, diese Ungleichheiten etwas zu mindern, aber relativ rasch sind den Fachpersonen die Hände gebunden.

Ein Resultat seiner Zertifikatsarbeit ist ein anonymes Anfrageformular zu Medienthemen, das mittlerweile auf der Website der Schule Schwerzenbach aufgeschaltet ist. Das ausgefüllte Formular landet bei PICTS und SAS der Schule. Wenn anonyme Anfragen kommen, können die Themen in Quintalsbrief oder so behandelt werden. z.B. bei SquidGames – was dann aber passiert, wen man erreicht, weiss man nie.

Ein Fazit der Arbeit sei, dass man sich als Elternteil mindestens mit dem Thema auseinandersetzen muss. Man sollte sich selbst TikTok runterladen, etwas über den Datenschutz lesen, ... damit man dem Kind auch erklären kann, wieso man etwas verbietet. Wenn man aus Angst reagiert und ein Verbot ausspricht, nimmt einem das Kind nicht ernst. Das sei sowohl in der Schule als auch zuhause nötig.

In der Ausbildung zum PICTS/TICTS: Inwiefern sind digitale Ungleichheiten und Spaltungen ein Thema?

Das Thema Prävention (Cybergrooming, Cybermobbing, Datenschutz, Suchtverhalten) kommt vor. Man bleibt aber auf der Seite der Schule. PICTS-Ausbildung ist sehr breit, es wird viel angeschnitten. Die Polizei war da und hat einen Tag über Jugendkriminalität gesprochen.

Datenschutz und Urheberrechte machen einen grossen Teil aus. Das ist auch ein Auftrag als PICTS, das wir das Team diesbezüglich sensibilisieren.

Inwiefern ist die SAS in digitale Schulentwicklung eingebunden?

Wenig. Ich deponiere der SAS von Zeit zu Zeit, dass Geräte zur Verfügung stehen. Es findet aber keine systematische Erfassung von betroffenen Familien statt. In Schwerzenbach bin ich als PICTS zu Eltern nach Hause und habe Ihnen zuhause alles installiert und aktualisiert. Wir haben Office-Lizenzen verteilt. Das war jedoch meine persönliche Entscheidung und seit ich nicht mehr da bin, wird das vermutlich nicht mehr gemacht. In Gossau habe ich keine Ressourcen mehr für derartiges Engagement.

Inwiefern beschäftigt dich als TICTS das Thema der digitalen Ungleichheit?

Es gibt Berührungspunkte mit dem Thema. In Schwerzenbach hatte ich viele Hüte auf – da war ich auch noch Klassenlehrperson, und zwangsläufig «Corona-Manager». Als wir Dokumente digital nachhause gegeben haben, merkten wir, dass viele Familien kein Drucker haben. Viele haben zwar ein Smartphone, doch das reicht nicht für alle Schulangelegenheiten, einen Termin für Elternabende finden zum Beispiel geht nicht.

Grobe Fälle fallen den Lehrpersonen auf. Kinder mit hohem Medienkonsum sind weniger draussen und weniger handwerklich. Diese fallen auf. Sie sind müde und unkonzentriert. Dann ist die SAS meist ins Boot geholt worden. Auch die SAS in Schwerzenbach war sehr engagiert.

Im Dezember wurde in Gossau eine neue, obligatorische Eltern-App eingeführt, sie heisst Escola. Da gab es verschiedene Reaktionen. Insbesondere fremdsprachige Eltern haben Mühe, die App zu nutzen. Ursprünglich hatten wir damit einen inkludierenden Gedanken. Unsere Erfahrung war, dass das Mail wird weniger genutzt, mit dem Smartphone sollten alle erreicht werden. Zudem werden nur noch PDFs verschickt. Mit der Messenger-Funktion können Eltern niederschwellig reagieren. Die App kann überdies in 60 verschiedene Sprachen übersetzen. Zurzeit 90 % Abdeckung, das heisst so viele haben sich mindestens einmal in der App angemeldet.

Wie reagiert die Schule auf digitale Ungleichheit?

In Schwerzenbach war die Schulpflege sehr engagiert. Sie haben alte Geräte behalten und diese an Personen abgegeben, die Sozialhilfe beziehen. Dies aus dem Prinzip: Schule muss gratis sein. Offiziell waren es jedoch nur Leihgeräte. Mittlerweile werden jedoch auch in Schwerzenbach die Geräte geleast und können deshalb nicht mehr abgegeben werden. Von Weisungen zu chancengleichen Teilhabe im digitalen Zeitalter weiss ich nichts.

Wie kompetent erlebst du die Lehrpersonen?

Ich erlebe oft, dass Lehrpersonen überfordert sind mit Medienthemen, zum Beispiel wenn eine Chat-Gruppe eröffnet wird, in dem ein Kind nicht drin ist. Sie wissen nicht, wie damit umgehen. Sobald etwas im digitalen Raum passiert, vergessen die Lehrpersonen, was man im analogen Bereich machen würde. Gleichzeitig sehe ich Bemühungen und erhöhtes Bewusstsein. Zum Beispiel sind Fachstellen wie zistig.ch vermehrt an Schulen sind und die Broschüren von Jugend und Medien sind im Umlauf. Corona hat gezeigt, wie viele nicht vorbereitet sind. Eltern, Schulleitung, Klassenlehrpersonen. Ob etwas gemacht wird, hängt von Einzelpersonen ab.

In Schwerzenbach habe ich eine Umfrage gemacht und herausgefunden, dass alle Lehrpersonen schon Cybermobbing in ihrer Klasse erlebt haben. Viele fühlen sich aber hilflos und denken, dass man nichts unternehmen kann. Medienprävention wird leider kaum betrieben.

Auch bei Eltern erlebe ich Ähnliches. Bildungsferne Eltern interessieren sich weniger und machen nichts, bildungsnaher Eltern sind überfordert und verbieten einfach. Zudem sehe ich die Sprache als grosse Hürde. Sprachübersetzungen könnten den Graben überwinden, zugleich hilft längerfristig alles übersetzen auch nicht für die Integration.

Was wünschst du dir?

- Mehr Medienprävention, nicht nur Reaktion bei Vorfällen
- Mehr Ressourcen
- Erreichbarkeit von Eltern erhöhen. Interessanterweise bekommt man schon vor der Geburt des Kindes im Spital Empfehlungen für Kinder und Medien. Auch nachher erhalten alle Eltern Briefe von ProJuventute. Ab jährlich sind die ProJuventute Briefe vorbei – da wäre es sinnvoll, dass die Schule schon ab dem Kindergarten die Eltern regelmässig mit Broschüren versorgt. Es soll lückenlos weitergehen.

C Videokonferenz vom 6. Juni 2023 mit Rafael Freuler

Projektleitung Technik, Konzept, Fundraising bei Jugendarbeit.digital durchgeführt per Teams

Gesprächsnotizen

Welche Ansätze verfolgt jugendarbeit.digital um die digitale Teilhabe zu fördern?

Die offene Jugendarbeit setzt sich generell dafür ein, dass benachteiligte Gruppen gefördert werden. Mit der Arbeit sollen möglichst alle Menschen erreicht werden. Grundsätzlich gelten die gleichen «Regeln» für den digitalen Raum wie für den analogen. Die Freiwilligkeit, die Niederschwelligkeit der Angebote und die Partizipation stehen im Vordergrund.

Digitale Werkzeuge können eine Rolle übernehmen, es braucht aber immer auch ergänzende Begleitung oder Methoden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass es wichtig ist zu wissen, wann und warum digitale Technologien eingesetzt werden. Falls das nicht klar ist, fehlt die Motivation, die Tools zu nutzen. Teilweise steht auch die Angst (z.B. Datenschutz) der Nutzung im Weg – die Jugendlichen von heute scheinen da sehr sensibilisiert.

Was braucht es von Seiten Sozialer Arbeit um erfolgreich mit den neuen Herausforderungen umgehen zu können?

Mut zum Ausprobieren, in die Handlung kommen, ein gewisses Selbstbewusstsein. Die Soziale Arbeit weiss, wie Menschen gut zusammenleben können und was es dazu braucht. Wir sind bestens qualifiziert für diese Herausforderung. Trotzdem überlassen wir das Feld eher der Wirtschaft. Es wäre besser, eigene Projekte umzusetzen und diese auch «bei sich zu behalten». Zum Beispiel könnten soziale Organisationen auch IT-Fachpersonen anstellen.

Ich nehme wahr, dass der digitale Transformation auch ein kultureller Wandel darstellen und das Widerstand auslösen kann.

Weitere Aussagen und Hinweise:

- Jugendarbeit.digital setzt sich grundsätzlich mit Kindern und Jugendlichen ab 12 auseinander. Das Projekt KryptoKids hat auch jüngere Kinder als Zielgruppe.
- Mit SAS hat Rafael wenig zu tun.
- Rafael ist unsicher, ob die Chancen der Digitalisierung verwirklicht werden.
- Eine weitere Chance ist: Durch anonyme Chatberatung ist die Kontaktaufnahme für Jugendliche einfacher.

- Rückmeldungen von Eltern in Winterthur zeugen von Widerstand gegenüber der Tablet-Ausstattung in Primarschulen. Ein Grund könnte sein, dass weiterhin die Haltung vorherrscht, dass Kinder möglichst lange von digitalen Geräten ferngehalten werden sollten.
- Oft beobachtet Rafael, dass es schon an den Grundlagen scheitert. Zum Beispiel, dass gewisse Heranwachsende in der Schule nicht lernen würden, wie man Google benutzt.
- In Winterthur gibt es das Internetcafé Treffpunkt Vogelsang, das von Rafael mitbetreut wird. Zudem soll im September eine Lernstube in Winterthur eröffnet werden.

D Videokonferenz vom 15. Juni 2023 mit Martina Good

Wissenschaftliche Mitarbeiterin Ostschweizer Fachhochschule
und Co-Präsidentin Schulsozialarbeitsverband Schweiz
durchgeführt per Teams

Gesprächsnotizen

Wie geht die SAS mit dem digitalen Wandel um? Welche Haltungen sind in der Praxis spürbar?

- Martina Good spürt zwei diametrale Positionen: einerseits Fachpersonen, die es kaum erwarten können, die digitalen Tools einzusetzen und andererseits Skeptiker*innen, die sich beispielsweise Sorgen machen über den Datenschutz. Durch Corona wurde das noch sichtbarer.
- Oft erlebt sie den Umgang zufällig und nicht systematisch. Meist findet die Auseinandersetzung erst statt, wenn etwas aufpoppt.
- Um die Haltung der SAS zu klären, sollte auch das Bildungsverständnis geklärt sein. Good verweist auf das Bildungsverständnis, wie es im Lehrplan 21 ausgeführt ist, in dem Lernen als ganzheitlicher, lebenslanger Prozess beschrieben wird, der in verschiedenen Formen stattfinden kann.
- Sie sieht eine deutliche Schnittstelle zur Medienpädagogik und zu den PICTS und TICTS in den Schulen. Zudem komme die Medienkompetenz im Lehrplan 21 vor.
- Für Good ist die Digitalisierung nicht nur ein Thema in der SAS, sondern von verschiedenen Akteuer*innen.

Wie ist die Haltung des Schulsozialarbeitsverband Schweiz?

Der Verband hat bisher nichts unternommen. Das Thema wurde nicht an sie herangetragen und selbst hat der Verband nicht das Gefühl, sich positionieren zu müssen. Es gehört für Good nicht zum Kerngeschäft und bisher wurde die SAS auch nicht beauftragt. Es gibt deshalb auch keine Fachgruppen zur Digitalisierung.

Wie wird das Thema Digitalisierung im CAS der Fachhochschule Ost aufgenommen?

Die Digitalisierung wird als Querschnittsthema angeschnitten. Jedoch weder mit einem Konzept noch systematisch. Themen, die behandelt werden:

- Nutzung von Sozialen Medien
- Digitalisierung Arbeitsabläufe
- Digitale Lehr- und Lernformen

Worin liegen die Chancen des digitalen Wandels für die SAS?

- Soziale Medien sind eine relevante Lebenswelt für die Kinder. Die SAS sollte sie darüber adressieren und auch selbst adressierbar sein.
- Für die Begleitung von Kindern aus transnationale Familien kann es helfen, die persönliche Beziehung über digitale Kanäle zu erhalten.
- Zudem kann die Digitalisierung spannend sein für die eigene Arbeit, beispielsweise in der Falldokumentation.

Was sind die Herausforderungen? Wie kann und soll diesen begegnet werden?

- Die Digitalisierung ist sehr schnelllebig, es ist schwierig à jour zu bleiben. Der Umgang damit erlebt Good insgesamt pragmatisch. Beispielsweise wird der CAS papierlos durchgeführt.
- Weiter ist die IT-Sicherheit wichtig. An dieser Stelle macht Good sich Sorgen wegen Erpressungen. Dagegen sollten beispielsweise Verschlüsselungen eingesetzt werden.
- Auch haben viele Fachpersonen selbst keine Ahnung und sind teilweise nicht gut ausgestattet.

Was wünschst du dir von der Sozialen Arbeit in der Schule?

Wenn sich die SAS verschliesst, verpasst sie etwas. Dies hängt jedoch auch mit den Rahmenbedingungen zusammen. So braucht die SAS eine gefestigte Position in einem ganzheitlichen Bildungssystem, das unter Bildung mehr versteht als nur Unterricht. Wichtig wäre zum Beispiel, dass der Zusammenhang von Bildung und Wohlbefinden anerkannt werde.

Good wünscht sich jedoch auch, dass sich die Soziale Arbeit positioniert. Erst dann könne sich auch die SAS positionieren.