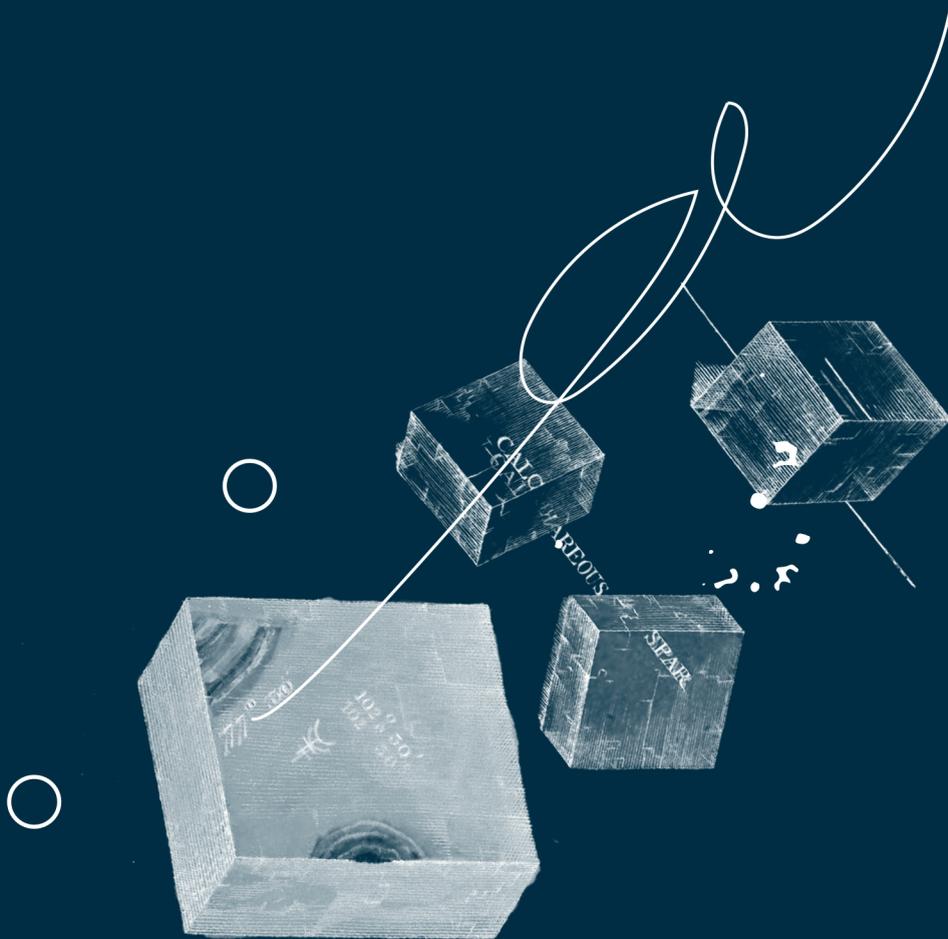


Maximilian Schober, Katja Berg, Niels Brügger

KI als »Wunscherfüller«?

Kompetenzen von Kindern im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen

Qualitative Studie des JFF – Institut für Medienpädagogik
im Rahmen von „Digitales Deutschland“



Maximilian Schober, Katja Berg, Niels Brügger

KI als „Wunscherfüller“?

Kompetenzen von Kindern im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen

Qualitative Studie des JFF – Institut für Medienpädagogik im Rahmen von „Digitales Deutschland“

Maximilian Schober, Katja Berg, Niels Brügger

KI als „Wunscherfüller“?

Kompetenzen von Kindern im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen

Qualitative Studie des JFF – Institut für Medienpädagogik im Rahmen von „Digitales Deutschland“

Impressum

Zitationsvorschlag:

Schober, Maximilian; Berg, Katja; Brüggem, Niels (2023): KI als „Wunscherfüller“? Kompetenzen von Kindern im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen. Qualitative Studie im Rahmen von „Digitales Deutschland“. Herausgegeben vom JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. München: kopaed.

Inhaltliche Verantwortung:

JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis

Rechtsträger: JFF – Jugend Film Fernsehen e.V.

Arnulfstr. 205

80634 München

Telefon: +49 89 689890

E-Mail: jff@jff.de

Vertretungsberechtigte Prof. Dr. Thomas Knieper (Vorsitzender), Kathrin Demmler (Direktorin)

Erstellt im Rahmen des Projekts: Digitales Deutschland | Monitoring zur Digitalkompetenz der Bevölkerung
Digitales Deutschland ist ein Verbundprojekt des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis zusammen mit einem Team um Prof. Dr. Anja Hartung-Griemberg (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg – Abteilung Kultur- und Medienbildung) sowie einem Team um Prof. Dr. Dagmar Hoffmann (Universität Siegen – Forschungsbereich Medien und Kommunikation/Gender Media Studies).

Förderhinweis: Das Projekt „Digitales Deutschland | Monitoring zur Digitalkompetenz der Bevölkerung“ (Förderkennzeichen 3020206004) wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Zeitraum 08/2020 bis 12/2023 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Autor*innen:

Maximilian Schober, Dr. Katja Berg, Dr. Niels Brüggem

Die Autor*innen danken für ihre Mitarbeit

Die Autor*innen danken Kristin Narr und Hannah Bunke-Emden, mit denen in enger Zusammenarbeit die Erhebungsmethode konzipiert und erprobt wurde. Zudem danken wir für die Mitarbeit Carla Zech, Simon Reck, Kristina Schmidt und Sandra Solaja.

Nicht namentlich gedankt werden kann den im Projekt befragten Kindern und Eltern. Dennoch gilt ihnen unser besonderer Dank für die Offenheit. Zudem gilt unser Dank all jenen, die die Befragungen in den verschiedenen Einrichtungen ermöglicht und unterstützt haben.

Projektteam: Dr. Katja Berg, Dr. Cornelia Bogen, Dr. Niels Brüggem, Laura Cousseran, Prof. Dr. Anja Hartung-Griemberg, Kerstin Heinemann, Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Achim Lauber, Maximilian Schober, Dr. Peter Schmitt, Dr. Laura Sūna

Projektleitung: Dr. Niels Brüggem, Kathrin Demmler

Lektorat: kopaed

© kopaed (München); www.kopaed.de

Druck: docupoint, Barleben

ISBN 978-3-96848-123-4

DOI: 10.5281/zenodo.10171264

Inhalt

1 Einführung und Problemstellung	7
2 Anlage der Studie	9
3 Analyse der Online-Angebote mit algorithmischen Empfehlungssystemen (AES)	11
3.1 Was sind AES?	11
3.2 Zentrale medienpädagogische Positionen und Befunde zum Umgang von Kindern mit AES	12
3.2.1 Nutzung von Angeboten mit AES durch Kinder zwischen acht und elf Jahren	12
3.2.2 Elterliche Rahmung der Nutzung von AES	13
3.2.3 Kompetenzanforderungen und Kompetenzen im Umgang mit AES	16
4 Anlage und Methode zur Analyse der Aneignungsprozesse	19
4.1 Forschungsleitende Fragen zum Aneignungsprozess	19
4.2 Anlage und Durchführung der Erhebungen	19
4.3 Vorgehen bei der Auswertung	21
5 Ergebnisse	23
5.1 Nutzungsweisen von YouTube und TikTok	23
5.1.1 Elterliche Rahmung der Nutzung	23
5.1.2 Tätigkeiten und Nutzungsmotive der Kinder	24
5.2 Wissen und Annahmen über AES	25
5.2.1 Gegenstandsauffassung der Kinder	25
5.2.2 Gegenstandsauffassung der Eltern	27
5.2.3 Bündelung zur Gegenstandsauffassung von Kindern und Eltern	27
5.3 Kompetenzen und Kompetenzanforderungen im Umgang mit AES	28
5.3.1 Personalisierung von Inhalten	28
5.3.2 Unerwünschte Inhalte	30
5.3.3 (Personalisierte) Werbung	31
5.3.4 Begrenzung der Mediennutzungszeit	33
5.3.5 Datensouveränität	36
5.4 Bedarfe und Wünsche von Eltern für die Förderung von Kompetenzen im Umgang mit AES	37
6 Fördermöglichkeiten von Kompetenzen im Umgang mit AES	41
6.1 Kompetenzanforderungen und erforderliche Kompetenzen	41
6.2 Ansatzpunkte für die Kompetenzförderung	44
7 Ausblick	49
Literaturverzeichnis	53



1 Einführung und Problemstellung

Kinder wachsen in Deutschland in einer Gesellschaft auf, in der digitale Medien und Künstliche Intelligenz (KI) eine immer größere Bedeutung erhalten. „Aufwachsen heute heißt Aufwachsen mit Medien.“ (Theunert 2013a) Dabei sind zwei Dynamiken eng miteinander verbunden: „zum einen [die Dynamik] der sich im Rahmen medial-technischer Wandlungsprozesse (etwa Digitalisierung, Konvergenz) dynamisch verändernden Mediendienste und Medienangebote und zum anderen [die Dynamik] der sich dynamisch vollziehenden Entwicklung von Heranwachsenden.“ (Paus-Hasebrink 2022, S. 789 f.) Mit dem Grundschulalter nimmt der eigenständigen Mediengebrauch deutlich zu. Angebote wie YouTube und TikTok werden fester Bestandteil des Alltags vieler Kinder (Brüggen/Dreyer et al. 2022, S. 42 ff.). Die medienbezogenen Tätigkeiten von Kindern und ihre Nutzungsmotive sind vielfältig und eng mit ihrem Alltagsleben, ihren Interessen und Entwicklungsaufgaben verwoben. Beim Gebrauch von YouTube und TikTok wird KI im Alltagsleben von Kindern in Form von algorithmischen Empfehlungssystemen für Online-Inhalte (AES) präsent. Für Kinder wird potenziell erlebbar, was dem Leben und Handeln im Zuge des digitalen Wandels immanent ist: Menschen und Objekte sind potenziell jederzeit online, erzeugen Daten und werden ausgewertet, digitale Medien sind von Geburt an Teil des Familienalltags und integraler Bestandteil der Kinder- und Jugendkulturen, des Freizeitsektors und der Konsumwelt sowie der Bildungsinstitutionen. Damit verbunden sind Anforderungen, das eigene Leben mit diesen digitalen Medien und Systemen (möglichst) selbstbestimmt zu gestalten und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu

erlangen. Bereits Kinder sollen digitale Technologien in diesem Sinne zum eigenen Wohl und zum Gemeinwohl beitragend nutzen (können). Voraussetzung dafür sind entsprechende Kompetenzen.

Hier setzt das Verbundprojekt *Digitales Deutschland | Monitoring zur Digitalkompetenz der Bevölkerung* an. In unterschiedlichen Teilstudien werden die Kompetenzen und Förderbedarfe der Bevölkerung in Hinblick auf den digitalen Wandel und eine souveräne Lebensführung untersucht. Der Grundstein des Forschungsvorhabens wurde mit einer wiederkehrenden Repräsentativbefragung deutscher Bürger*innen ab zwölf Jahren zu Wissen, Umgang und Vorstellungen über Künstliche Intelligenz gelegt. Um die spezifischen Erfahrungsräume und daraus resultierende Förderbedarfe von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Menschen im höheren Lebensalter sensibel zu erfassen, wurden im Projektverlauf für verschiedene Zielgruppen eigenständige qualitative Studienvorhaben umgesetzt. Dieser Bericht stellt die Ergebnisse der Studie zu Kindern vor.

Die Studie untersucht, wie sich Kinder zwischen acht und elf Jahren digitale Medienangebote mit algorithmischen Empfehlungssystemen aneignen und welche Perspektiven und Bewertungen auf AES sie dabei entwickeln. Hierzu wurden zwölf Kinder und ihre Eltern befragt. Die Auswertung und Einordnung der Ergebnisse zielt auf das Erkenntnisinteresse, Evidenzen zu Kompetenzanforderungen und Kompetenzen bezüglich AES zu erarbeiten und Ansatzpunkte zur Förderung von Medien- und Digitalkompetenz von Kindern und Eltern aus medienpädagogischer Perspektive zu benennen.



2 Anlage der Studie

Diese Studie folgt in ihrer Anlage der vorausgegangenen Studie zu Kompetenzen von Jugendlichen im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen (Schober et al. 2022). Basierend auf dem Forschungsansatz des *Kontextuellen Verstehens der Medienaneignung* (Schorb/Theunert 2000) und den tätigkeitstheoretischen Überlegungen zum Verhältnis von Subjekt und Medien angesichts algorithmischer Empfehlungssysteme (Brüggen/Lauber/Schober 2022), verknüpft auch diese Studie zwei Perspektiven. Zum einen richtet sie ihren Blick auf digitale Medien, deren Angebote mittels KI-gesteuerter algorithmischer Empfehlungssysteme (AES) Inhalte empfehlen. Zum anderen werden die Aneignungsprozesse von Kindern, ihre Wahrnehmung und Bewertung von AES sowie ihre Erfahrungen und die Entwicklung ihrer Medien- und Digitalkompetenz in den Blick genommen, die sie im Zuge der Auseinandersetzung mit diesen Angeboten vollziehen. Erstere Perspektive wird durch eine funktionale Analyse des medialen Gegenstandes umgesetzt. Sie orientiert sich am Medienalltag von Kindern und nimmt insbesondere jene Angebote mit AES in den Blick, die in der Altersgruppe populär sind: YouTube und TikTok. Dabei wird ein systematischer Überblick zu zentralen empirischen Befunden und medienpädagogischen Einordnungen zum Umgang von Kindern mit algorithmischen Empfehlungssystemen in diesen Angeboten erarbeitet. In der Analyse werden die angebotsseitigen Anforderungen an die Medien- und Digitalkompetenz der Nutzenden herausgestellt. Kompetenzanforderungen werden aber nicht allein durch Technologien und Inhalte der Angebote vorgegeben. Die entsprechenden Kompetenzen entwickeln sich im alltäglichen Handeln mit den Angeboten und sind insofern immer auch geprägt von den lebensweltlichen Bedingungen der Nutzenden, ihren Handlungszielen und den Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen. Die zweite Perspektive, die Analyse der Aneignungsprozesse, untersucht ebendies. Der Begriff Medienaneignung wird „zur Beschreibung des Verhältnisses von Subjekt und Medien“ genutzt (Schorb 2017, S. 215) und wird verstanden als „Prozess der

Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medien aus der Sicht der Subjekte unter Einbezug ihrer auch medialen Lebenskontexte“ (Schorb/Theunert 2000, S. 35).

Kompetenzanforderungen an Kinder entstehen im Zusammenspiel ihrer Nutzungsmotive (dem subjektiven Wollen), persönlichen Dispositionen und vorhandenen Kompetenzen (dem individuellen Können), sowie den äußeren Bedingungen ihrer Lebenswelt, der Beschaffenheit und Funktionsweise der genutzten Angebote mit AES sowie den jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Erwartungen (dem gesellschaftlichen Sollen) (Digitales Deutschland 2021). In ihrem alltäglichen Medienhandeln erfahren und bearbeiten die Kinder diese Anforderungen. Gerade der letztgenannten Dimension – dem gesellschaftlichen Sollen – kommt im Medienhandeln von Kindern eine besondere Bedeutung zu, weil dieses noch deutlich stärker durch elterliche Rahmung beeinflusst wird – je jünger die Kinder sind, umso stärker ist dies häufig der Fall.

Eine Grundlage für den souveränen Umgang mit ebendiesen Anforderungen ist Medien- und Digitalkompetenz. Medienkompetenz wird verstanden als die Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft, um am sozialen, kulturellen und politischen Leben partizipieren und es aktiv mitgestalten zu können (Schorb/Wagner 2013). Medienkompetenz umfasst, wie auch im Rahmenkonzept von Digitales Deutschland (2021) dargestellt, neben den instrumentell-qualifikatorischen Fertigkeiten auch die Dimension des medienbezogenen Wissens um Strukturen und Funktionen, die Dimension des Bewertens nach ethisch-sozialen und ästhetischen Maßstäben, die Orientierungsfähigkeit als Fähigkeit, mediale Phänomene und das eigene Medienhandeln einzuordnen, sowie die Dimension des kreativen Handelns und die affektive Dimension. Letztere beinhaltet unter anderem die Fähigkeit, Emotionen im Umgang mit Medien zu erleben und zu verarbeiten. Da auch der Medienbereich vom digitalen Wandel betroffen ist bzw. die Dynamik des Wandels hier besonders stark ist, müssen auch digitale Phä-

nomene wie die Bedeutung der Datenverarbeitung in digitalen Medien und Systemen oder die Algorithmizität unter dem Begriff Medienkompetenz gefasst werden. Damit ergibt sich eine Überschneidung mit anderen Begriffen wie Datenkompetenz oder KI-bezogenen Kompetenzbegriffen, was mit der Bezeichnung Digital- und Medienkompetenzen ausgedrückt wird (Brüggen/Süna 2023).

3 Analyse der Online-Angebote mit algorithmischen Empfehlungssystemen (AES)

Der Analyse der Aneignungsprozesse KI-gesteuerter AES durch Kinder vorangestellt ist in diesem Kapitel eine Gegenstandsanalyse der bei Kindern populären Medienangebote in diesem Bereich: YouTube und TikTok. Die Ergebnisse dieser funktionalen Analyse stellen diese Angebote mit Blick auf ihre Bedeutung für den Medienalltag von Kindern dar.

3.1 Was sind AES?

Algorithmische Empfehlungssysteme sind Technologien, die Nutzer*innen von Online-Angeboten, wie YouTube und TikTok, eine Auswahl von Inhalten vorschlagen und dabei Verfahren der Datenverarbeitung anwenden. Die Inhalte werden dabei voll automatisch ausgewählt und kuratiert. Ziel ist es, ein möglichst gut auf persönliche Interessen abgestimmtes Angebot zu präsentieren (Personalisierung). Empfehlungssysteme lassen sich aber auch so gestalten, dass Abweichungen in die Empfehlungen einfließen mit dem Ziel, die Erwartbarkeit der Inhalte zu reduzieren und Interessengebiete der Nutzer*innen zu beeinflussen. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass der Einsatz von AES Nutzungsdauer und User-Engagement (bspw.: Liken, Kommentieren, Reposten) steigern sollen (Brüggen/Dreyer et al. 2022, S. 102 ff.). Über die konkreten Empfehlungssysteme in den Angeboten ist kaum etwas bekannt. Es scheint nicht im Interesse der anbietenden Unternehmen zu sein, die genaue Funktionsweise offen zu legen. So birgt die Erforschung der Empfehlungen zahlreiche rechtliche Hürden und Unsicherheiten. *Algorithm Watch* beendete beispielsweise ein entsprechendes Forschungsprojekt, um einen Rechtsstreit mit dem anbietenden Unternehmen zu vermeiden (AlgorithmWatch 2021). Vom *Digital Services Act* der Europäischen Union wird erwartet, dass für die Forschung diesbezüglich günstigere Rahmenbedingungen geschaffen werden – entsprechende Ergebnisse liegen aber noch nicht vor (Lang 2021). Darüber hinaus unterliegen die selbstlernenden Systeme ständigen Veränderungen und werden vermutlich stetig weiterentwickelt, was es zusätzlich herausfor-

dernd macht, AES begreifbar zu beschreiben. Grundlegend kann dennoch von Folgendem ausgegangen werden: AES basieren auf komplexen algorithmischen Verfahren und greifen auf verschiedene Datenquellen zurück. So verwenden sie für Empfehlungen beispielsweise Charakteristika von Inhalten (z. B. die Ähnlichkeit von Texten) sowie Informationen oder Annahmen über die Nutzer*innen (z. B. Daten aus Nutzer*innen-Profilen wie Geschlecht, Alter, Dauer und Uhrzeit der Nutzung, Interaktionen und Vernetzung mit Inhalten und andere Nutzer*innen). AES führen sowohl die Datenerfassung und Analyse als auch die Deutung und Interpretation der Ergebnisse durch. In diese Prozesse können sich gesellschaftliche Ungleichbehandlungen einschreiben. Vorurteile und Diskriminierungen können so bei der algorithmusbasierten Empfehlung von Online-Inhalten potenziell reproduziert werden (Hagendorff 2019; Kolleck/Orwat 2020). So wurde im Rahmen der sog. *Facebook Files* bekannt, dass polarisierende oder Hass erzeugende Inhalte von den Nutzenden eine größere Aufmerksamkeit erhielten, weswegen die Algorithmen jenen Content höher bewerteten als Inhalte, die keine entsprechende Reichweite erlangten. Zudem sei der Algorithmus weitergehend angepasst worden, um eine erhöhte Vernetzung mit Freunden und Familie zu erzeugen. Jedoch ergab sich hieraus der Effekt, dass vorrangig Content angezeigt wurde, auf den mit dem „Wut-Emoji“ reagiert wurde – die Verbreitung von „negativen“ Inhalten sei so erleichtert worden (Merrill/Oremus 2021).

Die Anwendung von algorithmischen Empfehlungssystemen wird unter den Schlagworten *Big Data* und *Künstliche Intelligenz* zudem im Kontext von Überwachung, Kommerzialisierung, Quantifizierung und Normalisierung diskutiert (Aßmann et al. 2016; Gapski 2015, 2021). So kann AES als dynamisches, komplexes und intransparentes Phänomen beschrieben werden. Im Zusammenspiel mit diesen emergieren digitale Umwelten, die sich durch das permanente Online-Sein, die damit einhergehende potenzielle Monetarisierung aller Lebensäußerungen, die Überwachung durch Unternehmen (und po-

tenziell durch Geheimdienste oder Strafverfolgungsbehörden) und die darin immanente Wettbewerbslogik charakterisieren lassen.

Eine ausführliche Darstellung von Datenbasis und Funktionsweise algorithmischer Empfehlungssysteme bietet das Kapitel 3 der vorausgegangenen Studie zu Kompetenzen von Jugendlichen im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen (Schober et al. 2022, S 11 f.).

3.2 Zentrale medienpädagogische Positionen und Befunde zum Umgang von Kindern mit AES

Mit Blick auf die Mediennutzung von Kindern zwischen acht und elf Jahren können insbesondere YouTube und TikTok als regelmäßige Berührungspunkte mit AES und damit mit KI beschrieben werden. Im Folgenden wird zunächst ein Einblick in Zugangsmöglichkeiten und Nutzungszahlen gegeben, um danach auf Nutzungsmotive ebendieser Angebote einzugehen (vgl. Kapitel 3.2.1). Zudem wird die Rolle der elterlichen Rahmung der Mediennutzung dargelegt (vgl. Kapitel 3.2.2) und zentrale medienpädagogische Positionen und Befunde zum Umgang von Kindern mit AES und daraus folgenden Kompetenzanforderungen beschrieben (vgl. Kapitel 3.2.3).

3.2.1 Nutzung von Angeboten mit AES durch Kinder zwischen acht und elf Jahren

Bei Kindern zwischen acht und elf Jahren ist eine deutliche Zunahme der Online-Aktivitäten und der Nutzung eigener Geräte zu beobachten (Feierabend et al. 2023, S 82 ff.). In dieser Altersgruppe nutzen bereits 59 Prozent der Acht- bis Neunjährigen und 85 Prozent der Zehn- bis Elfjährigen das Internet regelmäßig. Mit zunehmendem Alter steigt auch die Zeit, die Kinder online verbringen an (8-9 Jahre: 30 Min., 10-11 Jahre: 49 Min.). Kinder in dieser Altersspanne nutzen das Internet vor allem für die Kommunikation über WhatsApp und das Ansehen von Bewegtbildern. Zudem gewinnen spielerische Medientätigkeiten in der Altersgruppe, insbesondere für Jungen, an Bedeutung (Feierabend et al. 2023, S 54 ff.)

Mit Blick auf Angebote, die mit algorithmischen Empfehlungssystemen operieren, zählen YouTube und TikTok zu den meist genutzten in der untersuchten Altersgruppe (Feierabend et al.

2023, S. 83). Die Relevanz der beiden Angebote für Kinder dieser Altersgruppe zeigt sich auch bei der Frage nach den drei liebsten Apps auf dem Smartphone (offene Frage ohne Antwortvorgaben). Hier stehen nach WhatsApp auf dem zweiten und dritten Platz YouTube und TikTok. Im Vergleich zu 2018 und 2022 haben sowohl TikTok als auch YouTube an Beliebtheit bei den Kindern gewonnen. Das speziell für Kinder angelegte Angebot YouTube Kids spielt in dieser Altersgruppe kaum eine Rolle und verliert mit zunehmendem Alter an Bedeutung (Feierabend et al. 2023, S 32 f.).

YouTube

In der betrachteten Altersgruppe gewinnt YouTube mit zunehmendem Alter der Kinder an Bedeutung. Bei den Acht- bis Neunjährigen nutzen bereits 35 Prozent mindestens wöchentlich das Angebot, während dieser Anteil bei den Zehn- bis Elfjährigen auf 55 Prozent ansteigt (Feierabend et al. 2023, S. 38). Mit Blick auf die konkreten Inhalte, die Kinder zwischen acht und elf Jahren auf YouTube ansehen, stehen vor allem lustige Clips an erster Stelle. Musikvideos stehen an zweiter Stelle, gefolgt von Tutorials. Videos, in denen YouTuber*innen aus ihrem Alltag berichten, Sport- und Tiervideos sowie sogenannte Let's Play-Videos, in denen digitale Spiele gespielt und kommentiert werden, werden ebenso häufig gesehen. YouTube wird vor allem rezeptiv genutzt. Nur acht Prozent der Kinder, die YouTube nutzen, stellen auch eigene Videos ein (Feierabend et al. 2023, S 37 f.).

Die registrierte Nutzung von YouTube ist laut Nutzungsbedingungen des Anbieters erst ab einem Mindestalter von 16 Jahren vorgesehen. Die Altersangabe kann jedoch bei der Anmeldung ohne weitere Prüfung selbst vorgenommen werden. Videos mit expliziten Inhalten sind jedoch teilweise eingeschränkt. Es bedarf einer Anmeldung mit einem Google-Konto und eines Altersnachweises. Mit YouTube Kids bietet YouTube einen eigenen Video-Streaming-Dienst für Kinder. Das Videoangebot ist nach eigener Angabe „familienfreundlich“ gestaltet, „unangemessene Inhalte“ werden mithilfe automatisierter Filter nicht angezeigt. Laut KIM 2022 (Feierabend et al. 2023, S. 33) spielt YouTube Kids für Kinder zwischen acht und elf Jahren eine eher geringe Rolle im Vergleich zu anderen Apps. YouTube Kids wird von 12 Prozent der Acht- bis Neunjährigen und nur von 6 Prozent der Zehn- bis Elfjährigen als Lieblings-App genannt.

TikTok

Ähnlich wie YouTube gewinnt auch TikTok mit zunehmendem Alter an Relevanz. Bei den Acht- bis Neunjährigen nutzen 24 Prozent wöchentlich das Angebot, während dieser Anteil bei den Zehn- bis Elfjährigen auf 39 Prozent ansteigt (Feierabend et al. 2023, S. 31). Im Vergleich zu den Vorjahren ist hier erneut ein Zuwachs zu beobachten. Mit Blick auf die Nutzungsmotive geben zum einen die KIM-Studie 2020 (Feierabend et al. 2021), zum anderen der ACT ON! Short Report 7 (Stecher et al. 2020) Hinweise auf die untersuchte Altersgruppe. Das am häufigsten genannte Motiv der Altersgruppe der Sechs- bis 13-jährigen ist mit 91 Prozent Spaß (Feierabend et al. 2021, S. 50). Drei Viertel der Befragten der KIM-Studie 2020 gaben an, dass sie TikTok nutzen, weil fast alle ihre Freund*innen dies täten. Auch die Bekämpfung von Langeweile spielt für 71 Prozent eine Rolle. Mitzubekommen, was Prominente und Influencer*innen machen, ist für 51 Prozent, und mitzubekommen, was Freunde und Bekannte machen, für 48 Prozent relevant. Der Kontakt zu Freund*innen und Bekannten ist für 43 Prozent Motivation (Feierabend et al. 2021, S. 50). Der ACT ON! Short Report, in dem die Perspektive von Kindern zwischen zwölf und 14 Jahren auf TikTok untersucht wurde, zeigt ergänzend dazu, dass Kinder neben der Pflege bereits bestehender Freundschaften viele Kinder auch neue Kontakte auf der Plattform knüpfen (Stecher et al. 2020, S. 25).

Eigenen Content zu posten und positives Feedback zu bekommen, gaben 32 Prozent der Befragten der KIM-Studie als Motiv an (Feierabend et al. 2021, S. 50). Die Freude daran kann durch den auf der Plattform wahrgenommenen Perfektionsdruck für Kinder mitunter in den Hintergrund rücken. Das zeigt der ACT ON! Short Report 7 (Stecher et al. 2020, S. 17). Beispielsweise bitten einige Befragte Freund*innen bereits vor dem Upload eigener Inhalte um konstruktive Kritik, um negatives Feedback zu vermeiden. Laut Nutzungsbedingungen müssen Kinder und Jugendliche mindestens 13 Jahre alt sein, um TikTok zu nutzen. Unter 18 Jahren benötigen sie die Einwilligung einer*s Erziehungsberechtigten via E-Mail. Das Alter wird bei der Anmeldung abgefragt, aber nicht über die Selbstauskunft hinaus verifiziert. Bei einem Test von *SCHAU HIN!* wurde das Einverständnis der Eltern nicht per E-Mail eingefordert (SCHAU HIN! 2021).

3.2.2 Elterliche Rahmung der Nutzung von AES

Die Tätigkeiten von Kindern in Angeboten mit algorithmischen Empfehlungssystemen und die Motive, diese zu nutzen, sind vielfältig und eng mit ihrem Alltagsleben, Bedürfnissen und Interessen verwoben. Je jünger die Kinder sind, desto stärker ist das kindliche Medienhandeln zumeist von der familiären Medienerziehung geprägt und in das familiäre Medienhandeln eingebettet. Dabei nehmen digitale Medien im Alltags- und Freizeitleben der Kinder einen zunehmend größeren Platz ein. Eltern stehen vor der Herausforderung, diesen Prozess erzieherisch zu begleiten. Durch erzieherisches Handeln versuchen die meisten Eltern, positiv wahrgenommene Medieneffekte zu fördern und negative abzuschwächen, und nehmen so direkten Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder, sowohl kognitiv als auch emotional (vgl. Clark 2011; Lemish 2015; Pfetsch 2018). Praktiken, mit denen Eltern die Medienaneignung ihrer Kinder begleiten und kontrollieren, bezeichnen Mascheroni et al. (2018, S. 9) als „digitalisierte“ oder „mediatisierte Elternschaft“. Darunter fallen auch jene Praktiken, die sie selbst in ihre Alltags- und Erziehungspraktiken integrieren und damit ihre Vorbildrolle bewusst oder unbewusst gestalten. Den engen Zusammenhang jener Praktiken mit der Lebensrealität in Familien beschreiben unter anderem auch die Arbeiten von Wagner et al. (2013) und Eggert et al. (2021). So ist von einer „Normalisierung von Medien“ die Rede, womit die selbstverständliche Anwesenheit digitaler Geräte im Familienalltag beschrieben wird (Eggert et al. 2021, S. 75 ff.). Zu sehen ist dies auch mit Blick auf die Internetnutzung von Eltern mit Kindern im Alter von sechs bis 13 Jahren in der KIM-Studie 2022 (Feierabend et al. 2023, S. 71 f.). Diese liegt mit täglich durchschnittlich 82 Minuten auf dem zweiten Platz hinter der klassischen Fernsehnutzung. Ihre tägliche Bildschirmzeit, also die Zeit, die insgesamt am Bildschirm verbracht wird, schätzen die befragten Eltern insgesamt auf 243 Minuten täglich ein. Deutlich wird: Kinder haben gerade auch über die Internetnutzung ihrer Eltern Berührungspunkte mit digitalen Medien. Neben dieser eher indirekten Form „mediatisierter Elternschaft“ setzen Eltern auch durch Entscheidungen, Handlungsanweisungen und Einstellungen zu unterschiedlichen Herausforderungen im Medienumgang einen Rahmen für das Medienhandeln ihrer Kinder:

„Etwa zwei Drittel der Eltern [der befragten Kinder zwischen sechs und 13 Jahren] haben in der Familie Regeln dafür, was gepostet werden darf, ein Drittel postet selbst häufiger Fotos, Videos oder Informationen über ihre Kinder auf Sozialen Netzwerken. Beim Thema Datenschutz geben 69 Prozent der Eltern an, Einstellungen vorzunehmen, um ihre Daten so weit wie möglich zu schützen. 61 Prozent achten darauf, wie Anbieter von Apps mit Daten umgehen und suchen ggf. nach Alternativen. Der Anteil an Eltern, die für die Sicherheit ihrer Daten lieber etwas zahlen würden und derjenigen, die lieber kostenlose Apps nutzen möchten und im Gegenzug ihre Daten weitergeben, ist ausgeglichen und liegt bei jeweils 47 Prozent.“ (Feierabend et al. 2023, S. 70)

Mit zunehmendem Alter der Kinder nimmt die elterliche Rahmung der kindlichen Mediennutzung ab. So verbieten 72 Prozent der Eltern ihren Kindern zwischen neun und zehn Jahren, online Inhalte wie Fotos oder Filme zu veröffentlichen, wohingegen dies nur noch 51 Prozent der Eltern von Elf- bis Zwölfjährigen tun. Rund 60 Prozent der Eltern von Neun- bis Zehnjährigen nutzen auf den Geräten ihrer Kinder entweder Kinderschutzfunktionen wie PINs oder haben selbst eine entsprechende Software auf dem Gerät installiert, die Kontakt zu ungeeigneten Angeboten verhindert. Bei den Elf- bis Zwölfjährigen trifft dies nurmehr auf rund ein Drittel der Eltern zu (Gebel et al. 2022, S. 72).

Elterliches Medien- und Medienerziehungshandeln setzt also einen Rahmen, in dem Kinder Medien aneignen können. Das Was und das Wie wird mit dem zunehmenden Alter der Kinder dabei oft im Familienalltag ausgehandelt (Fleischer/Hajok 2019). Dabei sind die Themen „Medienerziehung/Umgang von Kindern mit Medien“ und „Social Media“ bei 45 Prozent der Eltern von Kindern im Alter zwischen sechs und 13 Jahren von Interesse. Eltern von eher jüngeren Kindern haben dabei ein stärkeres Interesse an Erziehungsfragen rund um Medien (8-9 Jahre: 52 %, 10-11 Jahre: 40 %). Der Bildungshintergrund der Eltern spielt insofern eine Rolle, als dass Befragte mit höherem Bildungsabschluss sich häufiger für diese Thematik interessieren als Eltern mit mittlerem und mit niedrigem Bildungsabschluss (Feierabend et al. 2023, S. 67).

Trotz eines breiten Medienrepertoires in den Haushalten besitzen Kinder vergleichsweise wenig eigene Geräte: In der Altersgruppe der Acht- bis Neunjährigen besitzen 27 Prozent ein

eigenes Smartphone, in der Altersgruppe der Zehn- bis Elfjährigen immerhin schon 58 Prozent (Feierabend et al. 2023, S. 5). Unabhängig von der eigenen Geräteausstattung steigt die Internetnutzungszeit und die Bildschirmzeit insgesamt im Altersverlauf deutlich an. Dabei liegt die gesamte Bildschirmzeit, also die Zeit, die insgesamt bspw. am Fernseher, PC/Laptop, Tablet oder Smartphone verbracht wird, bei Jungen in der Altersgruppe der Sechs- bis 13-Jährigen mit täglich durchschnittlich 248 Minuten etwas höher als bei Mädchen mit 239 Minuten (Feierabend et al. 2023, S. 73).

Wie Kinder mit Medien umgehen und welche Geräteausstattung jeweils bereitsteht, hängt auch von den Einstellungen, Erfahrungen und Interessen der Eltern zu und mit Medien, Medienangeboten und Medienthemen ab. Daneben spielen der sozioökonomische Status der Eltern, ihr genereller Erziehungsstil und das Eltern-Kind-Verhältnis eine Rolle (Zerle-Elsässer et al. 2021, S. 14). Wie Eltern digitale Medien wahrnehmen, welche Gefahren und Risiken sie sehen, aber vor allem auch welche Chancen sie digitalen Medien zuschreiben, bestimmt zu einem nicht unwesentlichen Teil ihr medienerzieherisches Handeln (Eggert et al. 2021). Gleiches gilt für ihre Haltung zu Technologie: So haben beispielsweise Eltern mit IT-Berufen eher eine offene Haltung zur Nutzung von digitalen Medien, was etwa weniger strenge Regeln im Medienumgang zur Folge haben kann oder dass Eltern das Spielen mit digitalen Medien als eine Lernmöglichkeit sehen (Eggert et al. 2021, S. 139). Im Hinblick auf die Medienkompetenz ihrer Kinder deuten Studien daraufhin, dass Eltern von Mädchen und Jungen sich in ihrer Medienerziehung insofern unterscheiden, als dass ‚Mädchen-Eltern‘ größere Sicherheitsbedenken äußern, was sich auf das Kompetenzerleben der Mädchen mit digitalen Medien auswirkt. ‚Jungen-Eltern‘ sehen digitale Medien im Gegensatz dazu häufiger als Chance für den (beruflichen) Erfolg ihrer Söhne und wertschätzen gleichzeitig digitale Kompetenzen bei Jungen eher als bei Mädchen (Ferreira et al. 2018, S. 3 ff.). Tatsächlich sind auf Seiten der Kinder das Alter und Geschlecht sowie die von den Eltern wahrgenommene Medienkompetenz der Kinder Faktoren für eine gelingende Medienerziehung (Livingstone et al. 2017).

Gerade der Fokus auf Bildungsaspekte in der Medienerziehung hat in den letzten Jahren zu einem neuen Medienerziehungsstil geführt: dem gemeinsamen Lernen von Eltern und Kindern.

Als Gründe für diese Entwicklung werden in der Forschung die bildungsorientierte Haltung der Eltern gegenüber digitalen Medien sowie ihre Medienkompetenz und Medienaffinität genannt (vgl. Zaman et al. 2016). Daneben existieren weiterhin bekannte Medienerziehungsstile, wobei diese nicht trennscharf zu unterscheiden sind. Während restriktive Medienerziehung v.a. durch Regeln geprägt ist – dazu gehören neben Zeit, Dauer und Inhalt der Mediennutzung auch Gerätezugang und technische Sicherheitseinstellungen – und Eltern in erster Linie die Rolle des Gatekeepers übernehmen, zeichnet sich die sog. aktive Medienerziehung durch diskursive Strategien aus. Hierbei sprechen Eltern mit ihren Kindern über ihre Medienaneignung und erklären relevante Aspekte, die den Medienumgang betreffen. Neben technischen und instrumentellen Grundlagen gehören dazu beispielsweise auch die kritische Reflexion und die Aufklärung über Risiken (Eggert et al. 2021, S 185 f.).

Im Rahmen der aktuellen KIM-Studie wurde erstmalig abgefragt, ob und wie in den Familien mit Kindern zwischen sechs und 13 Jahren eine Regelung der Bildschirmzeiten der Kinder erfolgt. Dabei bespricht etwa ein Viertel der Eltern über alle Geräte hinweg die Bildschirmzeiten mit ihrem Kind. Etwa ein Drittel der Eltern prüft die Mediennutzungszeit ihres Kindes, und ähnlich viele Eltern nehmen Voreinstellungen zu den Bildschirmzeiten an den jeweiligen Geräten vor. „Ab einem Alter von acht Jahren steigt der Anteil an Eltern, die die Bildschirmzeiten prüfen und mit ihren Kindern Absprachen treffen“ (Feierabend et al. 2023, S. 74). Ein Grund dafür könnte die zunehmend selbstständige Mediennutzung der Kinder sein. Während Kinder zwischen neun und zehn Jahren noch von 57 Prozent der Eltern bei der Nutzung von Online-Angeboten begleitet werden, sind es zwischen elf und zwölf Jahren nur noch 29 Prozent. Eine gegenläufige Tendenz ist wiederum zu erkennen, wenn die Kinder etwas älter werden. Bei den Neun- bis Zehnjährigen setzen noch 77 Prozent der Eltern Regeln zur Nutzungszeit von Online-Medien oder Geräten, bei Elf- bis Zwölfjährigen hingegen nur noch 59 Prozent (Gebel et al. 2022, S. 69). So dürfen 26 Prozent der Kinder zwischen acht und neun Jahren Bewegtbildinhalte alleine nutzen, für Zehn- und Elfjährige gilt das schon in 48 Prozent der befragten Fälle (Feierabend et al. 2023, S. 76). Mit den wachsenden Freiheiten nehmen auch die Regeln zur Mediennutzung der Kinder ab einem Alter von acht Jahren zu (Feierabend et al. 2023, S. 77). Insgesamt müssen 57 Pro-

zent der befragten Kinder zwischen sechs und 13 Jahren, die das Internet nutzen, vorher um Erlaubnis fragen, 40 Prozent dürfen ins Netz, wann sie möchten. „Gut die Hälfte dürfen sowohl spezielle Inhalte für Kinder als auch solche, die nicht speziell für Kinder gemacht sind, nutzen. Für 30 Prozent sind nur Angebote für Kinder erlaubt.“ (Feierabend et al. 2023, S. 80) Zudem erlauben knapp 30 Prozent der Eltern ihren Kindern zwischen neun und zwölf Jahren die Nutzung von Online-Angeboten, die aus Elternsicht mit Risiken verbunden sind, um zu verhindern, dass ihre Kinder aus ihren Peer Groups o. ä. ausgeschlossen werden (Gebel et al. 2022, S. 69).

Gesellschaftlich betrachtet haben sich im Zuge des digitalen Wandels die Medienumgebung und das Medienhandeln der Familien stark verändert. Die mediale Omnipräsenz und die Individualisierung der Mediennutzung führen zu neuen Herausforderungen im Erziehungshandeln und hat auch auf wissenschaftlicher Ebene zu neuen Fragestellungen geführt. Zunehmend geraten die digitalen Praktiken der Eltern sowie ihre Haltung bezüglich digitaler Technologien in den Fokus der Untersuchung (Brito et al. 2017; Eggert et al. 2021). Die täglich voranschreitende Entwicklung von KI-Systemen führt bei Eltern und pädagogische Fachkräfte zu neuen Herausforderungen und teilweise großer Verunsicherung, wer wie für die Medienkompetenz der Kinder zuständig sein sollte. Rund drei Viertel der Eltern von Neun- bis Zwölfjährigen gehen davon aus, dass sie im Allgemeinen ihre Verantwortung für den Medienkonsum ihrer Kinder gut oder sehr gut wahrnehmen. Gleichzeitig sind nur rund 40 Prozent jener Eltern davon überzeugt, dass die Plattformen ihrer Verantwortung nachkommen (Gebel et al. 2022, S. 46). Gleichzeitig sehen Befragte vor allem die Schule in der Pflicht, Kindern den Umgang mit digitalen Medien beizubringen. Rund drei Viertel der befragten Eltern im JMS-Index (Gebel et al. 2022, S. 45) sind unabhängig vom Alter ihrer Kinder der Auffassung, dass Schulen beim Jugendmedienschutz (sehr) viel Verantwortung tragen sollten. Ein Schulfach „Medienkompetenz“ wünschen sich 79 Prozent der Eltern von Sechs- bis 13-Jährigen (Feierabend et al. 2023, S. 70). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine aktuelle Studie der Vodafone Stiftung, wonach 77 Prozent der Deutschen die Verantwortung bei den Lehrkräften sehen, „Schüler:innen mit einem Kompetenzset auszustatten, das einen guten und reflektierten Umgang mit KI ermöglicht. Eltern werden

hier weniger in die Verantwortung genommen (52 Prozent).“ (Vodafone Stiftung 2023, S. 5) Allerdings: Je jünger die schulpflichtigen Kinder sind, desto eher sehen Eltern die Aufgabe, Kinder in ihren digitalen Kompetenzen zu stärken, um sie für den Einsatz von KI im Bildungsbereich vorzubereiten, bei sich selbst (Gebel et al. 2022, S. 68 ff.). Abschließend erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass in der Altersgruppe von neun bis zwölf Jahren weit über 90 Prozent der befragten Kinder die Verantwortung für den Jugendmedienschutz den Eltern zuschreiben. Rund 80 Prozent von ihnen sind außerdem der Auffassung, dass die Eltern dieser auch gerecht werden (Gebel et al. 2022, S. 47 f.).

3.2.3 Kompetenzanforderungen und Kompetenzen im Umgang mit AES

Der Umgang von Kindern mit AES ist kaum erforscht. Grundsätzlich stellen sich Kindern ganz ähnliche Anforderungen im Umgang mit AES wie Jugendlichen (vgl. hierzu Kapitel 3.3.2 und 3.3.3 der vorausgegangenen Studie zu Kompetenzen von Jugendlichen im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen von Schober et al. 2022, S. 15 ff.). Es ist davon auszugehen, dass die Gefährdung ihrer Datensouveränität, die algorithmische Reproduktion von Stereotypen und diskriminierenden Inhalten, die Empfehlung kinder- und jugendschutzrelevanter Inhalte, das eigenständige Beenden der Nutzung und das Phänomen der Filterblasen und Echokammern das Medienerlebnis der Kinder beeinflussen. In bestehender theoriegeleiteter und empirischer Literatur zum Umgang von Kindern zwischen acht und zwölf Jahren mit Angeboten mit AES werden überwiegend die Phänomene personalisierte Werbung und Empfehlungen kinder- und jugendschutzrelevanter Inhalte als Herausforderung diskutiert. Im Folgenden wird ein Einblick in ebendiese Forschung gegeben.

(Personalisierte) Werbung

Der Umgang mit zumeist personalisierter Werbung wird als eine Anforderung beschrieben. Nicht jede Produktplatzierung wird in der zur Erkennung notwendigen Transparenz dargestellt, subtile Werbebotschaften sind visuell nicht immer als solche zu identifizieren (Enke et al. 2021, S. 34 ff.) oder nicht altersgerecht bzw. verstoßen gegen die Werbestandards für Kinder der WHO (Winzer et al. 2022). Zum Umgang von Kindern zwischen acht und elf Jahren mit den

beschriebenen Anforderungen gibt es nur sehr wenige Erkenntnisse. Enke et al. (2021) konnten zeigen, dass zwischen Kindern erhebliche Unterschiede in ihren „Entwicklungsstadien bezüglich ihrer Werberezeption und Werbekompetenz“ existieren. Hierzu wurden im Zuge einer qualitativen Leitfadestudie 32 Interviews mit 18 Mädchen und 14 Jungen sowie deren Eltern geführt. Zwölf Kinder waren zwischen sechs und zehn Jahre alt, 20 Kinder zwischen elf und 13 Jahren. In ihren Ergebnissen stellt die Untersuchung drei von fünf Mustern von Umgangsweisen vor, die besonders von Werbung herausgefordert sind: Die „Naiven“ (Kinder, die erste digitale Erfahrungen ohne Begleitung der Eltern sammeln, nachdem sie zwischen sieben und neun Jahren ihr erstes Smartphone erhielten), die „Enthusiasten“ (Kinder, die Anhänger von Influencer*innen und oftmals auch Teil von Communitys sind) sowie die „Prosumer“ (Kinder, die bereits selbst Content erstellen und ihren Rollenvorbildern nacheifern). Für diese drei Gruppen beschreibt die Studie eine besondere Anforderung durch AES: Es bilde sich im Zusammenspiel von „Bewertungen und vom Rezeptionsverhalten des Kindes eine bestimmte Themen- und Akteursblase aus.“ (Enke et al. 2021, S. 47) Die algorithmischen Empfehlungssysteme führten schließlich insbesondere bei Kindern, die eines jener drei beschriebenen Nutzungsmuster zeigten, dazu, dass sich die Inhalte der „Nutzungsbubble“ durch immer mehr Content mit Werbeprägung von Influencer*innen erweiterten. Neben diesen drei besonders geforderten Gruppen, scheint (personalisierte) Werbung für andere Kinder weniger herausfordernd zu sein: Zum einen für die Kinder, die einen kompetenten Umgang zeigen. Die Kompetenzen dieser Kinder werden von Enke et al. (2021, S. 58 f.) insbesondere auf kognitiver und kritisch-reflexiver Ebene beschrieben: Die Kinder konnten gut einschätzen, was Influencer*innen wollen und für ihre Werbetätigkeiten bekommen, welche Werbetechniken angewendet werden und welche Intention bei den werbenden Unternehmen dahinterstehen. Zum anderen ist für die sogenannten „Behüteten“, meist Kinder im Alterssegment der Sechs- bis Neunjährigen, Werbung weniger eine Herausforderung. Der elterliche Einfluss und der fehlende oder stark reglementierte Zugang zu mobilen Endgeräten verhindern größtenteils eine Rezeption von Social-Media-Anwendungen und werblichen Inhalten.

Empfehlung kinder- und jugendmedienschutzrelevanter Inhalte

Über algorithmische Empfehlungssysteme können kinder- und jugendmedienschutzrelevante Inhalte hervorgehoben werden. Gerade hinsichtlich gesundheitsgefährdender, extremistischer und pornografischer Inhalte, Fake News sowie Verschwörungserzählungen besteht die Möglichkeit, dass algorithmische Empfehlungssysteme einen risikoverstärkenden Effekt haben. Hier können AES dazu führen, dass immer weitere entsprechende Inhalte zugänglich gemacht werden (Brüggen/Dreyer et al. 2022, S. 102 ff.). So konnte beispielsweise in einem Experiment des Tech Transparency Project (2023) gezeigt werden, dass neun- und 14-jährige Jungen, die bei der Betrachtung von Gaming-Videos Vorschläge von YouTube auswählten, im Anschluss deutlich häufiger weitere Empfehlungen mit gewalthaltigen Inhalten erhielten. Diese verstießen zum Teil sogar gegen die Plattformrichtlinien. Hierzu erstellten die Forschenden insgesamt vier YouTube-Profilen für „typische“ amerikanische Jungen: Zwei der Accounts wurden auf Neunjährige, zwei auf 14-Jährige angepasst und jeweils Gaming-Videos betrachtet. Auf je einem der Profile wählten die Forschenden gezielt die Videovorschläge aus, die YouTube zur Verfügung stellte, auf dem jeweils anderen nicht. Den erstgenannten Accounts wurden rasch weitere Empfehlungen mit gewalthaltigen Inhalten zur Verfügung gestellt, beispielsweise Videos zum Umgang mit Schusswaffen. Die Profile, die die Vorschläge von YouTube nicht berücksichtigten, erhielten zehnmal weniger Empfehlungen mit jenem Content. Ein ähnliches Experiment des ZDF in Zusammenarbeit mit der TU Dortmund mit Blick auf die Konfrontation mit sexualisierten Inhalten kam zu einem ähnlichen Ergebnis. Bereits nach wenigen Minuten stellte die Plattform sexualisierte Inhalte im Feed bereit, die abhängig von den Interaktionen zügig mehr wurden (ZDFheute 2023). Studienergebnisse zum Umgang von Kindern mit der Empfehlung von kinder- und jugendmedienschutzrelevanten Inhalten liegen bislang nicht vor.



4 Anlage und Methode zur Analyse der Aneignungsprozesse

Neben der Analyse von AES in ihrer objektiven Erscheinung (vgl. Kapitel 3) werden nun, dem Ansatz des *Kontextuellen Verstehens der Medienaneignung* (Schorb/Theunert 2000) folgend, AES aus der Perspektive von Kindern als subjektive Vorstellungen vom Gegenstand in den Blick genommen. Die Analyse zielt darauf ab, die kindliche Gegenstandsauffassung anhand der Aneignungsprozesse zu rekonstruieren, aus denen sie hervorgegangen sind. Diese Perspektive ermöglicht, das Medienhandeln inklusive der diese begründenden Gegenstandsauffassungen und Motivlagen zu erforschen und so Ansatzpunkte zu identifizieren, um Kindern bei einem medienkompetenten Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen zu unterstützen. Nachfolgend werden die entsprechenden Forschungsfragen ausdifferenziert und die Anlage und Methode zur Analyse der Aneignungsprozesse vorgestellt.

4.1 Forschungsleitende Fragen zum Aneignungsprozess

Um aufzuklären, wie sich Kinder Medien mit AES aneignen, welche Perspektive sie auf diese haben, welche Umgangsweisen sie mit ihnen entwickeln sowie welche Unterstützungsbedarfe sie haben, wurden folgende Forschungs- bzw. Auswertungsfragen ausdifferenziert:

- Wie, in welchen Kontexten und mit welcher Motivation nutzen Kinder Angebote mit AES?
- Welches Wissen und welche Annahmen haben Kinder über AES?
- Wie stellen sich Kinder das Zusammenwirken von AES und ihrem eigenen Handeln vor? Welche Bedeutung messen sie dabei ihren personenbezogenen Daten zu?
- Wie bewerten Kinder AES in Bezug auf ihr eigenes Medienhandeln?
- Welche Umgangsweisen haben Kinder mit AES entwickelt?
- Welche Kompetenzen haben Kinder im Umgang mit AES – insbesondere vor dem Hintergrund ihrer Entwicklungsaufgaben?
- Was brauchen Kinder für einen kompetenten Umgang mit AES?

4.2 Anlage und Durchführung der Erhebungen

Kern der Studie ist eine Erhebung mit Kindern zwischen acht und elf Jahren. Im Winter 2022/2023 wurden leitfadengestützte Einzelinterviews mit zwölf Kindern durchgeführt, die zum Erhebungszeitpunkt YouTube und/oder TikTok nutzten. Zudem wurde je ein Elternteil in einem leitfadengestützten Einzelinterview befragt, um familiäre Umgangsweisen mit digitalen Medien, die elterliche Einschätzung der Angebote mit AES sowie die unterschiedlichen formalen Bildungshintergründe der Erziehungsberechtigten als Kontexte des Medienhandelns der Kinder berücksichtigen zu können. Alle Eltern haben zudem einen standardisierten Fragebogen ausgefüllt, in dem soziodemografische Angaben, der Medienbesitz in der Familie und Nutzungshäufigkeiten abgefragt wurden.

Beim Interview mit den Kindern konnten die jeweiligen Eltern gemeinsam mit den Kindern entscheiden, ob sie während des Interviews im Raum bleiben. Der **Leitfaden für die Kinder** konzentriert sich auf die folgenden Themen:

- Alltäglicher Gebrauch von Angeboten mit AES: Die Befragten gaben Auskunft über ihre Nutzung von Angeboten mit AES. Dies wurde mit Symbolkarten unterstützt, auf denen ein Smartphone, ein Tablet, ein Laptop und ein Desktop-PC sowie verschiedene Angebote mit AES zu sehen waren. Danach wurde entweder auf YouTube oder TikTok fokussiert. Das ausgewählte Angebot wurde von den Befragten den Interviewenden auf dem eigenen Smartphone, Tablet oder Computer gezeigt und erklärt. Im Sinne eines „media go-along“ (Jørgensen 2016) wurde gemeinsam durch die Angebote geklickt, sodass dieses Zeigen den Kindern die Möglichkeit bot, altersangemessen und lebensweltnah über Phänomene zu sprechen, die die Kinder mitunter sprachlich noch nicht fassen können oder gesellschaftlich sprachlich noch nicht gefasst sind.
- Annahmen und Vorstellungen von AES: Die Befragten schilderten ihre Annahmen und Vorstellungen über und ihre Sichtweise auf

AES. Unterstützt wurde dies mit einer spielerischen Methode, bei der die Kinder aufgefordert wurden, in die Rolle des Angebots zu schlüpfen („Du bist jetzt YouTube/TikTok.“) und auf einem Whiteboard oder Plakat das gewählte Angebot für die interviewende Person nachzubauen („Ich möchte jetzt auch YouTube/TikTok nutzen. Bau mir bitte eine YouTube-/TikTok-Seite.“). Dafür wurden Ausdrücke von unterschiedlichen Inhalten und Formaten im Stil des jeweiligen Angebots zur Verfügung gestellt.

Der **Leitfaden für die Eltern** fokussierte die elterliche Perspektive auf den Umgang des Kindes mit AES und umfasste folgende Themen:

- Rolle digitaler Medien für das Kind und in der Familie: Die Befragten gaben Auskunft über ihre Einschätzung des Interesses ihres Kindes an digitalen Medien und Technologien. Zudem schilderten sie, welche Rolle digitale Medien im Familienalltag spielen und wie eine Auswahl der vom Kind genutzten digitalen Medien und Apps getroffen wird.
- Umgang des Kindes mit AES: Die Befragten gaben Auskunft über den Mediengebrauch des Kindes und dessen Umgangsweisen mit AES.
- Umgang im Erziehungskontext mit Phänomenen im Zusammenhang mit AES: Die Befragten beschrieben ihre Annahmen und Vorstellungen über und ihre Sichtweise auf AES. Zudem schilderten sie ihre Sichtweise auf Chancen und Risiken für das Kind und den jeweiligen Umgang damit.
- Wünsche und Unterstützungsbedarfe: Die Befragten artikulierten Wünsche und Unter-

stützungsbedarfe beim Umgang mit Chancen und Risiken durch AES für das Kind.

Um ein Spektrum an unterschiedlichen personalen Ressourcen und Lebenswelten von Kindern berücksichtigen zu können, wurde bei der Akquise auf unterschiedliche formale Bildungshintergründe der Eltern geachtet. Zudem wurde auf eine Gleichverteilung der Geschlechter, des Alters der Kinder sowie auf den Einbezug von Kindern mit Migrationsgeschichte geachtet. Nur in einem Fall (Moussa) wird der eigene Migrationshintergrund von den befragten Eltern als relevant für ihren Umgang mit TikTok und YouTube beschrieben. Bei den anderen Befragten zeigten sich im Auswertungsprozess keine Hinweise darauf, dass der Migrationshintergrund für Gegenstandsauffassung und Medienhandeln Relevanz hätte. Den Eltern wurde freigestellt, ob Vater oder Mutter das Interview führen. Die meisten befragten Eltern (7 von 12) sind zwischen 38 und 43 Jahre alt. Drei Eltern sind jünger, zwei sind älter. Es wurden acht Mütter und vier Väter interviewt. Die aktuellen beruflichen Tätigkeiten der Elternteile umfassen unter anderem Sachbearbeiterin bei einer privaten Krankenversicherung, Studentin, Mitglied in einem Schulleitungsteam, Psychologin in einer Kinderwohngruppe, Gastronom, Rechtsanwalt, kaufmännische Angestellte, IT-Beratung, Marketing, leitender Angestellte in einem Betrieb und Bürokauffrau. In fünf Fällen wurde die berufliche Tätigkeit nicht angegeben. Die Interviewpartner*innen lebten alle in den Ballungsräumen München, Leipzig oder Berlin. Tabelle 1 gibt einen Überblick über Alter und Geschlecht der interviewten Personen:

Fall	Synonym	Geschlecht des Kindes	Alter des Kindes	Elternteil	Alter des Elternteils
1	Ben	männlich	8	Mutter	42
2	Domenica	weiblich	8	Vater	34
3	Lina	weiblich	8	Mutter	31
4	Elias	männlich	9	Mutter	39
5	Katharina	weiblich	9	Vater	42
6	Omar	männlich	9	Mutter	34
7	Hannah	weiblich	10	Mutter	38
8	Moussa	männlich	10	Mutter	43
9	Vanessa	weiblich	10	Mutter	38
10	Mia	weiblich	11	Mutter	38
11	Paul	männlich	11	Vater	57
12	Selina	weiblich	11	Vater	47

Tabelle 1: Sample der Studie

4.3 Vorgehen bei der Auswertung

Die Einzelinterviews wurden per Audioaufzeichnung, die entstandenen Materialien per Foto dokumentiert. Für jede Erhebung wurde ein Gedächtnisprotokoll verfasst, das relevante Besonderheiten des Erhebungsverlaufs und Eindrücke von den Teilnehmenden enthält. Sämtliche Daten, die Rückschlüsse auf die interviewten Personen hätten zulassen können, wurden geändert oder herausgenommen. Die für die Darstellung der Einzelfälle genutzten Namen sind Pseudonyme.

Auch der Auswertungsprozess folgte dem Ansatz des *Kontextuellen Verstehens der Medienaneignung* (Schorb/Theunert 2000; Theunert 2013b). Dabei waren Sinnbewahrung und Sinnverstehen zentrale Leitlinien (Theunert 2013b, S. 143 ff.). Es wurde ein Auswertungsschema für beide Erhebungsformen entwickelt und das transkribierte Audiomaterial nach den Auswertungskategorien codiert und deskribiert. Die codierten Materialien wurden auf vier Ebenen (Nutzungsweisen, Gegenstandsauffassungen, Phänomene und damit verbundene Umgangsweisen, Bedarfe und Wünsche) fallbezogen deskribiert, indem Kurzbeschreibungen der Aussageinhalte erstellt wurden. Anschließend wurden die Aussagen der Kinder und Eltern unter Berücksichtigung des Erhebungsverlaufs, der sozialen und medialen Kontexte und – soweit verfügbar – der persönlichen Hintergründe im Hinblick auf die Forschungsfragen interpretiert und im Forschungsteam validiert.

Da bereits bei der Konzeption des Forschungsvorhabens antizipiert wurde, dass das Sprechen über algorithmische Empfehlungssysteme nicht alltäglich ist für Kinder und Eltern, wurde im gesamten Forschungsprozess berücksichtigt und reflektiert, inwiefern Schilderungen forschungsinduziert sein können.



5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Aneignungs-Studie vorgestellt. Die Ergebnisdarstellung beabsichtigt, die Perspektive der Kinder auf algorithmische Empfehlungssysteme und damit verbundene Phänomene nachvollziehbar zu machen. Kontextualisierend wird dazu die Perspektive der Eltern auf den kindlichen und familiären Umgang mit AES herangezogen.

Im Kapitel 5.1 werden die Nutzungsweisen der Kinder in Bezug auf Angebote mit AES beschrieben. Kapitel 5.2 legt dar, welche Annahmen die befragten Kinder und Eltern über algorithmische Empfehlungssysteme bei YouTube und TikTok haben. Die Umgangsweisen der Kinder und Eltern mit algorithmischen Empfehlungssystemen und den damit verbundenen Phänomenen und Herausforderungen werden im Kapitel 5.3 beschrieben. Kapitel 5.4 beschreibt die von Eltern und Kindern geäußerten Bedarfe und Wünsche für die Förderung von Kompetenzen im Umgang mit AES.

5.1 Nutzungsweisen von YouTube und TikTok

Im Folgenden wird dargestellt, in welchen Tätigkeitsvollzügen Kindern algorithmische Empfehlungssysteme in Online-Angeboten begegnen. Zum einen wird gezeigt, in welchen medialen und/oder sozialen Kontexten sie mit AES umgehen. Zum anderen wird beleuchtet, welche Motivationen Kinder haben, Angebote mit AES zu nutzen und inwiefern dabei kognitive, emotionale oder wertbezogene Motivationskomponenten erkennbar sind. Alle interviewten Kinder nutzen YouTube sowie andere Apps mit AES, wie beispielsweise Netflix, Spotify oder Disney Plus. Zwei der befragten Kinder, Moussa und Mia, nutzen auch TikTok. Einzelne andere Kinder kennen TikTok aus ihrem Umfeld, sagen aber, dass sie die App selbst nicht nutzen. Die beiden Kinder, die TikTok nutzen, benennen sie als ihre Lieblingsapp, die sie auch am häufigsten verwenden würden. YouTube stellt für die Beiden eine Ergänzung zu TikTok dar, etwa wenn auf der Plattform Videos gesucht werden, die in TikTok-Videos erwähnt wurden.

5.1.1 Elterliche Rahmung der Nutzung

Im Hinblick auf die elterliche Rahmung interessiert zum einen, wie unabhängig der Zugang der Kinder zu den Geräten und Apps ist, und zum anderen, welche Bedeutung die Apps in der Interaktion der Eltern mit ihren Kindern haben.

Der Gerätebesitz rahmt die Nutzung der Kinder. Außer Ben, Elias (beide 8 Jahre) und Omar (9 Jahre) besitzen alle Kinder ein eigenes Handy. Katharina und Selina nutzen dennoch meist das Familien-Tablet für die Angebote mit AES. Omar hat auch ein eigenes Tablet, was jedoch nach Absprache auch von anderen Familienmitgliedern genutzt wird. Für die meisten Kinder spielt der Laptop keine oder eine untergeordnete Rolle. Nur in Pauls Schilderungen wird eine zentrale Bedeutung seines Laptops deutlich, welcher in seinem Zimmer steht. TikTok wird ausschließlich auf dem Handy genutzt. YouTube wird auf dem Handy, Tablet und dem Fernseher genutzt. Zum anderen rahmt auch die Eltern-Kind-Interaktion zum Thema Medien, wie die befragten Kinder YouTube und TikTok in Gebrauch nehmen. Überwiegend nutzen die Kinder die Apps unabhängig und ohne direkte Einsicht der Eltern. Manche Eltern sagen, dass sie indirekt mithören würden, was die Kinder sich anschauen, weil sie YouTube in den Gemeinschaftsräumen verwenden. Manche Familien schauen sich aber auch bewusst gemeinsam Videos auf den Apps an. Moussa schickt seiner Mutter gelegentlich Videos, über die er dann mit ihr sprechen möchte.

Manche Eltern erzählen, dass ihre Kinder sie um Hilfe bei der Nutzung bitten. Beispielsweise bitten Lina und Katharina ihre Eltern, Suchbegriffe einzugeben. Lina tut dies, da sie spezifische Begriffe aus dem Voltigier-Kontext noch nicht schreiben kann. Katharinas Vater schildert, dass Katharina bei „YouTube [...] das Problem [hat], dass sie noch nicht lesen kann.“ (Katharinas Vater, Pos. 55) Daher komme sie ohne seine Unterstützung nicht über die Startseite hinaus.

Mehrere Eltern schildern, dass sie mit ihren Kindern vereinbart haben, sich an sie zu wenden, wenn sie mit problematischen Inhalten konfrontiert werden. Vanessa sagt selbst, dass

sie mit ihrer Mutter spricht, wenn sie sich nicht sicher ist, ob Inhalte angemessen oder zu gruselig sind. Moussas Mutter berichtet, dass sie das Gespräch mit ihrem Sohn sucht, wenn sie von Inhalten mitbekommt, die sie selbst unangemessen findet. Domenicas Vater erzählt von einem Fall, bei dem seine Tochter auf sexuell konnotierte Inhalte gestoßen sei, als er daneben saß. Da Domenica die Anspielung nicht verstanden hätte, hätte er sie aufgefordert, YouTube zu schließen. Einige Eltern sprechen mit ihren Kindern über den Wahrheitsgehalt von Aussagen auf TikTok und YouTube. Mias Mutter berichtet, dass es darüber häufig zu Diskussionen mit ihrer Tochter kommt.

Alle Eltern erzählen, dass die Nutzungsdauer und -häufigkeit ein Thema mit den Kindern ist. In allen Familien gibt es Beschränkungen der Nutzung. In den meisten Familien gibt es feste Nutzungszeiten innerhalb des Tages- oder Wochenverlaufs. Häufig beziehen sich die Einschränkungen nicht auf Hörspiele oder Musikapps, sondern gelten insbesondere für YouTube und TikTok oder andere Videoapps. Einschränkungen, welche Inhalte auf TikTok oder YouTube gesehen werden, wurden von keinem Elternteil geschildert. Die meisten Kinder haben die Einschränkung, dass sie keine Inhalte hochladen dürfen. Nur Moussas Mutter unterstützt es, wenn ihr Kind Inhalte hochladen will, weil es dadurch aus einer passiven Konsumrolle herauskommen würde. Bei Mia, die auch Inhalte hochladen darf, kontrolliert die Mutter die hochgeladenen Inhalte im Nachhinein.

5.1.2 Tätigkeiten und Nutzungsmotive der Kinder

Alle Kinder mögen die Apps mit AES. Ihnen gefällt es, dass ihnen viele Videos angezeigt werden, die sie interessieren. Dennoch äußern manche Kinder, dass ihnen öfters auch Inhalte angezeigt werden, die sie nicht interessieren oder ihnen nicht gefallen. Die Empfehlungen auf der Startseite von YouTube oder der For-You-Seite bei TikTok spielen dementsprechend eine wichtige Rolle für die Nutzung für viele der befragten Kinder. Viele Kinder nutzen auch die Suchfunktion, um gezielt nach ihren Interessen oder bestimmten Kanälen zu suchen, die sie mögen. Manche, eher jüngere Kinder schildern, dass sie dabei manchmal auch ihre Eltern um Hilfe bitten. Bei TikTok wird zunächst auf der For-You-Seite nach Empfehlungen geschaut. Bei YouTube nutzen manche Kinder initial die Such-

funktion, andere wählen eher eine Empfehlung auf der Startseite aus oder beginnen mit YouTube Shorts. Nachdem ein Video geguckt wurde, wird manchmal die Suchfunktion genutzt, um mehr Videos von dem*der gleichen Creator*in oder mehr verwandte Videos zu finden. Andere Kinder beschreiben, dass sie auf die Startseite zurückgehen, um sich dort ein neues Video auszusuchen. Bei längeren Videos wird eher selten ohne Unterbrechung das nächste empfohlene Video geschaut. Die Kinder, die YouTube Shorts oder TikToks ansehen, folgen eher den Empfehlungen und scrollen dabei so lange weiter, bis ihnen wieder etwas gefällt. Bei YouTube werden von manchen Kindern Thumbnails als entscheidend dafür beschrieben, ob ein Video interessant ist und angesehen wird. Nur Elias sagt, dass er sich die Beschreibungen durchliest, um zu entscheiden, was er sehen möchte. Einzelne Kinder schauen sich gespeicherte Videos manchmal erneut an, wenn sie nichts Neues finden, das sie interessiert.

Zur Analyse der kindlichen **Nutzungsmotive** wurde auf folgende Motivtypologie rekurriert: Integrativ-habituelle Bedürfnisse umfassen den Wunsch nach Vertrauen und Geborgenheit, aber auch nach Sicherheit und Stabilität beispielsweise in Bezug auf Familie und Peers. Unter affektiven Bedürfnissen versteht man den Wunsch nach Stimmungskontrolle wie Entspannung, Ablenkung oder auch Verdrängung von Anforderungen der Umwelt. Kognitive Bedürfnisse beschreiben Dimensionen wie Neugier, Wissenserweiterung oder Selbsterfahrung. Sozial-interaktive Bedürfnisse sprechen vor allem den Wunsch nach sozialem Anschluss und Interaktion an. (Bonfadelli/Friemel 2017)

Die Kinder, die TikTok nutzen, haben die App durch ihre Freund*innen kennengelernt. Sie hätten sich die App heruntergeladen, um mitreden zu können. Der Erstkontakt mit YouTube entstand bei den meisten Kindern durch die Eltern. Gemeinsam wurden hier zunächst Hörspiele und Filme geschaut, wobei die Eltern anfangs Inhalte ausgewählt haben. Die Nutzung in den Familien fand zum Teil in einer ritualisierten Art und Weise statt. Die Apps bedienen für die Kinder also auch **integrativ-habituelle Bedürfnisse**. Inzwischen suchen sich alle befragten Kinder selbst aus, was sie sehen möchten.

Das Nachgehen von **affektiven und kognitiven Bedürfnissen** spielt dabei eine zentrale Rolle. Alle Kinder beschreiben, dass sie die Apps mit AES zur Unterhaltung nutzen. Die meisten Kinder nutzen die Apps auch zur Inspiration und

um Informationen zu erhalten. Viele Kinder verfolgen ihre Interessen und Hobbys auf den Apps. Dazu gehört beispielsweise Fußball und Klavierspielen (Moussa), Tanzen (Katharina und Mia), Voltigieren (Lina), Basteln und Malen (Mia, Vanessa, Katharina und Omar) oder Games (Paul, Omar, Ben und Elias). Auf YouTube werden außerdem Hörspiele oder Filme gesehen. Alle Kinder schauen aber auch über ihre spezifischen Interessen hinaus Videos, die sie lustig oder auffällig finden. Die beiden TikTok-Nutzer*innen (Moussa und Mia) erwähnen auch explizit aus ihrer Sicht politische Inhalte, die sie auf TikTok gesehen haben. Nur zwei Kinder laden selbst Videos hoch – Mia bei TikTok, Paul bei YouTube. Auch Vanessa macht eigene Videos, jedoch darf sie diese nur in ihrem WhatsApp Status veröffentlichen. Die anderen Kinder veröffentlichen keine eigenen Inhalte auf den Apps.

Inwiefern in die Nutzung von YouTube und TikTok Freund*innen und Familie inkludiert sind, ist von Kind zu Kind unterschiedlich. Dennoch wird deutlich, dass der Gebrauch von YouTube und TikTok auch ihre **sozial-interaktiven Bedürfnisse** bedient. Für vier der zwölf Kinder (Moussa, Domenica, Selina und Elias) gehört es dazu, die Inhalte mit Freund*innen zu besprechen und sich auffällige Videos hin und her zu schicken. Auch Mia und Lina erzählen davon, dass sie zusammen auf einem Gerät mit Freund*innen TikTok oder YouTube-Videos schauen. Und Moussa erzählt, dass er TikTok manchmal zeitgleich mit Freund*innen im gleichen Raum nutzt, indem jede Person auf ihr eigenes Gerät schaut. Mehrere Kinder (Paul, Hannah, Katharina, Ben und Elias) erzählen, dass sie die Apps zumindest manchmal mit ihren Geschwistern nutzen und sich mit ihnen darauf einigen müssten, was geschaut wird. Andere Kinder (Hannah und Selina) sagen, dass sie die Apps mit AES fast nie gemeinsam mit Freund*innen nutzen.

5.2 Wissen und Annahmen über AES

In diesem Kapitel wird dargestellt, welche Gegenstandsauffassung die befragten Kinder und Eltern von algorithmischen Empfehlungssystemen in den jeweils genutzten Apps haben. Angelehnt an die vorausgegangene Studie zu Kompetenzen von Jugendlichen im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen wurde entlang der Kategorien ‚differenzierte‘, ‚unge-naue‘ und ‚fragmentarische‘ Gegenstandsauffassung analysiert, wie differenziert und explizit ihre Vorstellungen bezüglich der Datengrund-

lage, Funktionsweise und Ziele von AES sind (Schober et al. 2022, S. 28 f.). Ob die Vorstellungen der Kinder und Eltern tatsächlich korrekt sind, spielte für diesen Auswertungsschritt keine Rolle. Ausgewertet wurde, wie differenziert prinzipielle Funktionsweisen benannt und auf das Angebot bezogen werden. Entscheidend war dabei nicht, ob im konkreten Fall das Empfehlungssystem des Angebots genau so funktioniert – zumal dies auch nicht überprüft werden kann. Für die meisten Kinder schien das Interview ein erster Anlass gewesen zu sein, um über die Funktionsweise von YouTube oder TikTok nachzudenken.

5.2.1 Gegenstandsauffassung der Kinder

Allen Kindern ist bewusst, dass sich die angezeigten Inhalte durch ihr Nutzungsverhalten stetig verändern. Ein Großteil der Kinder beschreibt zudem, dass mit zunehmender Nutzung die Vorschläge passender werden. In der Differenziertheit ihrer Auffassung zeigen sich jedoch Unterschiede.

Differenzierte Gegenstandsauffassung: Kinder haben eine Vorstellung von der Komplexität von AES

Zwei der zwölf befragten Kinder (Selina und Paul) zeigen eine differenzierte Gegenstandsauffassung von AES. Beide sind elf Jahre alt und haben ein grundlegendes Verständnis davon, dass die Empfehlungen auf Nutzungsdaten, ihren personenbezogenen Daten und Informationen über die Charakteristika der Inhalte basieren. Sie können Daten und Datenquellen konkret benennen. Beide erwähnen unter anderem den Suchverlauf, Abonnements und Likes im jeweiligen Angebot sowie Informationen, die sie auf ihrem Handy oder Computer vermuten, wie beispielsweise ihr Alter. Zudem werden Views und Likes von anderen Nutzer*innen als Sortierungskriterium geschildert. Selina und Paul beschreiben AES als lernendes System. Selina bezeichnet es als „YouTube-Gehirn“. Und auch Paul, der das Empfehlungssystem als „Künstliche Intelligenz“ bezeichnet, schildert die Entwicklung von anfangs für ihn uninteressanten bis zu den jetzt sehr gut passenden Vorschlägen. Selina und Paul haben den Eindruck, dass sie die Empfehlungen mit ihrem eigenen Handeln beeinflussen können. Sie schildern ihre Rolle als aktiv und kontrollierend im Zusammenspiel von Nutzung und Empfehlungen. Wenn Selina Inhalte angezeigt bekommt, die sie nicht mag, dann

habe sie es YouTube durch ihr Klickverhalten und Disliken noch „nicht klargemacht“ (Selina, Pos. 313). Und auch Paul imaginiert sich in einer mächtigen Position. Er sagt:

„Ja, also sie [YouTube] haben die Macht über das, was ich bekomme, aber ich habe die Macht über das, was ich bekommen will und sie hören halt sozusagen auf mich, also ich bin Gott und sie sind die Menschen“ (Paul, Pos. 450).

Paul scheint sich seiner Verwobenheit mit dem System bewusst zu sein. Er schreibt sich jedoch selbst eine mächtigere Position in ebendiesem zu. Ihre Annahmen scheinen die beiden Kinder vor allem aus der eigenen Nutzungserfahrung herzuleiten. Aber auch der Vergleich mit anderen Angeboten mit AES (bspw. Netflix) ist eine bedeutende Erkenntnisquelle für sie.

Ungenau Gegenstandsauffassung: Kinder tasten sich an AES heran

Eine eher ungenaue Gegenstandsauffassung von AES zeigen fünf der zwölf befragten Kinder (Moussa, Hannah, Lina, Mia und Ben), wobei sich sowohl Differenzierungsgrad als auch Vorstellungen von AES bei diesen fünf Kindern teilweise unterscheiden. Gemein haben sie, dass es ihnen schwerfällt, AES näher zu erklären. Sie nehmen zwar Zusammenhänge zwischen ihrer Nutzung und den Vorschlägen wahr, können diese allerdings nicht genauer beschreiben. Sie benennen Datenquellen nur vage und beziehen sich dabei vorrangig auf ihr Klickverhalten oder das Verteilen von Likes. Die Funktionsweise von AES können die fünf Kinder ebenfalls nicht konkret beschreiben. Die meisten glauben, dass Maschinen oder Computer für die Empfehlungen verantwortlich sind. Moussa begründet dies mit der permanenten Zugänglichkeit von TikTok und Ben mit seiner Überzeugung, dass kein Mensch „im Internet herumläuft“ und Videos sortiert (Ben, Pos. 391). Auch Mia kommt zum Schluss, dass eine Maschine Empfehlungen erstellt, da Menschen nicht in der Lage seien, für so viele User*innen Empfehlungen auszusuchen. Für die Beschreibung der Funktionsweise nutzen die Kinder, die diesbezüglich eine Vorstellung äußern, meist eine sehr bildliche, fantasievolle Sprache. Hannah beispielsweise beschreibt YouTube als eine Art Bibliothek, in der Dinge und Handlungen gespeichert werden, um mehr über die Nutzer*innen zu erfahren. Sie erklärt, dass Menschen dies programmiert haben und Maschinen „den Rest“ machen, also Vorschläge machen und die Vi-

deos anzeigen (Hannah, Pos. 407). Und Lina umschreibt YouTube als „Wunscherfüller“ (Lina, Pos. 231). Dabei stellt sie sich vor, dass ein Mensch zunächst die Inhalte sortiert und die Maschine dann diese Sortierung ausführt und weiterführt. Ihre Vorstellung von AES wurde möglicherweise durch einen Programmierkurs beeinflusst, den sie in der Schule besucht hat. Über die Vernetzung von verschiedenen Apps treffen die Kinder keine Aussagen. Moussa und Mia, beide nutzen TikTok, äußern sich auch dazu, wie sie selbst die Empfehlungen steuern können. Moussa schildert, dass er mit schnellem Weiterscrollen oder dem Liken von TikToks etwas Einfluss darauf nehmen kann, was ihm angezeigt wird. Er ist sich jedoch bewusst, nicht die vollständige Kontrolle über die Vorschläge auf seiner For-You-Page zu haben. Mia benennt zusätzlich, dass sie auch durch das Folgen von Accounts und insbesondere durch das Abspeichern von Videos die Empfehlungen beeinflussen kann. Die Vorstellungen der Kinder scheinen vor allem auf ihren persönlichen Nutzungserfahrungen mit den Plattformen zu basieren. Hinweise auf weitere Quellen finden sich in den Interviews mit den Eltern, wo beispielsweise Moussas Mutter von einer Sozialarbeiterin erzählt, die mit den Schüler*innen über digitale Medien gesprochen hat.

Fragmentarische Gegenstandsauffassung: Kinder errahnen die Dynamik der Angebote

Fünf Kinder (Omar, Domenica, Elias, Katharina und Vanessa) zeigen eine eher fragmentarische Vorstellung von Empfehlungssystemen. Sie beziehen zwar überwiegend die Empfehlungen auf ihr eigenes Nutzungsverhalten, jedoch können sie kaum konkrete Vorstellungen diesbezüglich formulieren. In ihren Schilderungen steht vor allem die thematische Sortierung der Inhalte im Vordergrund. Bezüglich verschiedener Datenarten und Datenquellen liegen keine oder nur sehr vage Vermutungen vor. Elias äußert hierzu beispielsweise, dass die gesammelten Daten auf einer Chipkarte im Handy gespeichert werden, weswegen die Vorschläge bei jedem*r Nutzer*in individuell seien. Vanessa erzählt, dass sie gehört habe, dass TikTok „irgendwie einen so durch eine Kamera, die man nicht sieht, sehen oder so was oder hören dann. Die wissen, wovon wir lachen oder was wir überhaupt nicht toll finden oder so was.“ (Vanessa, Pos. 244) Ob YouTube auch so vorgeht, wisse sie jedoch nicht. Auch die Vorstellungen der Kinder zur Funktionsweise sind sehr vage. Sie vermuten, dass Maschinen oder Roboter für die Sortierung der

Videos verantwortlich seien. Nur Vanessa geht davon aus, dass für das Aussuchen der Vorschläge Menschen mithilfe von technischen Mitteln verantwortlich sind. Das Wissen der meisten Befragten basiert auf ihren Nutzungserfahrungen. Bei Vanessa liegt die Vermutung nahe, dass sie ihre Annahmen aus ihrem sozialen Umfeld hat, da sie selbst TikTok nicht nutzt.

5.2.2 Gegenstandsauffassung der Eltern

Auch die Eltern wurden nach ihrem Wissen über bzw. ihren Vorstellungen bezüglich algorithmischer Empfehlungssysteme bei YouTube oder TikTok gefragt. Mit Rücksicht auf die bessere Artikulationsfähigkeit der Befragten wurde dieselben Kriterien wie bei den Kindern an die Aussagen der Eltern angelegt. Die Eltern wurden nicht zu ihrer eigenen Nutzung befragt, weshalb die Einschätzung ihrer eigenen Handlungsmacht in den Angeboten mit AES nicht genauer analysiert wurde. Folgende Kategorisierung wurde erarbeitet.

Differenzierte Gegenstandsauffassung

Bei vier Eltern (Pauls Vater, Moussas Mutter, Omars Mutter und Bens Mutter) ist eine differenzierte Gegenstandsauffassung von AES zu erkennen. Alle Befragten zeigen ein grundlegendes Verständnis davon, dass AES auf der Grundlage von Nutzungsdaten (wie Klickverhalten, Wiedergabeverlauf, Nutzungsdauer und -zeitpunkte) und personenbezogenen Daten (Alter, Geschlecht und Ort) arbeiten, um Empfehlungen zu generieren. Die Befragten nennen eine Vielzahl und Vielfalt von Daten und Datenquellen. Beispielsweise werden Informationen aus dem Suchverlauf, der Videoauswahl und den Cookies genannt. Die Vernetzung zwischen verschiedenen Apps und Angeboten wird von den Befragten als Teil der Funktionsweise von Empfehlungssystemen genannt. Dies deutet darauf hin, dass sie verstehen, dass Daten über Plattformgrenzen hinweg ausgetauscht und genutzt werden können. Sie schildern, dass Empfehlungssysteme mit der Zeit lernen und sich an die Vorlieben der Nutzer*innen anpassen können. Dies zeigt ein Verständnis dafür, dass die Funktionsweise von Empfehlungsalgorithmen auf fortlaufender Datenanalyse und -verarbeitung beruht. Die kommerziellen Ziele von Empfehlungssystemen werden in mehreren Fällen erwähnt. Dies umfasst die Gewinnorientierung durch die Schaltung relevanter Werbung und die Notwendigkeit, Nutzer*innen aktiv und auf den Plattformen zu halten.

Ungenauere Gegenstandsauffassung

Sechs der zwölf befragten Eltern lassen eine ungenaue Gegenstandsauffassung erkennen (Domenicas Vater, Selinas Vater, Hannahs Mutter, Mias Mutter, Katharinas Vater und Elias' Mutter). Die Befragten schildern eine eher vage Vorstellung von den Daten, die von Empfehlungssystemen verwendet werden. Sie können nur wenige Datenarten oder Quellen nennen, wie beispielsweise Nutzungsverhalten oder Alter. Eine genaue Funktionsweise der Empfehlungssysteme können die Befragten nicht schildern. Obwohl einige Ansätze zur Funktionsweise erwähnt werden, werden keine detaillierten Kenntnisse über Algorithmen, Vernetzung zwischen Apps/Angeboten und andere technische Aspekte sichtbar. In einigen Fällen äußern die Befragten Zweifel oder Unsicherheit über ihr eigenes Wissen und Verständnis von AES. Sie geben an, sich kaum mit dem Thema beschäftigt zu haben. Dennoch schildern alle Befragten in dieser Kategorie kommerzielle Ziele von Empfehlungssystemen. Sie erwähnen, dass diese Systeme darauf abzielen, Nutzer*innen auf der Plattform zu halten, um Werbung zu präsentieren oder den Verkauf bestimmter Produkte zu fördern.

Fragmentarische Vorstellung

Sowohl Vanessas Mutter als auch Linas Mutter haben eine eher fragmentarische Vorstellung von Empfehlungssystemen. Obwohl der Begriff „Algorithmus“ verwendet wird, bleibt die Vorstellung über die tatsächlichen Abläufe und Mechanismen fragmentarisch. Beide vermuten, dass die Empfehlungen auf YouTube auf dem Nutzungsverhalten basieren, äußern jedoch keine genauen Vorstellungen davon, welche Daten dabei verwendet werden. Vanessas Mutter erwähnt jedoch, dass sie manchmal den Eindruck habe, dass YouTube Informationen über Nutzer*innen hat, die nicht direkt mit den gerade angesehenen Inhalten zusammenhängen. Sie habe jedoch keine Kenntnisse darüber, wie YouTube dies mache.

5.2.3 Bündelung zur Gegenstandsauffassung von Kindern und Eltern

Die Zusammenschau der Ergebnisse zur **Gegenstandsauffassung der Kinder** zeigt: Ein Großteil der Kinder bezieht sich bei ihren Schilderungen auf eigene Nutzungserfahrungen. Bei der Nutzung bemerken sie Funktionsweisen und Datenquellen. Ihre Schilderungen können vor diesem Hintergrund auch als *folk theories* bzw. Alltagstheorien bezeichnet werden (Ytre-Arne/Moe 2021).

Der Vergleich der Empfehlungssysteme verschiedener Apps spielt nur in einem Fall eine Rolle.¹ In zwei Fällen liegt es nahe, dass die Annahmen auch auf Inhalte eines Scratch-Programmierkurses rekurrieren, an dem die Kinder in der Schule teilgenommen haben. Mediale Informationsquellen (Dokumentationen, Internet allgemein, YouTube) spielen keine Rolle für die Kinder.

Das Alter der Kinder scheint eine Rolle bezüglich des Grads der Differenzierung ihrer Vorstellungen zu spielen. Zusätzlich zum Entwicklungsstand spielt hier eine Rolle, wie intensiv die Kinder eigene Geräte bisher nutzen. Die jüngeren Kinder tun dies eher weniger. Sie nutzen öfter Familiengeräte und verfügen generell über weniger Erfahrung in der eigenständigen Nutzung der Angebote. Die älteren Kinder beschreiben den Gegenstand AES differenzierter. Zwei der drei Elfjährigen zeigen eine differenzierte Gegenstandsauffassung, die dritte eine ungenaue. Bei den beiden neunjährigen Kindern ist eine fragmentarische Gegenstandsauffassung zu erkennen. Ebenso verhält es sich bei zwei der vier Achtjährigen. Die anderen beiden verfügen über eine ungenaue Gegenstandsauffassung. Das Geschlecht oder der sozioökonomische Hintergrund der Eltern spielt keine Rolle für die Differenziertheit der Gegenstandsauffassung.

Mit Blick auf die **Gegenstandsauffassung der Eltern** zeigt sich unter Berücksichtigung des Alters des jeweiligen Kindes, dass die Vorstellungen der Kinder durch den Austausch mit den Eltern positiv beeinflusst wird. Einzelne Eltern und Kinder beschreiben, dass sie sich über Datenbasis, Funktionsweise oder Ziele von AES austauschen. So schildern beispielsweise Pauls Vater und Selinas Vater, dass sie erklärt haben, wie Empfehlungsalgorithmen funktionieren. Nach ihrem Eindruck sei dies jedoch „nicht angekommen“ (Pauls Vater, Pos. 121) oder „zu langwierig, zu mühsam“ (Selinas Vater, Pos. 167). Selinas Vater beschreibt die Situation so:

„Wenn der Papa dann anfängt zu erklären, [...] der kann das nicht in einem Satz erklären. Der fängt dann an zu erklären und auch Fragen zu stellen, darüber zu reden und ein Thema drüber zu machen. Sie [Selina] will aber das alles in einer halben Minute erklärt bekommen und dann nicht weiter darüber nachdenken. Das geht nicht. Und dann hört sie auf, darüber nachzudenken.“ (Selinas Vater, Pos. 167)

Auch wenn beide Väter frustriert scheinen: In beiden Fällen zeigt sich, dass ein Austausch über die Funktionsweise und Datenbasis von AES der Auffassung und dem Verständnis zuträglich sein kann, weil beide Kinder eine differenzierte Gegenstandsauffassung zeigen.

5.3 Kompetenzen und Kompetenzanforderungen im Umgang mit AES

Das folgende Kapitel geht den unterschiedlichen Umgangsweisen der befragten Kinder mit algorithmischen Empfehlungssystemen und den damit verbundenen Phänomenen nach. Dabei wird aufgezeigt, welche Kompetenzanforderungen und Kompetenzen² in diesem Umgang sichtbar werden.

5.3.1 Personalisierung von Inhalten

Perspektive der Kinder

Alle befragten Kinder finden die Empfehlungen grundsätzlich positiv, solange sie ihren Interessen und Hobbys entsprechen. Dadurch finden sie Inhalte schneller oder entdecken auch Content, den sie ohne AES vermutlich nicht gefunden hätten, so die Einschätzung der Befragten. Die Kinder haben unterschiedliche Vorstellungen davon, wie konkret die Empfehlungen auf sie zugeschnitten sind. In der Tendenz empfinden vor allem jene Kinder die vorgeschlagenen Inhalte noch optimierungsbedürftig, die eine fragmentarische oder tendenziell fragmentarische Gegenstandsauffassung von AES haben (Domenica, Lina, Vanessa und Katharina). Teilweise äußern diese Kinder vage Vorstellungen davon, dass die angezeigten Empfehlungen mit ihren Interessen bzw. dem bisher Gesehenen zusammenhängen, sie nehmen aber keine individuelle Personalisierung wahr bzw. empfinden die Vorschläge noch verbesserungswürdig. Entsprechend scheinen die jeweiligen Kinder keine Selbstwirksamkeit insofern wahrzunehmen, als dass ihr individuelles Handeln zu einer Optimierung der angezeigten Inhalte beiträgt. Dieses Empfinden scheint u.a. mit den jeweiligen Nutzungserfahrungen zusammenzuhängen. So geht beispielsweise Lina, die einen gemeinsamen YouTube-Familienaccount nutzt und dadurch heterogene Inhalte empfohlen bekommt, davon aus, dass YouTube bei allen Menschen gleich aussieht. Auch Elias

1 In der vorausgegangenen Studie mit Jugendlichen zeigte sich, dass den Jugendlichen der Vergleich verschiedener Angebote als ertragreiche Wissensquelle diente.

2 In Kapitel 2 wird das in dieser Studie genutzte Verständnis von Medien- und Digitalkompetenz sowie Kompetenzanforderungen dargelegt.

nutzt einen gemeinsamen YouTube-Familienaccount. Bei diesen Kindern zeigt sich eine Kompetenzanforderung besonders deutlich, die jedoch bei allen interviewten Kindern zu einem gewissen Maß erkennbar ist: Den Kindern fällt es schwer, den Gegenstand umfassend zu verstehen und eigene Handlungsoptionen zur Beeinflussung des AES und somit ihre persönliche Handlungsmacht wahrzunehmen.

Im Gegensatz dazu sind Selina und Paul – beide haben eine differenzierte Gegenstandsauffassung von AES – insgesamt zufrieden mit den ihnen vorgeschlagenen Inhalten. Beiden ist der Zusammenhang ihres Medienhandelns mit den jeweiligen Empfehlungen bewusst. Entsprechend versuchen sie mitunter, die ihnen angezeigten Inhalte aktiv durch ihr Handeln zu beeinflussen, etwa indem sie Suchbegriffe eingeben, liken und disliken oder bewusst scrollen. Auch Mia, die v.a. TikTok nutzt, ist mit den Empfehlungen überwiegend zufrieden und führt dies auf ihr individuelles Handeln zurück: Anfangs habe sie Inhalte, die sie nicht interessieren oder nicht mag, schnell weitergescrollt, weil sie weiß, dass ihr dann weniger ähnliche Dinge angezeigt werden. Deshalb musste sie zu Beginn ihrer TikTok-Nutzung noch häufiger scrollen, so die Elfjährige. Die meisten Dinge, die nun auf ihrer For-You-Seite erscheinen, gefallen ihr inzwischen. Es scheint, dass Selbstwirksamkeitserfahrungen und die Annahme bewusster Steuerungsmöglichkeiten die Zufriedenheit mit dem Angebot befördern können. In diesem Sinne kann auch die Fähigkeit zur bewusst gesteuerten Personalisierung angezeigter Inhalte als Kompetenz gewertet werden, die einem positiven Medienerleben der Kinder zuträglich ist. Gleichzeitig zeigen sich in der Altersgruppe der hier Befragten mitunter Spannungsfelder, weil viele Kinder nur begrenzt eigenständig agieren können. Häufiger ist die elterliche Rahmung und das familiäre Setting der Mediennutzung noch entscheidend im Hinblick auf rezipierte Inhalte. Dazu zählen etwa die elterliche Rahmung von als geeignet empfundenen Medieninhalten (im Sinne von ‚was die Kinder schauen dürfen‘) oder der Umstand, ob Kinder ein eigenes oder ein Familiengerät/einen Familienaccount nutzen, sodass AES auch von den Gewohnheiten anderer Nutzer*innen beeinflusst werden. Geteilte Handlungsmacht zwischen dem AES und dem Kind kann insofern nur wahrgenommen werden, wenn ausreichend Experimentierräume vorhanden sind, um das eigene Medienhandeln erproben und reflektieren zu können.

Gleichzeitig müssen die angeeigneten Kompetenzen zur Steuerung der Empfehlungen als unzureichend beschrieben werden. Sie stoßen schnell an Grenzen, weil sie sich überwiegend auf reaktive Handlungsweisen beschränken (als Reaktion auf die vorgeschlagenen Inhalte). Vereinzelt spielen aber auch explorative Handlungsweisen eine Rolle. Moussa erzählt beispielsweise, dass er und seine Freunde damit experimentieren, dass sie zur gleichen Zeit das gleiche Video anschauen und prüfen, ob ihnen anschließend gleiche oder unterschiedliche Videos angezeigt werden. Meistens würden dann unterschiedliche folgen. Dies kann ebenfalls als Versuch interpretiert werden, die Funktionsweise von AES besser zu verstehen und die Auswirkungen ihres individuellen Medienhandelns auf die Inhalte zu erkennen, die ihnen angezeigt werden. Bei diesen vier Kindern (Selina, Paul, Mia und Moussa) wird die Anforderung sichtbar, die eigene wahrgenommene Handlungsmacht sowie die anderer Nutzer*innen einzuordnen. Handlungsoptionen und Tragweite der eigenen Handlungen können von Kindern nur durch Ausprobieren und Beobachten erahnt werden, wobei die Kinder im Vergleich zu den befragten Jugendlichen in der vorausgegangenen Studie dabei deutlich weniger explorativ agieren (Schober et al. 2022, S. 34 f.). Zwar erkennen diese Kinder den Nutzen ihres Medienhandelns für ihre Nutzungsmotive. Die Tragweite und Konsequenzen ihres Handelns in diesen Angeboten scheinen jedoch überaus schwer für sie zu durchschauen. In ihrem Medienhandeln setzen die Kinder die Beschaffenheit und Funktionsweise der Angebote sowie deren kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen mit ihren Nutzungsmotiven funktional in Verbindung. In diesem schwer zu durchschauenden Zusammenspiel geteilter Handlungsmacht kann die eigene Handlungsmacht, sowie die anderer Nutzer*innen, von den Kindern noch nicht eingeordnet werden. Besonders problematisch kann dies werden, wenn unerwünschte Inhalte angezeigt werden (siehe unten Abschnitt zu „Unerwünschte Inhalte“).

Perspektive der Eltern

Die befragten Eltern beschreiben mit Blick auf die Nutzung ihrer Kinder sowohl positive als auch negative Aspekte der Personalisierung von Inhalten. Zum einen teilt ein Großteil die positive Bewertung ihrer Kinder. AES beschleunige das Auffinden gesuchter Inhalte und mache auch neue, interessante Inhalte zugänglich. Die Eltern finden es gut, dass AES den Nutzungsmotiven ihrer Kin-

der zuträglich sind. Selinas Vater sieht beispielsweise, dass es Selina durch AES „leicht gemacht wird, ihre Zeit schön zu vertreiben“ und „sie Sachen mitkriegt und dann auch weiß, worüber so geredet wird und dass sie mitreden kann und man will ja dabei bleiben“ (Selinas Vater, Pos. 129). In einigen Fällen (Hannahs Mutter, Domenicas Vater und Bens Mutter) werden die personalisierten Inhalte zusätzlich als eine Unterstützung des elterlichen Schutzauftrages wahrgenommen, weil der Algorithmus dazu beitrage, dass dem eigenen Kind keine ungeeigneten Inhalte angezeigt würden (siehe auch unten Abschnitt zu „Unerwünschte Inhalte“). Moussas Mutter findet es zudem gut, dass die Apps ihrem Sohn die Möglichkeit der Vernetzung mit entsprechenden Communitys geben und damit ein Zugehörigkeitsgefühl unterstützen. Dies sei für die eigene Identitätsarbeit und die des Sohnes aufgrund der familiären Migrationsgeschichte insofern relevant, als, „dass wir uns sehr als Minderheit irgendwo sehen“ (Moussas Mutter, Pos. 105).

Zum anderen schildern viele Eltern, dass die Personalisierung auch zu einer Verengung der wahrnehmbaren Inhalte führe – insbesondere, wenn es vorrangig um Informationssuche bei der Mediennutzung gehe. Ihre Kinder würden sich aufgrund von AES in einer inhaltlichen „Bubble“, „Blase“ oder einem „Tunnel“ befinden. Dadurch wäre es schwierig für ihre Kinder, sich über Themen zu informieren, die außerhalb derjenigen Interessen liegen, die die Plattformen für sie als relevant annehmen. Das begrenze „das Wissen irgendwie so ein Stück weit“ (Hannahs Mutter, Pos. 70), welches ihre Kinder wahrnehmen könnten. Die Mütter von Ben (8 Jahre) und Omar (9 Jahre) betrachten es als elterliche Aufgabe darauf zu achten, dass die Mediennutzung ihrer Kinder inhaltlich nicht zu einseitig wird, da sie noch nicht verstehen würden, dass diese aufgrund der Empfehlungen inhaltlich begrenzt wird. Die Mutter von Vanessa (10 Jahre) hingegen sieht die Verantwortung dafür, vielfältige Inhalte wahrzunehmen, bei ihrer Tochter. Sie könne durch ihr Medienhandeln selbst entscheiden, was sie sehen möchte und sich insofern auch gegen die Empfehlungen entscheiden bzw. aktiv nach alternativen Inhalten suchen.

Bisweilen zeigen sich einzelne Elternteile eher gleichgültig gegenüber personalisierten Inhalten, weil sie dieses Thema für sich selbst oder ihre Kinder (noch) nicht als relevant erachten (Katharinas Vater und Selinas Vater).

5.3.2 Unerwünschte Inhalte

Perspektive der Kinder

Eine weitere Kompetenzanforderung stellt die Begegnung mit unerwünschten Inhalten dar. Anknüpfend an die positive Bewertung der Personalisierung durch die Kinder kann die Begegnung mit unerwünschten Inhalten gewissermaßen als Abweichung von dieser Personalisierung verstanden werden. Jene Kinder, die die Verantwortung für die Empfehlungen primär bei sich selbst sehen, berichten seltener davon, unerwünschte Inhalte angezeigt zu bekommen (Selina, Paul und teilweise Mia). Dies könnte auch damit begründet werden, dass sie ihre Handlungskompetenzen als ausreichend empfinden, um unerwünschte Inhalte zu umgehen oder diese auszublenden. Andere Kinder berichten, dass sie die Konfrontation mit unerwünschten Inhalten als nervig empfinden (Domenica, Katharina und Moussa). Dabei können die Kinder relativ klar benennen, welche Inhalte ihnen nicht gefallen: Es handelt sich um Content, der nicht zu ihren Interessen passt, nicht für ihr Alter geeignet ist oder nicht ihrem Wertesystem entspricht (Beleidigungen, Verletzungen oder Schadenfreude). Die Kinder schildern ähnliche Umgangsweisen mit unerwünschten Inhalten: Mit unterschiedlichen Handlungen versuchen sie, die vorgeschlagenen Empfehlungen möglichst schnell zu ‚entfernen‘ oder zu umgehen, etwa durch schnelles Weiterscrollen, Wegklicken oder indem sie andere Inhalte suchen (Moussa, Domenica und Mia). Dabei scheint dieses Medienhandeln intuitiv und ihren Motiven folgend: Die Kinder nehmen wahr, dass sie sich mit bestimmten Inhalten aus unterschiedlichen Gründen unwohl fühlen. So beschreibt Vanessa, dass sie bei bestimmten Videos nicht sicher ist, ob sie für ihr Alter geeignet sind und sie ihr ggf. Angst machen könnten. Moussa mag es nicht, Videos zu sehen, in denen Menschen beleidigt werden und würde gerne einstellen können, dass ihm solche Videos nicht mehr angezeigt werden. Katharina wiederum wünscht sich mehr Zeit, um beurteilen zu können, ob sie ein vorgeschlagenes Video überhaupt anschauen möchte. Sie ärgert sich über Inhalte, die fiese oder gemeine Dinge darstellen und möchte sich diese nicht anschauen. In den Äußerungen der Kinder drückt sich der Wunsch nach individueller Anpassung und Kontrolle über die Inhalte aus. Diesem können sie mit den vorhandenen Strategien nur bedingt nachkommen, weil ihre Kompetenzen überwiegend auf eigenen Handlungserfahrungen beruhen, die

entsprechend ihrem Alter und der damit einhergehenden eher geringen Nutzungserfahrung noch nicht so ausgeprägt scheinen. Auf negative Gefühle reagieren die Kinder mit Anpassung des Medienhandelns entsprechend ihrer Nutzungsmotive, indem sie bspw. schnell weiterscrollen. Moussa erklärt das beispielsweise so: TikTok würde, wenn er schnell weiterscrollt, wahrscheinlich sehen, dass er entsprechende Videos nicht mag und ihm weniger ähnliche Inhalte anzeigen. Weitere in den Apps angelegte Tätigkeiten, die Kinder wählen, um unliebsame Inhalte zu umgehen, sind bspw. disliken, wegeklicken oder eine neue Suche starten. Diese Handlungen empfinden sie als zuträglich, um die vorgeschlagenen Inhalte entsprechend ihrer Vorlieben zu beeinflussen.³ Gleichzeitig scheint ihnen der Zusammenhang ihres Medienhandelns mit den angezeigten Inhalten teilweise nicht ausreichend transparent zu sein (siehe oben den Abschnitt zu „Personalisierung von Inhalten“).

Neben den App-eigenen Funktionen und Reaktionsmöglichkeiten wählen einzelne Kinder auch Lösungswege außerhalb der Angebote, um unliebsame Inhalte zu vermeiden. Die zehnjährige Vanessa fragt beispielsweise ihre Mutter um Rat, ob das angezeigte Video für sie geeignet ist. Zudem werden Eltern von einigen Kindern auch dann um Hilfe gebeten, wenn es um das gezielte Suchen bestimmter Inhalte geht. Auch dies kann als Kompetenz gelesen werden, unerwünschte Inhalte zu umgehen, um möglichst schnell und effizient zum Gesuchten zu kommen.

Perspektive der Eltern

Auch Eltern beschäftigt es, dass in YouTube und TikTok unerwünschte oder für Kinder ungeeignete Inhalte vorgeschlagen werden könnten. Sie befürchten, dass ihre Kinder unheimliche oder Inhalte mit sexuellen Anspielungen und Darstellungen sehen. Vanessas Mutter bemerkt beispielsweise, dass ihre Tochter schnell weiterscrollt, um angstmachende Inhalte zu vermeiden. Sie ermutigt Vanessa, solche Inhalte zu umgehen oder ihr Bescheid zu sagen, wenn sie sich unwohl fühlt.

Andere Eltern schreiben dem algorithmischen Empfehlungssystem in diesem Zusammenhang eine gewisse Schutzfunktion zu. Sie bewerten es positiv, dass das System in ihrer Wahrnehmung dazu beitrage, dass nur altersgerechte Inhal-

te angezeigt werden. Bens Mutter denkt diese Funktion weiter und wünscht sich von YouTube Möglichkeiten für Eltern, den Algorithmus selbst unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes so zu konfigurieren, dass auch sicher nichts Ungeeignetes vorgeschlagen werde. Mit YouTube-Kids und mit dem Spotify-Kinderprofil, die eine pauschalere Filterung von Inhalten anbieten, ist sie nicht zufrieden. Ihr zufolge werden zu viele, auch unbedenkliche Inhalte ausgeblendet, auf die Ben auch außerhalb der Plattformen stoße.

5.3.3 (Personalisierte) Werbung

Perspektive der Kinder

Den befragten Kindern ist bewusst, dass die genutzten Apps Werbung enthalten, wobei sie diesen Inhalten ambivalent gegenüberstehen. So bezeichnen einige Kinder Werbung zwar als nervig, sie empfinden sie aber als weniger störend und schauen sie teilweise sogar gerne an, wenn es um Produkte oder Themen geht, die ihren Interessen entsprechen (Moussa, Vanessa, Domenica, Mia, Ben und Elias). Dies entspricht bereits vorhandenen Studienergebnissen, wonach empfohlene Werbung, die den individuellen Interessen entspricht, mitunter positiv gewertet wird (Brüggen et al. 2014; Iske/Wilde 2018). Einzelne Kinder empfinden die Werbung als thematisch passend zu den angesehenen Inhalten, nehmen hier also eine gewisse Personalisierung der Inhalte wahr und verknüpfen sie mit ihrem Medienhandeln. Paul formuliert bspw.: „Also das macht YouTube halt so, [...] wenn ich mir sehr viele Videos über Fortnite anschau, dann kommt irgendwann Fortnite Werbung, sonst nie.“ (Paul, Pos. 323) Die meisten Kinder scheinen aber – im Gegensatz zu Omar und Paul – keinen Zusammenhang von Werbung und ihrem Nutzungsverhalten zu sehen, jedenfalls empfinden sie diese überwiegend als inhaltlich unpassend und daher als störend. Insofern stellt sich die Kompetenzanforderung, dass Werbeanzeigen auch mit Blick auf das individuelle Medienhandeln reflektiert werden.

Einige Kinder schildern, dass sie Werbung insbesondere deshalb als störend empfinden, weil sie ihr Medienerlebnis unterbricht, weil sie an spannenden Stellen im Video auftauchen (Lina, Katharina und Ben). Dies lässt vermuten, dass die meisten Kinder Werbung v.a. dann als solche erkennen, wenn sie explizit gekennzeichnet ist, beispielsweise in Form eines Spots oder mit entsprechenden Hinweisen. Die intransparenten-

³ Lediglich der achtjährige Elias gab an, sich manchmal auch Videos zu Ende anzuschauen, die ihm nicht gefallen.

te Werbung durch Influencer*innen oder sogenannte Schleichwerbung bspw. wurde von den Kindern nicht thematisiert. Lediglich die elfjährige Mia, die TikTok nutzt, berichtet von subtilen Werbeformen in bestimmten Accounts: „Es war halt nicht so richtige Werbung, es war ein Account und die haben so Werbung für ihren Shop gemacht.“ (Mia, Pos. 451) Dabei ist Mia auch das einzige Kind, das davon berichtet, häufiger Dinge zu sehen, die sie mag und dann gerne haben möchte. Sie schaut dann über die entsprechenden Links, was die Produkte kosten, und stellt fest, dass diese recht teuer seien. In Einzelfällen habe sie ihre Mutter davon überzeugen können, reduzierte Artikel zu kaufen. Mias Mutter bestätigt das. Dass alle anderen Kinder subtile Werbeformen nicht thematisieren, liegt möglicherweise auch daran, dass sie in dieser Altersgruppe noch nicht als solche erkannt werden. Dies entspricht empirischen Forschungsergebnissen, die zeigen, dass Kinder vor die Kompetenzanforderung gestellt werden, auch mit intransparenten Werbepraktiken umzugehen (Enke et al. 2021). Je jünger die Kinder seien, desto größer sei die Anforderung an individuelle Kompetenzen, mit Werbung umzugehen.

Obwohl die Kinder den von ihnen als Werbung erkannten Inhalten überwiegend kritisch bis ablehnend gegenüberstehen, ziehen sie die Option, Werbung von der Plattform zu entfernen, zumeist erst auf Nachfrage in Erwägung. Dieses Inhaltselement scheint bereits derart verinnerlicht zu sein, dass es kaum hinterfragt wird. Zwar empfindet die Mehrzahl der befragten Kinder Werbung als störend, sehen für sich jedoch kaum Handlungsoptionen – abgesehen davon, diese zu überspringen, sobald das möglich ist. Lediglich Elias weist auf eine werbefreie Alternative zu YouTube hin, die seine Eltern ihm eingerichtet haben.⁴ Paul sagt, die Werbung könne vermieden werden, indem abonniert wird, „dass man keine Werbung kriegt“. Das lohne sich aber für ihn am Handy nicht, da er dort nicht so viel YouTube nutzt, deshalb findet er Werbung „nicht so schlimm“.

Insgesamt kann für die Altersgruppe der Befragten konstatiert werden, dass Werbung in der Wahrnehmung der Kinder allenfalls als störender Inhalt wahrgenommen, aber wenig kritisch reflektiert wird. Problematisch ist, dass den meisten Kindern die Relevanz bezahlter Spots

mit Blick auf kapitalistische Verwertungslogiken nicht bewusst zu sein scheint und auch der Zusammenhang von individuellem Medienhandeln und angezeigter Werbung nur in Einzelfällen erkannt wird. Insofern stellen sich Kompetenzanforderungen hinsichtlich Werbung v.a. im Erkennen ebenjener, dem angemessenen Umgang mit geweckten Konsumwünschen und auf kognitiver Ebene bezüglich der Aufklärung über kapitalistische Verwertungslogiken.

Perspektive der Eltern

Im Gegensatz zu ihren Kindern stehen die Eltern der Werbung grundsätzlich etwas kritischer gegenüber, wobei sie deren Existenz häufig mit der Gewinnorientierung der Unternehmen begründen und teilweise auch rechtfertigen. Dabei sehen sie Werbung und kommerzielle Absichten mitunter als Hauptgrund für die Existenz von AES: Pauls Vater meint etwa, es ginge vordergründig darum, Nutzer*innen „eine angenehme Benutzungserfahrung zu liefern“, um die User „bei der Stange zu halten“. Dies sei nötig, denn „nur ein Nutzer, der dauernd aktiv ist, schaut sich auch dauernd irgendwelche Werbung an und bringt damit irgendwie Gewinn.“ (Pauls Vater, Pos. 171) Zudem sei es für YouTube wichtig, möglichst viele Daten der Nutzer*innen zu bekommen und zu verwerten. Hannahs Mutter geht davon aus, dass die Algorithmen die Nutzer*innen möglichst lange auf der Plattform halten sollen, um Werbung schalten und Geld verdienen zu können. Und auch Selinas Vater argumentiert, Ziel von AES sei es, den Usern einer möglichst angenehmen Atmosphäre zu schaffen, um damit Werbung zu verkaufen: „Wir machen die Welt so einfach wie möglich und dann schieben wir noch die Werbung mit ein, damit die dann einfach nur noch auf einen Button drücken müssen, damit sie Geld ausgeben und dafür verlangen wir Werbungsgelder von den Produktplatzierern“. (Selinas Vater, Pos. 83) Trotz der teilweise sehr kritischen Einstellungen im Hinblick auf Werbung wird dieses Phänomen mit Blick auf die Kinder relativ selten problematisiert. Lediglich Mias Mutter berichtet davon, dass die Empfehlungen auch die Interessen und Wünsche ihrer Tochter lenken. Sie beschreibt, dass Mia häufig zu ihr kommt und Dinge haben will, die ihr auf TikTok angezeigt wurden. Mias Mutter findet es anstrengend, diese Diskussionen immer wieder mit ihrer Tochter zu führen. Sie würde nicht verstehen, dass sie nicht alles haben kann. Dabei reagiere Mia sehr genervt, wenn die Mutter mit ihr über die Beeinflussung durch In-

⁴ Elias nutzt YouTube Vanced, eine modifizierte, komplett werbefreie YouTube-App, die sich allerdings im juristischen Graubereich bewegt und deshalb im März 2022 eingestellt wurde. Die bisherige Installation funktioniert – Stand Spätsommer 2023 – aber weiterhin.

halte auf TikTok reden will. Daher entscheide sie je nach Relevanz des Themas, ob sie mit ihrer Tochter diskutieren wolle. Auch Pauls Vater berichtet, dass Paul bei YouTube „ganz stark“ mit Empfehlungen konfrontiert sei. Zudem gebe es in vielen Computer- und Handy-Spielen auch Empfehlungen in Form von Werbung für andere Spiele. Wie sein Sohn mit diesen Empfehlungen umgeht, wird nicht erläutert.

Die Erzählungen der Eltern bestätigen die Kompetenzanforderung der Kinder, angemessen mit geweckten Konsumwünschen umgehen zu müssen. Im Hinblick auf ihr eigenes medien-erzieherisches Handeln formulieren die Eltern allerdings kaum weitere Unterstützungsbedarfe. Lediglich Linas Mutter beschreibt explizit, dass ihr die personalisierte Werbung „Bauchweh“ bereite, v.a. hinsichtlich der Penetranz, mit der Werbung teilweise auftrete und dass sie es nicht mitbekommt, wenn Lina sich „verkriecht, um etwas zu gucken“, um es anschließend mit ihr besprechen zu können. Ihre größte Befürchtung sei, dass Lina nicht altersgemäße Werbung angezeigt wird. Aus diesem Grund sei ihr größter Wunsch „Werbefreiheit“ innerhalb der Apps. Zudem fände sie es hilfreich, Unterstützung bei der Beurteilung von Apps und Angeboten zu erhalten, damit sie weiß, welche sie ihrer Tochter bedenkenlos überlassen kann.

Abgesehen von dieser Einzelmeinung beurteilen die befragten Eltern Werbung im Hinblick auf ihr Kind überwiegend wenig problematisch. So sind Mias Mutter die Diskurse um Datenschutz, personalisierte Werbung und übermäßige Nutzung zwar bekannt, sie sehe darin aber keine direkte Gefahr für ihre Kinder. Cyberkriminalität finde sie viel eher problematisch, doch auch damit habe sie bisher glücklicherweise keine Erfahrung gemacht. Auch Selinas Vater gibt zu, dass er sich wenig Gedanken macht und nicht wirklich darüber Bescheid weiß, wie er Werbung auf YouTube bei seiner Tochter einschränken kann. Einzig Elias' Eltern haben sich für eine technische Lösung in Form eines Werbefilters entschieden, weil es immer „super ätzend“ sei, dass man sich die Werbung anschauen muss, bevor man wisse, ob das nachfolgende Video überhaupt geeignet ist. Insofern wird Werbung primär als ein unliebsames Programmelement wahrgenommen, weniger als eine strukturelle Herausforderung. Die Ausführungen zeigen, dass auch Eltern vor die Kompetenzanforderung gestellt werden, die Bedeutung von und den Umgang ihrer Kinder mit Werbung einschätzen und begleiten zu können. So wird sichtbar, dass vor allem An-

zeigenwerbung als Wertschöpfungsstrategie dargestellt wird. Die weniger offensichtliche Produktempfehlung innerhalb von Beiträgen, etwa von Influencer*innen, wird von den Eltern nicht explizit thematisiert. Ebenso werden Geschäftsmodelle der anbietenden Unternehmen rund um die Auswertung personenbezogener Daten in diesem Zusammenhang kaum reflektiert, obwohl dies für einzelne Unternehmen mittlerweile ebenfalls ein lukratives Geschäftsmodell darstellt (siehe unten Abschnitt zu „Datensouveränität“). Darin offenbaren sich Anforderungen auf Seiten der Eltern, die einerseits die Kompetenz betreffen, unterschiedliche Werbeinhalte zu erkennen und zu reflektieren, andererseits deutet es auf die Notwendigkeit hin, das Strukturwissen hinsichtlich unterschiedlicher Online-Angebote weiter zu fördern, da das klassische Anzeigengeschäft, das viele Eltern als Werbung identifizieren, im Digitalen unter neuen Voraussetzungen stattfindet. Neben leicht erkennbare Werbeanzeigen treten einerseits immer subtilere Werbeformen. Andererseits werden auch klassische Werbeanzeigen vor dem Hintergrund der Erhebung und Auswertung personenbezogener Daten immer stärker individualisiert und dem Nutzungsverhalten angepasst. Insofern stellt sich neben der Frage nach der Quantität von Werbung zunehmend auch die nach deren Qualität, also den Werbeinhalten, was Eltern vor neue Herausforderungen im Erziehungshandeln stellt.

5.3.4 Begrenzung der Mediennutzungszeit

Perspektive der Kinder

In der Wahrnehmung der Kinder wird die Thematik des Aufhörens kaum problematisiert. Vielmehr äußern einzelne Kinder, keine Probleme mit dem Aufhören zu haben. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass viele Kinder gar nicht mit der Herausforderung konfrontiert sind, selbstständig aufzuhören, weil Eltern ihre Mediennutzungszeit mehr oder weniger streng regulieren. Paul hat beispielsweise sowohl auf dem Handy als auch dem Tablet eine Zeitbegrenzung über die App Family Link. Dadurch stellt sich die Problematik des Aufhörens für ihn nicht. Die Zeitbegrenzung selbst findet er aber nicht gut. Moussa bekommt sein Handy immer von der Mutter ausgehändigt. In der übrigen Zeit ist das Gerät in einem Schrank verschlossen und er hat keinen Zugang dazu, wodurch seine Mutter ebenfalls die Mediennutzungszeit reguliert. Elias hat immer freitags eine zweistündige Medienzeit, in der er frei darüber

verfügen kann, was er tun, anschauen oder spielen möchte. Katharina hat zweimal täglich 20 Minuten Medienzeit. Dies zeigt, dass Kinder in der befragten Altersgruppe nur begrenzt Möglichkeiten haben, ihre Kompetenzen hinsichtlich des Aufhörens frei zu entwickeln und zu erproben. Gleichzeitig wird aber sichtbar, dass von einzelnen Kindern auch Auswege gesucht oder Strategien gefunden werden, die das Aufhören erleichtern. Selina beispielsweise sucht aktiv nach Anlässen, um das Video schauen am Handy zu beenden, indem sie sich Beschäftigungen sucht, die entweder nichts mit dem Handy zu tun haben oder indem sie – am Tablet – Roblox spielt. Am Handy lässt sie sich YouTube mitunter sogar ganz bewusst von ihrem Vater sperren. Dabei betont sie die „Suchtgefahr“ bestimmter Angebote und reflektiert, dass gerade das Format der YouTube-Shorts dies begünstige. Zusätzlich hat Selina auf ihrem Handy über die App Family Link ohnehin eine automatische Zeitbegrenzung von ihrem Vater vorgegeben – YouTube darf sie etwa nur eine Stunde täglich nutzen –, die sie aber mit einem Trick zu umgehen weiß: Durch Zufall hat Selina herausgefunden, dass sie Videos über den Browser schauen kann, wenn sie sich via Messengerdienst die Links zu entsprechenden YouTube-Shorts zuschickt oder von Freund*innen geschickt bekommt:

„Also ich wollte mir ein Video noch mal ansehen. Und mein YouTube war gesperrt. Und dann bin ich eben auf/Weil meine Freundin hat es mir gesendet. Dann bin ich draufgegangen, wollte es mir angucken. Und dann habe ich bemerkt, dass ich auch weiter glotzen kann. [...] Das ist so ein Permlink [sic!]. Und wenn es [YouTube] gesperrt ist, dann geht das automatisch aus der App raus und macht sie schwarzweiß. Ein bisschen durchsichtig. Und das heißt, dass ich sie nicht mehr benutzen kann.“ (Selina, Pos. 107-109)

Daran wird ersichtlich, dass einzelne Kinder über sehr vielfältige Kompetenzen verfügen, um entsprechende Inhalte nutzen und finden zu können. Teilweise werden diese Kompetenzen dann auch dazu genutzt, die Vorkehrungen der Eltern zu umgehen, womit sich dann die Herausforderung stellt, sich selber beschränken zu müssen. Im konkreten Fall gilt es zu berücksichtigen, dass das Kind zu den ältesten der Stichprobe gehört und eine differenzierte Gegenstandsauffassung zeigt, was vermutlich auch mit der intensiveren und bereits relativ autonomen Mediennutzung in Verbindung steht. Gleichzeitig

beschreibt Selina es teilweise als durchaus wohlthuend, wenn der Vater ihre Mediennutzung aktiv beendet. Dies zeigt, dass die zunehmend eigenständige Mediennutzung mit steigendem Alter auch die Kompetenzanforderungen insofern erhöht, als dass eigenständig ein Zeitpunkt zum Aufhören gefunden werden muss. Die Ergebnisse der vorangegangenen Jugendstudie bestätigen diese Tendenz (Schober et al. 2022, S. 37 ff.). Auch Mia gibt zu, dass sie von selbst wohl kaum aufhören würde, sofern es keinen Anlass dazu gibt. Wenn ihre Mutter ihr ein Signal zum Aufhören gibt, sie hungrig sei oder etwas anderes vorhätte, sei es für sie aber unproblematisch, die Mediennutzung zu beenden. Dabei ist auffällig, dass jene Kinder die Problematik des Aufhörens eher reflektieren, die eine konkretere Gegenstandsauffassung haben und/oder ihrem eigenen Medienhandeln größeren Einfluss zuschreiben. Möglicherweise ist dies auch ein Indiz für das Erkennen der starken Verwobenheit von Angebot/AES und Nutzer*innen-Handeln: Je stärker die Inhalte und Empfehlungen der eigenen Interessenlage entsprechen, desto schwieriger scheint es zu werden, einen geeigneten Zeitpunkt zum Aufhören zu finden.

Perspektive der Eltern

Während die Kinder das Aufhören also v.a. in der Aushandlung und Auseinandersetzung mit ihren Eltern problemorientiert einschätzen, sehen die befragten Eltern v.a. die fehlende Kompetenz ihrer Kinder zum selbstständigen Aufhören als relevantes Thema. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass die Interviewenden das Phänomen „Aufhören fällt schwer“ mit den Eltern explizit zum Thema gemacht haben. Bei den Kinderbefragungen wurde dieses Phänomen, wenn überhaupt, lediglich implizit thematisiert. Die befragten Eltern haben häufig den Eindruck, die Mediennutzung ihrer Kinder aktiv beenden zu müssen, da es für ihr Kind von selbst kaum möglich wäre, ein Ende zu finden (Moussas Mutter und Omars Mutter). Dabei zeigen die Eltern überwiegend Verständnis für die Faszination ihrer Kinder und die mangelnde Fähigkeit zur Unterbrechung, v.a. in Anbetracht des Alters der Kinder. Gerade die kurzen, endlosen Formate (etwa Shorts und Reels) und die Autoplay-Funktion würden es den Kindern besonders schwer machen, aufzuhören. Überwiegend berichten die Eltern davon, dass ihre Kinder die elterliche Intervention grundsätzlich akzeptieren und sich mitunter sogar erleichtert zeigen, wenn sie als Eltern den Kindern aus ‚dem Sog‘ helfen. Eine Ausnahme hierfür stellt Elias (9 Jah-

re) dar, der keinerlei Verständnis zeige und dessen elterliche Medieneinschränkung aus der konkreten Sorge heraus begründet ist, ihn einem Hobby auszusetzen, dass ihm in seiner selbst gewählten Intensität nicht guttut. Im Interview berichtet seine Mutter davon, dass die Medienfaszination bei Elias von klein auf sehr groß war und es täglich Diskussionen um seine Mediennutzungszeiten und das Aufhören gab. Auch der Versuch, die Nutzungszeit nicht durch die Eltern zu begrenzen, sondern die Regulation Elias selbstständig zu überlassen, habe grundsätzlich nicht funktioniert, weil sich bei ihm einfach nie das Gefühl der Sättigung einstelle. Seit sich die Familie auf eine feste Medienzeit in der Woche verständigt hat, sei es auch für Elias viel leichter mit der Nutzung aufzuhören, so die Mutter. Insofern stellt die Übereinkunft fester Mediennutzungszeiten in einigen Fällen auch eine Erleichterung für die elterliche Medienerziehung dar. Dabei bedienen sich Eltern sowohl technischer Möglichkeiten, indem sie etwa Bildschirmzeiten durch entsprechende Einstellungen regulieren oder passende Apps wie Family Link nutzen. Häufiger werden aber offline-Lösungen gefunden, indem der Gerätezugang reguliert oder die Mediennutzungszeit durch Absprachen begrenzt wird. Die Herausforderung, mit dem Wunsch ihrer Kinder umzugehen und entsprechend angemessen darauf zu reagieren, bleibt für die Eltern aber bestehen.

Dies zeigt sich auch daran, dass in Einzelfällen – trotz der oben beschriebenen Übereinkünfte – dennoch Diskussionen und Konflikte um den Zeitpunkt des Aufhörens entstünden (Domenicas Vater, Linas Mutter, Pauls Vater und Elias' Mutter). Viele Eltern berichten, dass ihr Kind ihrer Meinung nach von alleine nicht aufhören könne, sondern es dafür einer Intervention der Eltern bedarf. Aus diesem Grund wünschen sich Eltern teilweise Unterstützung von anderen Akteur*innen. Pauls Vater hält es beispielsweise für wichtig, dass sein Sohn – in erster Linie in der Schule – Wissen über die Funktionsweise von AES vermittelt bekommt, u.a. auch, damit er in Konfliktsituationen hinterfragen kann, warum ihm das Aufhören so schwerfalle. Außerdem fände es der Vater hilfreich, wenn es innerhalb der Apps keine automatisierten Vorschläge und Wiedergabeoptionen gäbe, um seinem Sohn das Aufhören zu erleichtern. Dabei zeigen sich Tendenzen, die in der vorliegenden Erhebung v.a. bei Vätern verbreitet waren: Diese scheinen eher konfliktscheu und gehen der Konfrontation mit ihren Kindern möglichst aus dem Weg, indem sie die Verantwortung dafür, ihr Kind zum Aufhören zu animieren,

anderen Akteur*innen zuschreiben. Pauls Vater erhofft sich dafür eben die Unterstützung von Schule und Unternehmen, während Selinas Vater eher die Technik zur Hilfe nimmt, und durch die einstellungsbasierte Begrenzung der Mediennutzungszeit der direkten Auseinandersetzung mit seinen Kindern entgeht, wie seine Tochter zu berichten weiß: „Mein Vater macht das [die Einstellungen via Family Link]. Weil er hat nicht so viel Durchsetzungsvermögen. Und dann kann er das einfach machen und muss uns nicht die Tablets wegnehmen.“ (Selina, Pos. 111) Daneben versucht er, attraktive Offline-Alternativen anzubieten, um von der Mediennutzung abzulenken. Ähnlich handhabt es Katharinas Vater, der alternative Offline-Angebote macht und mit seiner gesellschaftlich auferlegten Erziehungspflicht argumentiert:

„Ich kann es immer umbiegen und Argumente bringen wie, ‚Ich will ein guter Papa sein und [zu] einem guten Papa gehört es halt eben dazu, dass man so was einschränkt und dich eher an der frischen Luft sieht als auf der Couch vorm iPad.‘ Und dann kommt viel Verständnis von ihr.“ (Katharinas Vater, Pos. 171)

Die genannten Strategien verdienen insofern Beachtung, als dass betroffene Eltern die Verantwortung für ihr eigenes Handeln zumindest teilweise anderen zuschreiben und insofern ein Aushandlungsprozess mit den Kindern von vornherein unterbunden wird – wenn die Verantwortung für bestimmte Entscheidungen bei Akteur*innen außerhalb der unmittelbaren Umgebung liegt, ist eine Diskussion kaum möglich. Hier scheint es für einige Eltern eine besondere Kompetenzanforderung zu sein, mit ihren Kindern in den Dialog zu treten und damit auch gute Argumente finden zu müssen, die ihr persönliches Medien- und Erziehungshandeln begründen. Die Gründe dafür können vielfältig sein: So zeigen sich einzelne Eltern überfordert, wenn es um die Verhandlung spezifischer Medienthemen geht, andere messen dem Thema schlicht keine große Relevanz bei oder berichten davon, dass das elterliche Erziehungshandeln ohnehin schon herausfordernd sei, so dass für Medienthemen kaum Ressourcen zur Verfügung stünden, wie bspw. eine alleinerziehende Mutter einräumte. Tatsächlich erfordert die Auseinandersetzung mit dem Medienhandeln der eigenen Kinder im besten Fall auch die kritische Reflexion des eigenen Medien- und Erziehungshandelns. In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass keines der befragten El-

ternteile explizit davon gesprochen hat, mit dem eigenen Medienhandeln ein Vorbild fürs Kind zu sein. Eher wurde Verständnis für die Faszination der Kinder gezeigt, mit der Begründung, dass entsprechende Geräte ja omnipräsent und auch im elterlichen Medienhandeln immer sichtbar seien. Die Wahrnehmung, dass das eigene Kind eher Schwierigkeiten beim Aufhören der Mediennutzung habe, wurde von den Eltern also überwiegend problemorientiert reflektiert, während diese Herausforderung im Kontext der eigenen Mediennutzung – sofern die Eltern diese ansprachen – weniger problematisiert und vielmehr gerechtfertigt wurde.

5.3.5 Datensouveränität

Für die befragten Kinder spielte das Thema Datensouveränität noch keine Rolle, was angesichts der Altersgruppe und des notwendigen Abstraktionsgrades zur thematischen Auseinandersetzung nicht überrascht. Aus demselben Grund wurde dieses Thema im Interview mit den Kindern auch nicht explizit gesetzt, sondern lediglich dann aufgegriffen, wenn Kinder von sich aus in diese Richtung argumentierten. Im Elterninterview wurde das Thema Datensouveränität hingegen aufgegriffen, um die diesbezüglichen Einstellungen der Erziehungsberechtigten zu erfahren, die ggf. auch Einfluss auf ihr erzieherisches Medienhandeln haben. Den meisten befragten Eltern ist bewusst, dass die Nutzung von Angeboten mit algorithmischen Empfehlungssystemen mit der Freigabe personenbezogener Daten einhergeht. Das Wissen darüber, auf welche Weise und warum diese Daten genutzt werden, ist jedoch durchaus unterschiedlich (vgl. Kapitel 5.2.2 zur Gegenstandsauffassung der Eltern). Im Hinblick auf ihr Erziehungshandeln formulieren die Eltern unterschiedliche Konsequenzen.

Obwohl die Eltern teilweise davon ausgehen, dass im Kontext der eigenen, wie der kindlichen Mediennutzung weitreichend Daten gesammelt werden, hat dies kaum Einfluss auf ihr medien-erzieherisches Handeln (Moussas Mutter, Omars Mutter, Domenicas Vater, Selinas Vater und Mias Mutter). Nur in Einzelfällen berichten Eltern von Versuchen, ihre Kinder diesbezüglich zu sensibilisieren. So thematisiert bspw. Selinas Vater die Datenauswertung durchaus mit seiner Tochter. Er hat jedoch nicht den Eindruck, dass sich Selina besonders dafür interessiert. Hannahs Mutter ist es wichtig, ihrer Tochter zu vermitteln, nur sehr überlegt Inhalte im Internet hochzuladen. Dabei spielen aber weniger Datenschutzgründe eine

Rolle als vielmehr die Sorge vor langfristig negativen Folgen für ihre Tochter, weil „das Netz nicht vergisst“. Mias Mutter möchte sich nach eigener Aussage lieber nicht genau vorstellen, was die Unternehmen mit den erhobenen Daten alles machen. Sie denkt, dass Apps mit algorithmischen Empfehlungssystemen Nutzer*innenzahlen und Informationen zur Nutzungsdauer nutzen, um mit Werbetreibenden zu verhandeln. AES seien also dazu da, um Nutzer*innen an die Apps zu binden und zu garantieren, dass diese möglichst viele Werbevideos anschauen. Mit Blick auf ihre Tochter beschreibt sie, dass die Unternehmen die Interessen von Mia nachvollziehen könnten und ihr personalisierte Werbung schicken. Dabei geht sie davon aus, dass die Datenauswertung sehr umfangreich ist und vom „Hundertsten ins Tausendste“ reiche. Entsprechende Problemdiskurse über Datenschutz, personalisierte Werbung und übermäßige Datennutzung seien ihr zwar bekannt, sie sieht darin aber keine direkte Gefahr für ihre Kinder. Cyberkriminalität finde sie hingegen problematischer. Eltern scheinen die Herausforderungen im Kontext der Mediennutzung ihrer Kinder entsprechend zu gewichten und lediglich jene Aspekte mit ihren Kindern zu thematisieren, die sie als unmittelbare Gefahr wahrnehmen. Die Auseinandersetzung mit eher abstrakten Gefährdungen wie der Profilbildung durch Unternehmen scheint im Gegensatz dazu fast irrelevant. Die von Mias Mutter womöglich wahrgenommene Aufgabe, sich mit ihrer Tochter zum Thema Datenschutz austauschen zu müssen, wird also zurückgewiesen, weil es vornehmlich über dringendere Phänomene aufzuklären gilt. Vereinzelt nehmen Eltern hingegen durchaus eine kritische Haltung gegenüber den Datenpraktiken der anbietenden Unternehmen ein und betrachten dieses als Risiko für ihre Kinder. Jedoch scheinen die betreffenden Eltern in ihrem Medienerziehungshandeln keine Antworten auf diese Anforderung zu finden. Hannahs Mutter hofft daher, dass Hannah nie TikTok auf ihrem Handy haben möchte, weil es im Gegensatz zu YouTube dabei nur um das Sammeln von Daten ginge. Moussas Mutter fühlt sich der von ihr wahrgenommenen Überwachung der Unternehmen „ausgeliefert“, nimmt diese jedoch auf Grund des persönlichen Nutzens in Kauf. Sie denkt, dass man als „Normalsterblicher“ nicht wissen kann, wie welche Daten gesammelt und verarbeitet werden. Wenn man es dennoch könnte, hätten sie „gar keinen Bock, uns wirklich damit auseinanderzusetzen, weil das würde ja auch heißen, dass wir es nicht mehr nut-

zen. Das wollen wir natürlich auch nicht mehr.“ (Moussas Mutter, Pos. 149) Auch hier zeigt sich, ähnlich wie es schon in der vorangegangenen Jugendstudie sichtbar wurde (Schober et al. 2022), ein „pragmatischer Fatalismus“ (Pettenkofer 2017) im Umgang mit persönlichen Daten, bei dem die Vorteile der Mediennutzung gegenüber den Nachteilen hinsichtlich des Datenschutzes in der persönlichen Kosten-Nutzen-Abwägung zu überwiegen scheinen.

Für andere Eltern (Omars Mutter und Domenicas Vater) stellen die Datenpraktiken der anbietenden Unternehmen keine Gefahr für ihre Kinder dar. Zudem sei Datenschutz auch noch kein Thema für ihre Kinder. So ist etwa Omars Mutter der Meinung, ihr Sohn sei noch zu jung, um dieses Problem zu thematisieren, das sei erst ab etwa 13 Jahren sinnvoll. „Es sei denn, man kommuniziert wirklich viel daheim mit den Kindern und das machen wir jetzt ehrlich gesagt nicht zum Thema, was sammelt welcher Mediendienst.“ (Omars Mutter, Pos. 201) In diesem Fall wird die Problemauseinandersetzung also auf einen späteren Zeitpunkt in der Zukunft verschoben (Das 2023). Auch Domenicas Vater ist das Sammeln personenbezogener Daten bewusst, was für ihn in der Nutzung – auch in Bezug auf die Tochter – aber keine Rolle spielt. Katharinas Vater glaubt hingegen nicht, dass alle Informationen und Daten für Empfehlungen genutzt werden und dass sie permanent überwacht würden. Er fühlt sich persönlich nicht so wichtig, dass er befürchten müsste, dass sein Kind in den Fokus gerät, indem es etwas Falsches tut. Daher spielt dieses Thema auch für ihn in Bezug auf die Nutzung von Apps und Empfehlungen keine Rolle.

Hinsichtlich des Datenschutzes kann entsprechend resümiert werden, dass dieser für das Medienerziehungshandeln der befragten Eltern kaum eine Rolle spielt, weil sie diesem Phänomen entweder keine große Bedeutung beimessen, sowohl für die kindliche als auch die eigene Mediennutzung, oder weil sie das Problem als derart virulent wahrnehmen, dass sie diesbezüglich kaum eigene Handlungsmacht verspüren. In beiden Lesarten offenbaren sich unterschiedliche Kompetenzanforderungen, einerseits hinsichtlich der Sensibilisierung für Datenschutzthemen in der Mediennutzung allgemein (hierzu brauchen Eltern Unterstützungsangebote, um das komplexe Thema kindgerecht aufzuarbeiten und zu vermitteln) andererseits zeigen sich Bedarfe, die subjektive Souveränität und das individuelle Handlungsempfinden im Kontext unternehmerischer Datenpraktiken zu stärken.

5.4 Bedarfe und Wünsche von Eltern für die Förderung von Kompetenzen im Umgang mit AES

Im Folgenden wird dargestellt, welche Bedarfe und Wünsche Eltern für die Förderung von Kompetenzen ihrer Kinder im Umgang mit AES formulieren. Dabei äußern sie Wünsche gegenüber Bildungs- und Informationsangebote, den anbietenden Unternehmen sowie Politik und Medienaufsicht.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Eltern ihre Bedarfe überwiegend aus einem Schutzempfinden ihren Kindern gegenüber heraus formulieren. Eltern, die Unterstützungsbedarfe artikulieren, wünschen sich oft Empfehlungen für ihr (medien-)erzieherisches Handeln und den Schutz ihrer Kinder vor unterschiedlich wahrgenommenen Gefahren im Internet (wie bspw. Mobbing, Konfrontation mit nicht kindgerechten Inhalten, zeitlich entgrenzter Medienkonsum).

Während einige wenige Eltern hier v.a. die Schule in der Pflicht sehen, ihren Kindern einen gesunden, kompetenten Medienumgang zu vermitteln, sehen die meisten Eltern (7 von 12) diese Aufgabe (überwiegend) bei sich selbst (Mias Mutter, Selinas Vater, Katharinas Vater, Linas Mutter, Bens Mutter, Omars Mutter und Moussas Mutter). Einige Eltern übernehmen dabei als grundlegend wahrgenommene Aufgaben. Beispielsweise achten sich darauf, dass die von den Kindern rezipierten Inhalte nicht zu einseitig sind (Bens Mutter) oder die Kinder durch Aufklärung in der sicheren Mediennutzung begleitet werden (Mias Mutter). Dabei fühlen sich die Eltern unterschiedlich fähig, dieser Verantwortung gerecht zu werden: Während einzelne Eltern sehr selbstbewusst hinsichtlich ihrer persönlichen Medienerziehung auftreten, sich der Verantwortung gewachsen fühlen und ihr individuelles Wissen als gut einschätzen und entsprechend keine Unterstützungsbedarfe sehen (Mias Mutter und Moussas Mutter), formulieren andere den Wunsch nach Hilfestellung. So wünscht sich Linas Mutter beispielsweise Unterstützung bei der Beurteilung, welche Apps und Angebote sie ihrer Tochter bedenkenlos überlassen kann. Gerade Werbung sei dabei für sie das größte Ärgernis. Vanessas Mutter wäre hingegen dankbar für Informationen darüber, „wie man mit den Kindern einfach auch offen [über digitale Medien] reden kann“ (Vanessas Mutter, Pos. 289). Teilweise zeigen sich einige Eltern unsicher hinsichtlich vertrauenswürdiger Ratgeber. Sie äußern den Wunsch nach einer „neutralen“ In-

stitution, die unabhängig von den Anbietern ist, da deren einziges Ziel der Profit sei und damit „ein komisches Gefühl“ einhergehe (Domenicas Vater). Moussas Mutter fände es gut, wenn es Aufklärungsmaterial von staatlicher Seite oder Behörden gäbe, ähnlich den regelmäßigen Erinnerungen der Krankenkassen zur U-Untersuchung. Dabei betont sie, dass die Informationen aber freiwillig sein sollten, was als Abgrenzung gegenüber unerwünschter Bevormundung interpretiert werden kann.

Zwei Elterngruppen sehen insbesondere **Bildungsinstitutionen wie Schule und Kita** in der Pflicht. Einerseits handelt es sich dabei um jene Eltern, die die Bedeutung digitaler Medien als besonders hoch einschätzen und im richtigen Medienumgang relevante Zukunftskompetenzen sehen. Die formulierten Erwartungen sind entsprechend vielseitig und ausdifferenziert. So äußert Bens Mutter den Wunsch, dass Medienkompetenzförderung bereits im Kindergarten beginnen sollte, weil nahezu alle Kinder in diesem Alter bereits mit Medien in Kontakt sind. Die Schule müsse vermitteln, wie YouTube und seine Strukturen funktionieren, damit alle Kinder dies gleichermaßen erlernen. Von der Grundschule im Speziellen wünscht sie sich, Technologie transparent darzustellen und zu zeigen, wie etwas funktioniert, damit die Kinder selbst kreativ werden können. Ähnlich äußert sich Omars Mutter: Über die sogenannte „digitale Stunde“ im Kindergarten zeigte sie sich „maßlos“ enttäuscht, weil diese rein rezeptiv angelegt gewesen und damit in ihren Augen ein gutes Beispiel sei für die verfehlte Digitalisierung in Deutschland. In diesem Zusammenhang nennt sie Schweden als gutes Beispiel, weil sie von Freund*innen gehört hat, dass dort bereits im Kindergarten mit digitalen und kreativen Lern-Apps und -Programmen gearbeitet würde. Obwohl sie die Schule grundsätzlich als eine wichtige Akteurin in der Medienkompetenzförderung sehe, sei diese aufgrund der unzureichenden Lehrkräfteausbildung dazu nicht in der Lage. Hier sieht sie in erster Linie den Staat in der Verantwortung, entsprechende Strukturen zu schaffen, um diese zu reformieren. Hannahs Mutter argumentiert mit Blick auf Medienkompetenzförderung in der Schule primär mit Chancengleichheit. Im Hinblick auf einen kompetenten Umgang mit Technik wünscht sie sich v.a. die Schule stärker als Vermittlungsinstanz und sieht entsprechende Elemente wie Tablet-Klassen o.Ä. auch eher positiv, v.a. mit Blick auf zukünftige

tige Berufsoptionen, um allen Kindern gleiche Zukunftschancen zu ermöglichen.

Andererseits sehen v.a. jene Eltern die Schule stärker in der Pflicht, die sich eher unsicher im medienerzieherischen Umgang mit ihren Kindern zeigen oder sich davon überfordert fühlen bzw. diese teilweise unliebsame Aufgabe gerne an Andere abtreten würden. So begründet Selinas Vater die Notwendigkeit von „Medienunterricht“ in der Schule damit, dass er sich selbst noch nicht ausreichend mit dem Thema befasst hat, um es seiner Tochter vermitteln zu können. Domenicas Vater würde sich ein mögliches Schulfach „Medienkompetenz“ wünschen, auch um sich selbst sicherer zu fühlen. Dabei sind die Erwartungen der Eltern an die Schule mitunter hoch. Pauls Vater formuliert etwa den Anspruch, dass die Schule altersgerecht und kontinuierlich, aktuelles Wissen vermitteln sollte, sobald Kinder ein eigenes Handy haben. Laut seiner Aussage sei das im Grundschulalter der Fall. Eltern, so der Vater, haben dieses Wissen meist nicht. Auch hier zeigen in erster Linie Väter die Tendenz, die Schule stärker in die Pflicht nehmen zu wollen, um sich vermutlich selbst von dieser Aufgabe zu entlasten bzw. die Verantwortung zu teilen.

Die Wünsche der Eltern lassen sich nach den Kompetenzdimensionen (Digitales Deutschland 2021) gruppieren. Dabei wird deutlich, dass sich die Eltern eine recht breit gefächerte Kompetenzförderung in der Schule wünschen. Dabei ist eine Tendenz hin zu den Kompetenzdimensionen instrumentell-qualifikatorisch, kritisch-reflexiv und kognitiv auszumachen, die häufig miteinander verknüpft werden: So hält Pauls Vater es beispielsweise für wichtig, dass Paul Wissen die Funktionsweise von AES vermittelt bekommt, damit er in Situationen, in denen ihm das Aufhören schwerfällt und es deshalb zu Konflikten kommt, hinterfragen kann, warum es ihm so schwerfällt. Auch Omars Mutter betont die Relevanz, Kinder zu informieren und zu befähigen, mit digitalen Medien gut umzugehen. Dazu gehören für sie Informationen und die Fähigkeit, das eigene Nutzungsverhalten zu reflektieren. Hannahs Mutter hebt die Qualifikation zur Nutzung vor allem im Hinblick auf mögliche Zukunfts- und Berufschancen hervor: Da die Digitalisierung immer weiter voranschreite und auch den (zukünftigen) Arbeitsmarkt stark präge, sei es wichtig, den Umgang mit entsprechender Technik für alle gleichermaßen erlernbar und unabhängig von familiärer Ressourcenausstattung zu gestalten. Dazu gehöre neben technischen Skills auch die Information über mögliche (neue) Berufsfelder.

Jene Eltern, die digitalen Medien besonders offen gegenüberstehen und den kompetenten Umgang damit als notwendige Begleiterscheinung der Digitalisierung sehen, haben eher auch vielfältige Kompetenzdimensionen ihrer Kinder im Blick, wie die Chancengleichheit durch soziales, gemeinsames Lernen im Schulkontext (Hannahs Mutter), oder kreative und affektive Kompetenzen, wie Unterhaltung und Gestaltung durch und mit Hilfe digitaler Medien (Omars Mutter). Auch gesellschaftliche Phänomene kommen in diesem Kontext eher her zum Tragen, etwa der Wunsch von Vanessas Mutter, dass der Medienumgang in der Schule bspw. im Zusammenhang mit Mobbing und Diskriminierung über Soziale Medien zum Thema gemacht wird. Es kann jedoch konstatiert werden, dass v.a. die affektive und die kreative Kompetenzdimension von den Eltern kaum thematisiert werden bzw., dass deren Relevanz mit Blick auf das Medienhandeln ihrer Kinder nicht oder nur vereinzelt hoch eingeschätzt werden, was mit der zuvor formulierten Beobachtung korrespondiert, dass Eltern ihr medienerzieherisches Handeln und die daraus resultierenden Bedarfe primär aus einem Schutzbedürfnis heraus reflektierten.

Hinsichtlich der **Erwartungen und Wünsche gegenüber den anbietenden Unternehmen** zeigt sich unter den befragten Eltern ein vielfältiges Stimmungsbild: Einige Eltern stehen den jeweiligen Unternehmen aufgrund ihrer kapitalistischen Ausrichtung sehr skeptisch gegenüber und formulieren aus ebendiesem Grund keinerlei Erwartungen an Anbietende. Einzelne Eltern zeigen diesbezüglich einen gewissen Fatalismus, etwa Omars Mutter, die den Eindruck schildert, dass sich an den Angeboten ohnehin nichts ändern wird.

Andere Eltern bewerten die angenommene Unveränderbarkeit der Unternehmen jedoch nicht als negativ, weil sie mit dem Status quo zufrieden sind und den Unternehmen dabei eine gewisse Verlässlichkeit zusprechen. So hat bspw. Katharinas Vater Vertrauen in die Alters- und Angebotsempfehlungen der Dienste und glaubt, dass eine seriöse Institution dahintersteht. Er vertraut nach eigenen Worten darauf, dass die Menschen, die entsprechende Empfehlungen aussprechen, ihre Arbeit richtig machen. Gleichzeitig steht er jedoch Schulen als Ratgeber und Erziehungsinstanz eher skeptisch gegenüber ohne dies konkreter zu begründen. Die Empfehlungen und Angebote öffentlich-rechtlicher Einrichtungen empfindet er wiederum als vertrauenswürdig und bewertet diese positiver als Angebote kommerzieller Anbieter. Dabei wird

deutlich, dass seine Bewertung der Angebote für Kinder v.a. auf einer inhaltlichen Ebene getroffen wird, weniger hingegen mit Blick auf technische Strukturen oder Datenschutzfragen.

Auch Selinas Vater ist mit den Einstellungsmöglichkeiten auf YouTube insgesamt zufrieden und sieht keinen grundsätzlichen Veränderungsbedarf, wobei er dies auch mit der kapitalistischen Ausrichtung der Unternehmen begründet, die kein Interesse daran hätten, etwas Gravierendes zu verändern. Linas Mutter hat sich bislang keine Gedanken über Wünsche und Anforderungen gegenüber den Unternehmen gemacht, weil das System für sie grundsätzlich gut funktioniert und es teilweise ja auch Alternativen gebe. Mias Mutter bewertet die Policy einzelner Unternehmen sogar positiv. Sie findet es beispielsweise gut, dass TikTok Mia aufgrund ihres Alters bereits mehrfach gesperrt hat, da man für die App laut Nutzungsbedingungen mindestens 13 Jahre alt sein muss. Dass der elfjährigen Mia der Zugang zu TikTok dennoch möglich ist, problematisiert sie dabei nicht.

Im Gegensatz dazu gibt es Eltern, die Erwartungen und konkrete Vorschläge an Unternehmen formulieren, wobei die Optimierung und Unterstützung des persönlichen und erzieherischen Medienhandelns im Vordergrund zu stehen scheint: Die Mutter des achtjährigen Ben wünscht sich eine simple Filterfunktion auf YouTube, die vom Nutzungsprofil abhängt und auch selbst gesteuert werden kann. Die Auswahl der Videovorschläge sollte demnach weiterhin von YouTube stammen, aber individuell und transparent beeinflusst werden können. Vanessas Mutter findet es wichtig, dass bestimmte Inhalte erst ab einer bestimmten Altersgrenze freigegeben werden. Sie hat für ihre zehnjährige Tochter einen Kinderaccount angelegt, um den Zugriff auf altersgerechte Inhalte zu gewährleisten, wünscht sich aber dennoch eine Möglichkeit, die Inhalte auf YouTube etwas einschränken zu können. Dabei argumentiert sie vor dem Hintergrund, dass nicht alle Angebote, die formal für das Alter ihrer Tochter geeignet scheinen dies auch tatsächlich sind. Pauls Vater wiederum fände es hilfreich, wenn es innerhalb der Apps keine automatisierten Vorschläge gäbe, um seinem Sohn das Aufhören zu erleichtern. Kaum Erwartungen an die Anbieter*innen entsprechender Angebote hat hingegen Hannahs Mutter. Ihre Ausführung beziehen sich in diesem Bereich hauptsächlich auf den Wunsch, die kapitalistischen Strukturen der Angebote transparenter zu machen.

Mit Blick auf **Erwartungen an Politik, Regulierung und Aufsicht** zeigen sich die Eltern zwiegespalten: Während die einen rechtlichen Regulierungen skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen, finden andere Eltern diese begrüßenswert und argumentieren dabei in erster Linie aus dem Bedürfnis, ihre Kinder zu schützen. So ist Mias Mutter der Meinung, dass Datenschutzbestimmungen der Apps im Falle von Strafverfolgung gelockert werden sollten und Vanessas Mutter fordert konsequentes, rechtliches Handeln im Falle von Online-Missbrauch. Sie findet, dass die bestehenden Rechtsvorschriften nicht mehr zeitgemäß sind und dass physische Gewalt und Online-Missbrauch juristisch gleichbehandelt werden sollten. Insofern plädieren einzelne Elternteile eher für eine Aufweichung von Datenschutzbestimmungen, wenn sie dadurch den Schutz ihrer Kinder gewährleistet sehen bzw. wenn sie dadurch den Eindruck haben, ihre Kinder würden präventiv vor digitalen Übergriffen geschützt.

Jene Eltern, die Regulierungen explizit kritisch sehen, argumentieren auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Pauls Vater ist beispielsweise der Meinung, dass es ausreichend Gesetze hinsichtlich Daten- und Jugendschutz gebe, diese jedoch – ähnlich der Argumentation von Vanessas Mutter – konsequenter durchgesetzt werden müssten. Moussas Mutter findet ein Gesetz oder Verbote bezüglich der Mediennutzung von Kindern nicht sinnvoll, wobei sie die potentielle Verantwortlichkeit der Unternehmen nicht thematisiert, und Bens Mutter ist der Meinung, dass Regulierungen tendenziell eher gelockert werden sollten, weil sie die (wirtschaftliche) Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands v.a. mit Asien zusätzlich einschränken würden. Insgesamt wäre es besser, so die Mutter, wenn durch Transparenz (bspw. über die Verwendung erhobener Daten) und Aufklärung „mündige Bürger“ erzogen würden.

Domenicas Vater gibt an, sich über rechtliche Regulierungen keine Gedanken zu machen und dementsprechend auch keine Erwartungen an Politik oder Justiz zu haben. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass Eltern strengeren Gesetzen eher kritisch bis ablehnend gegenüberstehen, wobei dies primär durch die Sorge um ihre Kinder begründet ist: Insbesondere hinsichtlich Datenschutzbestimmungen argumentieren Eltern eher für Lockerungen, weil Strafverfolgungen so leichter möglich seien und sie ihre Kinder dadurch besser gegenüber bspw. Online-Missbrauch geschützt sehen.

Mit Blick auf mögliche Informationsquellen zum Thema zeigen sich die Eltern ebenfalls gespalten. Während einzelne Eltern artikulieren, dass sie sich zusätzliches Informations- und Begleitmaterial wünschen würden oder keine konkreten Informationsquellen kennen, sehen andere Eltern – abgesehen von der Unterstützung durch die Schule – keinen zusätzlichen Informationsbedarf, weil es bei Interesse ausreichend Informationsmaterial gäbe. Nach ihren Hauptinformationsquellen gefragt, geben die meisten Eltern jedoch an, sich v.a. im persönlichen Umfeld zu informieren. Neben dem Austausch mit anderen Eltern werden dabei auch Vergleiche herangezogen, etwa wie im Freundes- und Bekanntenkreis mit Herausforderungen in der Mediennutzung ihrer Kinder umgegangen würde. Daneben informieren sich einzelne Eltern mehr oder weniger zielgerichtet im Internet, v.a. bei konkreten Anliegen, oder nutzen Broschüren von Behörden und Institutionen. Grundsätzlich spielen bei der Informationssuche der Eltern in erster Linie Fragen zu Medieninhalten und nach angemessenen Mediennutzungszeiten eine Rolle, also v.a. das ‚Was‘ und ‚Wie lange‘. Herausforderungen im Kontext von Datenschutzthemen kommen in den Informationsbestrebungen der Eltern kaum vor.

6 Fördermöglichkeiten von Kompetenzen im Umgang mit AES

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Medienanalyse (vgl. Kapitel 3) und der Aneignungs-Studie (vgl. Kapitel 5) in Bezug zueinander gebracht und medienpädagogisch eingeordnet. Hierzu wird zunächst in Kapitel 6.1 gebündelt, welche Kompetenzanforderungen in den Ergebnissen sichtbar werden, denen mit Kompetenzen entsprochen werden muss. In einem nächsten Schritt werden in Kapitel 6.2 Möglichkeiten der Kompetenzförderung diskutiert. Dabei werden in Anbetracht des Alters der Kinder zusätzlich auch die Eltern als nächste Bezugspersonen berücksichtigt, da ihre pädagogische Rahmung die Mediennutzung und -erfahrung der Kinder maßgeblich beeinflusst.

6.1 Kompetenzanforderungen und erforderliche Kompetenzen

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Studie lassen sich acht Kompetenzanforderungen für Kinder und entsprechende erforderliche Kompetenzen⁵ für einen souveränen Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen benennen.

Digitale Geräte und Angebote interessengeleitet in Gebrauch nehmen:

Für die Kinder der befragten Altersgruppe stellt sich – je nach bereits vorhandenen Nutzungserfahrungen – die besondere Herausforderung, digitale Geräte und Angebote erst neu kennenzulernen und diese interessengeleitet in Gebrauch zu nehmen. Damit steht für sie zunächst die Entwicklung von Kompetenzen auf instrumentell-qualifikatorischer Ebene im Vordergrund. Die Mediennutzung ist dabei stark auf die für sie interessanten Inhalte ausgerichtet. Die Kinder bewerten vor diesem Hintergrund eine Empfehlung von passenden Inhalten und damit die algorithmischen Empfehlungssysteme grundsätzlich positiv und ihren Nutzungsmotiven zuträglich. Als passend beurteilen Kinder in erster Linie jene

Inhalte, die ihrer individuellen Interessenlage und dem subjektiven Wertesystem entsprechen. Dabei haben die meisten Kinder klare Vorstellung davon, was ihrem normativen Wertesystem entspricht und was nicht: ihre jeweiligen Hobbys, Spaß und Unterhaltung finden sie gut. Inhalte, die keine Bezüge zu ihren Nutzungsmotiven aufweisen, und solche, die aus ihrer Sicht nicht kindgerecht sind, lehnen sie ab. Häufig nutzen die Kinder die algorithmenbasierten Anwendungen als digitale Weiterführung ihrer zumeist analogen Hobbys oder Interessensgebiete, womit ein zielgerichteter Zugriff auf Inhalte, wie sie die Zusammenstellung von Inhalten entsprechend der personalisiert erfassten Nachfrage ermöglicht, für die Kinder zentral ist.

Inhalte auswählen:

Vor diesem Hintergrund erscheint die Auswahl passender Inhalte wenig herausfordernd, da durch die AES passende Inhalte vorgeschlagen werden. Dennoch zeigt sich, dass die Auswahl mit einer Bewertung der vorgeschlagenen Inhalte in Verbindung steht. Hier müssen die Kinder Kriterien anlegen können, welche Inhalte hinter welchen Teaserbildern zu erwarten sind oder inwiefern ihnen die Creator*innen vertraut erscheinen. Die Kinder brauchen also Wissensbestände und Strategien, um ihrem Nutzungsinteresse folgen zu können und gezielt ihre Inhalte anzusteuern. Hierzu gehören auch Suchstrategien in den Angeboten, für die sich insbesondere die jüngeren Kinder auch Unterstützung von ihren Eltern holen, um die richtigen Begriffe richtig einzutragen.

Mit unerwünschten vorgeschlagenen Inhalten umgehen:

Die Kinder dieser Altersstufe bewegen sich in Angeboten, die nicht spezifisch für Kinder gemacht sind. Die meisten Kinder machen die Erfahrung, dass sie auch auf unerwünschte, ungeeignete oder gar belastende Inhalte stoßen. Somit stellt sich ihnen die Anforderung,

⁵ In Kapitel 2 wird das in dieser Studie genutzte Verständnis von Medien- und Digitalkompetenz sowie Kompetenzanforderungen dargelegt.

mit ebendiesen, vom algorithmischen Empfehlungssystem vorgeschlagenen Inhalten umzugehen. Manche Kinder sehen sich selbst dafür verantwortlich, andere können es sich nicht erklären, warum ihnen Inhalte angezeigt werden, die sie eigentlich nicht sehen wollen. Hier wenden sie dann meist reaktive Maßnahmen an, wie etwa möglichst schnelles Weiterwischen. Dabei kommt der affektiven Dimension von Kompetenz eine besondere Bedeutung zu. Die Kinder orientieren sich bei der Einschätzung der vorgeschlagenen Inhalte an ihrem Bauchgefühl. Dies mag bei Inhalten, die einfach nur nicht interessant sind, eine geeignete Strategie sein. Wenn aber so bereits eine Konfrontation mit für die Altersgruppe ungeeigneten Inhalten stattfindet, erweist sich diese Strategie als nicht zielführend. Als Kompetenzanforderung stellt sich den Kindern an erster Stelle das Bewusstsein, dass die von ihnen genutzte Medienwelt Risiken birgt. Darüber hinaus sind Fähigkeiten notwendig, um wenig Zeit mit unerwünschten Inhalten zu verbringen und ungeeignete Inhalte gänzlich zu vermeiden. Auch hier ist es eine Anforderung, im Falle einer Konfrontation geeignete Unterstützung zu finden.

Funktionsweise von AES begreifen:

Die meisten Kinder haben sich im Rahmen der Erhebung erstmalig Gedanken über die Funktionsweise entsprechender Angebote gemacht und darüber, wie ihr individuelles Medienhandeln mit den empfohlenen Inhalten zusammenhängen könnte. Allen befragten Kindern ist bewusst, dass sich die angezeigten Inhalte durch ihr Nutzungsverhalten stetig verändern. Ein Großteil der Kinder beschreibt zudem, dass die vorgeschlagenen Inhalte mit zunehmender Nutzung passender werden, bringen dies aber nur rudimentär mit ihrem Medienhandeln in Verbindung. Meist wird nicht klar erkannt, dass eine Personalisierung von Inhalten stattfindet. Es wird deutlich, dass sich die Kinder mit ihrem Handeln die Funktionsweise von AES zwar erschließen können, es aber dennoch herausfordernd ist, das komplexe und intransparente System zu begreifen – insbesondere mit Blick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten in diesem System. Vor allem für die jüngeren Kinder scheint dies besonders herausfordernd. Dies kann mit dem Entwicklungsstand zusammenhängen. Zugleich zeigen die Ergebnisse, dass sowohl die geringe Nutzungserfahrung als auch die geringe Beschäftigung mit Funktionsweisen

von Algorithmen bei jüngeren Kindern eine Rolle spielen können. Zudem sammeln viele Kinder erste Erfahrungen mit den Angeboten auf den Geräten der Eltern oder Familiengeräten, die von mehreren Personen im Haushalt genutzt werden. Nur sehr selten sind Kinder von Beginn an im Besitz eines eigenen Handys oder Tablets und verfügen über einen eigenen YouTube- oder TikTok-Account. Als Konsequenz daraus werden die vorgeschlagenen Empfehlungen unter Umständen aus den Interessen mehrerer Nutzer*innen gespeist. Das Begreifen der Funktionsweise sowie der eigenen Handlungsmacht ist dadurch beeinträchtigt, weil beispielsweise die unterschiedliche Interessenlage von Eltern und Kind dazu führt, dass eher heterogene Inhalte empfohlen werden. Zusammenfassend lässt sich sagen: Kinder sind in ihrem Medienhandeln weniger explorativ als Jugendliche, die schon über mehr Nutzungserfahrungen verfügen und dadurch deutlich mehr eigene Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen. Kinder brauchen also kreativen Fähigkeiten zum spielerischen Erkunden der Funktionsweisen von AES, aber auch Wissen über Strukturen und grundlegende informatische Funktionen.

Eigene Handlungsoptionen wahrnehmen und einordnen:

Dabei wird deutlich, dass eine differenzierte Vorstellung von AES die Wahrnehmung eigener Handlungsoptionen erweitert. So nehmen die Kinder mit einer vagen Vorstellung von AES ihre individuelle Handlungsmacht meist als gering und hauptsächlich reaktiv wahr. Im Umgang mit unerwünschten Inhalten zeigt sich dies: Vorgeschlagene Inhalte werden entweder ignoriert, angesehen oder (ggf. möglichst schnell) weggeklickt. Kinder mit einer eher differenzierten Gegenstandsauffassung hingegen nehmen tendenziell eher eine größere Handlungsmacht wahr und artikulierten auch aktive Einflussoptionen (vgl. Kapitel 5.2 zur Gegenstandsauffassung). Sie nehmen wahr, dass ihr Medienhandeln unmittelbare Auswirkungen auf die angezeigten Inhalte hat, die sie entsprechend zu beeinflussen versuchen. Dabei hat sich gezeigt, dass eine differenziertere Gegenstandsauffassung und die Wahrnehmung eigener Handlungsmacht sich insofern positiv auf die mediale Erfahrung auswirken, als sich jene Kinder zufriedener mit den empfohlenen Inhalten zeigen. Dies deckt sich mit Ergebnissen aus der vorangegangenen Studie mit Jugendlichen (Schober et al. 2022). Ins-

besondere mit Blick auf den Umgang mit unerwünschten Inhalten stellt sich diesen Kindern die Anforderung, ihre Handlungsmacht nicht zu überschätzen und die Verantwortung für die Empfehlung solcher Inhalte nicht ausschließlich bei sich, sondern vor allem in der Angebotsstruktur zu verorten. Hierzu brauchen Kinder Wissen und kritisch reflexive Fähigkeiten.

Selbstständig aufhören können:

Das kindliche Medienhandeln ist stark affektiv geprägt. Dies zeigt sich in ihrem Anspruch an die Mediennutzung: Sie wollen vor allem Spaß und Entspannung. Alles, was nicht der individuellen Motivlage der Mediennutzung entspricht, wird aussortiert (vgl. oben den Abschnitt zu „Inhalte auswählen“). Grundsätzlich stellt sich Kindern bei der Nutzung solcher Angebote die Herausforderung selbstständig aufzuhören. Zum einen kann dies in engen Zusammenhang mit der entsprechend des Entwicklungsstandes noch nicht voll entwickelten Selbstregulationsfähigkeit stehen. Zum anderen spielen hier aber auch die personalisierten Inhalte und die Funktionsweisen der Angebote (z. B. infinite scrolling oder Push-Nachrichten) eine Rolle. So brauchen Kinder auch Wissen über ebendiese Funktionsweisen und Strukturen und kritisch-reflexive Fähigkeiten diese mit ihrem eigenen Handeln in Verbindung zu setzen. Dieser Anforderung begegnen die meisten Eltern mit der Regulierung der Nutzungszeiten dieser Angebote. Die elterliche Begrenzung, sei es durch Interaktion oder technische Lösungen, unterstützt die Kinder beim Aufhören. Zugleich ist der Umgang mit dieser Regulierung wiederum eine Anforderung für die Kinder, denn es beinhaltet auch das Einhalten von Regeln, die Aushandlung von Nutzungszeiten und die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen ihrer Eltern. Hier werden vor allem Kompetenzen auf affektiver und sozialer Ebene gebraucht. Wobei aber auch instrumentell-qualifikatorische Fähigkeiten einen Umgang mit unliebsamen Regeln darstellen können. Das zeigt der Fall von Selina. Sie hat in der Kommunikation mit einer Freundin durch Zufall herausgefunden, dass sie ihre YouTube-Nutzungszeit, die von ihrem Vater via Family-Link eingestellt ist, umgehen kann, wenn sie Videolinks via Messenger geschickt bekommt und diese im Browser anschaut.

Daten reflektiert teilen:

Für die befragten Kinder spielte das Thema Datensouveränität noch keine Rolle, was angesichts des Entwicklungsstands der Altersgruppe und des notwendigen Abstraktionsgrades zur thematischen Auseinandersetzung nicht überrascht. Die Kinder haben meist noch keine Vorstellungen von ‚Daten‘. So stellt sich diesbezüglich den Eltern im besonderen Maße die Aufgabe, mit der Freigabe der Daten ihrer Kinder kompetent umzugehen und die Kinder an das Thema Datensouveränität heranzuführen. Den meisten befragten Eltern ist bewusst, dass die Nutzung von Angeboten mit algorithmischen Empfehlungssystemen mit der Freigabe personenbezogener Daten ihrer Kinder einhergeht. Dies wird jedoch nur von einzelnen Eltern explizit kritisch bewertet. Manche Eltern zeigen sich eher gleichgültig gegenüber unternehmerischen Datenpraktiken und betonen, dass es für ihre und die Mediennutzung ihrer Kinder keine Rolle spiele, weil sie nichts zu verbergen hätten bzw. denken, ihre und die Daten ihrer Kinder seien nicht von Relevanz. Andere Eltern zeigen sich resigniert angesichts der übermächtig wahrgenommenen Datenerhebung und -auswertung durch Unternehmen und bewerten die Situation damit ähnlich wie viele Jugendlichen in der vorangegangenen Studie (Schober et al. 2022). Die Erhebung personenbezogener Daten und deren Auswertung stellt für sie einen Kompromiss dar, den man eingehen müsse, wenn man die entsprechenden Angebote nutzen möchte. Die Datenauswertung wird zur Optimierung vorgeschlagener Inhalte mit Blick auf das eigene Kind dabei eher positiv bewertet, da die Sorge sinkt, das Kind könne mit ungeeigneten Inhalten konfrontiert sein. Dass dies durch die gemeinsame Nutzung von Accounts konterkariert wird, sollte stärker ins Bewusstsein rücken. Gleiches gilt für den Umstand, dass die AES nicht primär als Instrumente des Kinder- und Jugendmedienschutzes gedacht sind, so dass die wahrgenommene Sicherheit durch AES eher eine Scheinsicherheit darstellt. Algorithmische Empfehlungssysteme haben ihren primären Zweck nicht darin, Kinder davor zu schützen, dass sie mit ungeeigneten Inhalten konfrontiert werden. Eher tragen sie dazu bei, dass Kinder – ebenso wie alle anderen Altersgruppen – das Angebot länger nutzen, was von den Eltern überwiegend auch so benannt wird. Das Phänomen personalisierter Werbung wird von den Eltern in diesem Kontext kaum ins Spiel gebracht, also die Auswertung von Da-

ten mit dem Ziel, individuell relevante Werbung beim Konsumenten zu platzieren. Gerade Kinder können hierfür besonders empfänglich sein.

Mit Fremdbestimmung umgehen:

Kinder sind bei ihren ersten Erfahrungen mit algorithmischen Empfehlungssystemen Fremdbestimmung in verschiedenen Facetten ausgesetzt. Zum einen selektiert das für Kinder kaum durchschaubare Empfehlungssystem die angezeigten Inhalte. Des Weiteren haben die Interessen aller anderen Nutzer*innen der Angebote einen für die Kinder unkontrollierbaren Einfluss auf die angezeigten Inhalte, da aufgrund der Funktionsweise der AES alle Interaktionen mit den Inhalten ausgewertet werden. Damit spielt immer auch das Medienhandeln anderer, völlig unbekannter Menschen eine Rolle, wodurch es schwieriger wird, die individuelle Interaktion mit dem AES zu begreifen. Zudem nehmen die Interessen möglicher weiterer Nutzer*innen von Familienaccounts oder -geräten Einfluss auf die angezeigten Inhalte, wodurch das Funktionsprinzip der Personalisierung schwerer zu verstehen ist. Hinzu kommt die elterliche Rahmung, die aus Sicht der Kinder zumindest teilweise ebenfalls als Einschränkung empfunden wird, wenn es etwa um das Aushandeln von Mediennutzungszeiten oder angemessener Inhalte geht. Es scheint daher elementar, dass sich auch Eltern sowohl der eigenen Interaktion als auch der kindlichen Interaktion mit dem AES bewusst sind. Nur in Einzelfällen zeigten Eltern, die an der Studie teilgenommen haben, dieses Bewusstsein. Die Nutzung von Angeboten mit AES ist für Kinder hochkomplex. Ihnen stellt sich die Anforderung, zu verstehen, dass das eigene Handeln in komplexen sozio-technischen Systemen stattfindet und ein Interessensausgleich notwendig ist. Sie müssen mit Prozessen und Rahmenbedingungen umgehen lernen, die sie kaum selbst beeinflussen können. Für einen sicheren Umgang damit brauchen Kinder verlässliche und wohlwollende elterliche Begleitung sowie soziale und affektive Kompetenzen, um bei möglichen Ohnmachtsgefühlen und Unsicherheit Unterstützung einzufordern und anzunehmen. In vielen Situationen, die uns die Befragten geschildert haben, zeigen bereits viele Kinder diese Kompetenzen.

Die dargestellten Befunde weisen darauf hin, dass Kinder auf eine elterliche oder alternative Form (medien-)erzieherischer Begleitung angewiesen sind, um souveräne Umgangsweisen mit wahrgenommenen Kompetenzanforderungen entwickeln zu können. Gerade Eltern als zumeist unmittelbare Bezugspersonen der Kinder ebenso wie Lehr- und andere pädagogische Fachkräfte sollten mit ihren Sorgen und Bedarfen daher nicht allein gelassen werden: Medienkompetenzförderung muss angesichts neuer Herausforderungen im Zusammenhang mit digitalen Medien und KI-Systemen ganzheitlich gedacht werden und neben den Kindern auch deren Bezugspersonen berücksichtigen (Brüggen et al. 2017; Radoslavov et al. 2021). Gerade Kinder, deren Medienaneignung zumeist im familiären Kontext stattfindet, sind darauf angewiesen, auch im häuslichen Umfeld kompetente Beratung und Begleitung zu erhalten, um perspektivisch selbst kompetent agieren zu können.

6.2 Ansatzpunkte für die Kompetenzförderung

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Kompetenzanforderungen und Kompetenzen der Kinder und der elterlichen Rahmung ihres Medienhandelns werden im folgenden Kapitel Ansatzpunkte für die Förderung von Medien- und Digitalkompetenz bezüglich des Umgangs mit AES für die Altersgruppe der Acht- bis Elfjährigen skizziert.

Medien- und Digitalkompetenz der Eltern fördern:

Zunächst und übergreifend scheint das Ergebnis bedeutsam, dass vor allem für die jüngeren Kinder die elterliche Rahmung ihres Medienhandelns eine große Rolle spielt. Eltern und andere sorgeberechtigte Personen sollten vor diesem Hintergrund befähigt werden, ihre Kinder medienkompetent beim Umgang mit AES zu begleiten. Medien- und Digitalkompetenzförderung von Kindern in diesem Alter kann nur Hand in Hand mit Medien- und Digitalkompetenzförderung der Eltern funktionieren. Mit Blick auf die Wünsche der Eltern könnten insbesondere unabhängige Informationsangebote zu Apps, Inhalten und Medienerziehung sinnvoll sein und am Verantwortungsbewusstsein und den Bedürfnissen der Eltern anknüpfen.

Geschützte Erfahrungsräume für Kinder schaffen und begleiten:

Mit Blick auf die Kinder ist eine erste Anforderung das Begreifen von algorithmischen Empfehlungssystemen und die damit verbundene Personalisierung von Inhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere jüngere Kinder dabei Unterstützung brauchen. Ansatzpunkte für die Förderung eines Verständnisses von AES kann die spielerische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand sein. Dies zeigen auch die Ergebnisse der vorausgegangenen Studie mit Jugendlichen (Schober et al. 2022). Viele Kinder und Jugendliche begreifen algorithmische Empfehlungssysteme im Handeln mit ebendiesen. Dabei explorieren sie nicht nur Funktionsweisen und Datenquellen, sondern auch ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten. Diese Vorstellungen übertragen sie in der Folge auch auf andere Angebote. Kompetenzförderung sollte an der lebensweltlichen Nutzung von AES anknüpfen, um an diesem handlungsbasierten und an Nutzungsmotiven ausgerichteten Zugang zu Wissen und Selbstverortung bzgl. AES anzuschließen. Dabei gilt es insbesondere mit Blick auf jüngere Kinder, geschützte Erfahrungsräume zu schaffen und ihr Explorieren zu begleiten. Vor dem Hintergrund der kindlichen Nutzungsrealität und mit Blick auf Nutzungsbedingungen sowie rechtlichen Rahmenbedingungen stellt sich die angebotsseitige Gestaltung solcher Schutzräume herausfordernd dar (Dreyer 2021, S. 158 ff.): Zum einen könnte ein Verbot des nutzungsbasierten Trackings und Profilings ebensolche Schutzräume ermöglichen. Dabei stellt sich jedoch die Herausforderung, dass Anbieter wissen müssten, wer genau minderjährig ist. Dies wäre sowohl mit kinderrechtlich schwierigen Folgen der Erkennbarkeit von Kindern online verbunden als auch mit Konsequenzen für die digitale Teilhabe von Kindern, wenn man einen Dienst dann nicht mehr nutzen könnte. Eine weitere Idee zur angebotsseitigen Gestaltung solcher Schutzräume könnte eine ‚Tabula-Rasa-Option‘ zum Eintritt in die Volljährigkeit beinhalten, sodass alle gesammelten Verhaltensdaten, Nutzungsprofile usw. angebotsseitig gelöscht werden könnten. Mit Blick auf die komplex verstrickten Akteur*innen der Datenauswertung scheint dies aber ebenso kaum umsetzbar. Vor diesem Hintergrund könnten altersangemessene Transparenzformen und personalisierbare, altersensitive Empfehlungssysteme Schutzräume schaffen, in denen das kindliche Explorieren von AES begleitet werden

kann. So könnten beispielsweise gemeinsam Wege erkundet werden, wie der Algorithmus beeinflusst werden könnte. Auf diese Weise könnten sich Kinder die App spielerisch-kreativ aneignen und im Zuge dessen ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern und reflektieren. Die in dieser Studie entwickelten Erhebungsmethoden haben gezeigt, dass bereits Kindern im Grundschulalter eine solche Annäherung an das Themenfeld Spaß machen und Möglichkeiten zur Reflexion bieten kann. Hier wird der Bedarf an (Weiter-)Entwicklung entsprechender Methoden der aktiven Medienarbeit (Schemmerling et al. 2023) für die Altersgruppe deutlich. Mit Blick auf die Dynamik und Intransparenz der Angebote mit AES scheint dieser Zugang umso bedeutsamer, da es nur schwer anders möglich ist, sich Wissen über und zielgerichtete Handlungsweisen mit AES anzueignen. Divergentes Denken, exploratives Handeln und Kreativität werden damit umso wichtiger (Hartung-Griemberg 2021). Die Stärkung der kreativen Dimension von Medien- und Digitalkompetenz kann dabei helfen, die Grundlagen von Algorithmen mit samt entsprechender Befehlsstruktur verstehen zu lernen. Neben den Eltern, die selbst oftmals Unterstützung beim Begreifen von AES in Form von Informationsmaterial oder Erfahrungsräumen brauchen, können dabei auch Bildungsinstitutionen wie Schule und Kita eine Rolle spielen. Dort könnten, bspw. auch über (analoge) Programmierspiele, Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten geschaffen werden. Hinweise auf die Wirksamkeit solcher Maßnahmen zeigen unsere Ergebnisse: Einzelne Kinder bezogen sich in ihren (durchaus differenzierten) Vorstellungen auf Workshops mit dem Programmierwerkzeug Scratch im Schulkontext.

Kindgerechte Handlungsoptionen in und außerhalb der Angebote schaffen, um Kinder im kompetenten Umgang mit unangemessenen Inhalten zu bestärken:

Eng verknüpft mit der Personalisierung von Inhalten ist die Anforderung mit empfohlenen, aber unerwünschten und zum Teil kinder- und jugendmedienschutzrelevanten Inhalten umzugehen. Sowohl die Kinder als auch die Eltern beschreiben dies. Die Kinder handeln eher reaktiv und intuitiv, wenn sie Inhalte sehen, die nicht ihren individuellen Interessenlagen oder ihrem subjektiven Wertesystem entsprechen: Im Moment der Konfrontation versuchen sie, den entsprechenden empfohlenen Inhalt möglichst

schnell weiterzuscrollen oder zu schließen. Hierbei zeigt sich die kindliche Kompetenz, unerwünschte Inhalte zu erkennen und darauf zu reagieren. Dabei spielt insbesondere die affektive Dimension von Medien- und Digitalkompetenz eine Rolle. Diese gilt es folglich zu fördern, indem Kinder im Zugang zu ihren Gefühlen und ihrer Artikulationsfähigkeit ebendieser gestärkt werden. Viele Kinder in unserer Studie suchen hierzu beispielsweise den Austausch mit ihren Eltern und gleichen ihren Eindruck von Inhalten mit dem der Eltern ab. Aber auch in formalen Bildungskontexten sollten Gesprächsanlässe über kinder- und jugendmedienschutzrelevante Inhalte geschaffen werden. Diese sollten sensibel gestaltet sein, sodass Kinder ohne Scham und Sorge vor Konsequenzen über Erfahrungen mit kinder- und jugendmedienschutzrelevanten Inhalten sprechen können. Zugleich verweisen die Ergebnisse darauf, dass Kinder meist nur intuitiv reagieren können. Mit Blick auf die oben beschriebene Anforderung AES zu begreifen, überrascht dies nicht. Daher gilt es, technische Unterstützungsangebote im Umgang mit unerwünschten Inhalten aufzuzeigen und die Kinder schon früh mit deren Nutzung vertraut zu machen. Das erweitert das kindliche Handlungsspektrum bei unerwünschten Inhalten. Keines der interviewten Kinder kannte und nutzte etwa Melde- und Blockierfunktionen in den Apps. Sowohl Eltern als auch formale Bildungskontexte können diese Möglichkeiten aufzeigen, wobei noch zu ergründen und reflektieren wäre, warum Kinder die Möglichkeiten nicht nutzen. Möglicherweise liegt dies angebotsseitig an der nicht kindgerechten Gestaltung ebendieser Melde- und Blockierfunktionen.

Schutzfunktion von Empfehlungssystemen reflektiert und pragmatisch einsetzen:

Mit Blick auf die Eltern zeigt sich, dass sie die Personalisierung von Inhalten meist als Unterstützung ihres Schutzauftrags vor kinder- und jugendmedienschutzrelevante Inhalte wahrnehmen. Sie vertrauen dabei den algorithmischen Empfehlungssystemen insofern, dass diese ausschließlich auf die Interessen ihrer Kinder zugeschnittene Vorschläge generieren. Die Altersangemessenheit der Inhalte entsteht in der Vorstellung der Eltern durch die ausnahmslose Interessenorientierung der Empfehlungssysteme. Hier scheint es vor dem Hintergrund der in Kapitel 3.1 dargestellten Funktionsweise von AES zum einen wichtig, bei Eltern eine Reflexion

ihrer Vorstellungen von AES und der damit verbundenen Funktion in ihrem medienerzieherischen Handeln anzustoßen. Mit pragmatischem Blick auf den Familienalltag könnte zum anderen hilfreich sein, eigene Nutzungsaccounts für Kinder anzulegen, auch bei Angeboten wie YouTube und TikTok, die sich nicht explizit an Kinder richten, da gemeinsam genutzte Familienaccounts auch Vorschläge enthalten, die eher auf Eltern zugeschnitten sind.

Empfehlungssysteme zum Schutz von Kindern personalisierbar machen:

Das Medienhandeln der Kinder und die elterliche Zuschreibung einer Schutzfunktion von AES geben Hinweise, wie angebotsseitig bessere Rahmenbedingungen für ein kompetentes Handeln in Bezug auf unerwünschte Inhalte geschaffen werden können. Auch hier kommt die Idee eines personalisierbaren und alterssensitiven Empfehlungssystems ins Spiel: Zum einen könnten Filter- und Auswahlmöglichkeiten für Empfehlungen sowohl Eltern das medienerzieherische Handeln als auch Kindern den Umgang mit unerwünschten Inhalten deutlich erleichtern. Dies würde auch dem Wunsch vieler Eltern und Kinder in unserem Sample entsprechen. Zum anderen könnte auch eine Erweiterung der Angebotslandschaft sinnvoll sein. Explizite Kinderangebote erreichen Kinder im Grundschulalter häufig nicht mehr, wodurch sie eher auf Erwachsenenangebote ausweichen müssen, in denen sich ebendiese Fragen nach dem Umgang mit unangemessenen Inhalten stellen.

Werbung erkennen und für eine Auseinandersetzung mit Geschäftsmodellen nutzen:

Ein Sonderfall von unerwünschten Inhalten stellt Werbung dar. Werbung wird von den Kindern allenfalls als störender Inhalt wahrgenommen und wenig kritisch reflektiert. Den meisten Kindern scheint die Relevanz bezahlter Spots mit Blick auf kapitalistische Verwertungslogiken nicht bewusst zu sein, auch wird der Zusammenhang von individuellem Medienhandeln und angezeigter Werbung nur in Einzelfällen erkannt. Es gilt daher, die Kinder zunächst im Erkennen von Werbung, insbesondere bezüglich schwererer zu erkennenden Produktplatzierungen etwa durch Influencer*innen, zu fördern. Im Zuge des oben beschriebenen Begreifens von AES kann zudem der Bezug der angezeigten Wer-

bung zum eigenen Medienhandeln hergestellt werden. Denkbar ist, dass die Funktionsweise und das Geschäftsmodell von AES in der Auseinandersetzung mit Werbung greifbarer werden kann, da es mit Blick auf die vorausgegangene Studie mit Jugendlichen (Schober et al. 2022) meist leichter scheint, Bezüge zwischen Medienhandeln und der empfohlenen Werbung herzustellen, als bei anderen Formen von Inhalten. Auch wenn Werbung eine greifbare Facette des Geschäftsmodells der Plattformen sind, scheint mittlerweile die Datenerhebung und -verarbeitung ein mitunter weitaus größeres und lukrativeres Geschäft für die Unternehmen zu sein. Dies sollte bei der Auseinandersetzung mit den Geschäftsmodellen der anbietenden Unternehmen mittels des Phänomens Werbung Berücksichtigung finden.

Ermöglichen, Selbstregulation zu lernen:

Kindern stellt sich die Anforderung, selbstständig mit der Nutzung von YouTube und TikTok aufzuhören. Dieser Anforderung begegnen die meisten Eltern mit Regulierung der Nutzungszeiten dieser Angebote, da sie beobachten, dass ihren Kindern die Kompetenz zum selbstständigen Aufhören fehlt. Die Befunde der vorausgegangenen Studie mit Jugendlichen zeigen: Den meisten Jugendlichen, die keine elterliche Begrenzung ihrer Mediennutzungszeit erleben, fällt es schwer, selbstständig aufzuhören. Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll zu reflektieren, ob eine strenge elterliche Regulierung der kindlichen Medienzeit den Kindern ermöglicht, Selbstregulierung für eine spätere unbegrenzte Nutzung zu erlernen. Die Förderung der medienbezogenen Selbstregulationsfähigkeit (Knop 2022, S. 48 ff.) sollte möglichst früh beginnen, indem kindliche Autonomie auf der einen Seite und elterliche Kontrolle und Begleitung auf der anderen Seite als gemeinsamer Aushandlungsprozess zwischen Eltern und Kindern betrachtet werden. Insbesondere die Momente, in denen die Kinder Akzeptanz oder Erleichterung über die elterliche Rahmung oder Intervention zeigen, können als Ausgangspunkte für eine Auseinandersetzung mit dem Thema dienen. Hier zeigt sich, dass Kinder bereits in diesem Alter achtsam gegenüber den eigenen Bedürfnissen sein können, auch wenn es ihr Entwicklungsstand und die Funktionsweisen der Angebote erschweren, selbstständig aufzuhören. Diese Achtsamkeit zu unterstützen, kann

die medienbezogene Selbstregulationsfähigkeit fördern, die bis ins Erwachsenenalter relevant für einen kompetenten Umgang mit Angeboten mit AES ist. Zugleich sollten auch die Angebote by default, also bereits voreingestellt, den Kindern Offerten zur Unterbrechung und Reflexion bieten. Zudem sollte die Vorbildfunktion der Eltern und anderer Bezugspersonen nicht unterschätzt werden. Ein achtsamer und reflektierter Umgang mit der eigenen Mediennutzung kann zum einen Vorbild sein, zum anderen kann der Austausch über die geteilte Erfahrung, dass das Aufhören schwerfallen kann, eine gute Basis darstellen.

Kindgerechte Informationsmaterialien und Methoden zum Thema Datenschutz entwickeln:

Das Thema Datenschutz spielte für die befragten Kinder noch keine Rolle, was angesichts der Altersgruppe und des notwendigen Abstraktionsgrades zur thematischen Auseinandersetzung nicht überrascht. Zugleich zeigen die Erfahrungen aus der Erhebung, dass Kinder im Grundschulalter durchaus Interesse und ein (wenn auch rudimentäres) Verständnis für datenverarbeitende Prozesse zeigen. Kindgerechte Informationsmaterialien und Methoden könnten an diesem Interessen anschließen und damit auch Kindern ermöglichen, sich dem Themenfeld anzunähern.

Eltern für Datenschutzthemen sensibilisieren und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen:

Für die befragten Eltern spielte Datenschutz kaum eine Rolle. Einerseits, weil sie diesem Phänomen keine große Bedeutung für ihre Medienerziehung beimessen. Eine Sensibilisierung für Datenschutzthemen in der Mediennutzung könnte Eltern dabei unterstützen, ebendiese Themen in ihre Medienerziehung einfließen zu lassen. Andererseits wird Datenschutz als kaum relevant eingeschätzt, weil sie das Problem zwar als virulent wahrnehmen, sie diesbezüglich aber kaum eigene Handlungsmacht erkennen können. Hier gilt es, Eltern Möglichkeiten aufzuzeigen, möglichst selbstbestimmt mit den eigenen Daten und mit den Daten ihrer Kinder in Angeboten mit AES umzugehen.

Grenzen der individuellen Handlungsmöglichkeiten entgegenwirken:

Zugleich werden hier und an verschiedenen anderen Stellen in den Ergebnissen angebotsseitige Rahmenbedingungen deutlich, die auf Grenzen der individuell verfügbaren und mithin durch Kompetenz erschlossenen Handlungsmöglichkeiten hinweisen. Es wird deutlich: Medienkompetenzförderung reicht in Bezug auf algorithmische Empfehlungssysteme in Online-Angeboten nicht aus, um Kindern ein souveränes Medienhandeln zu ermöglichen. „Dort, wo Medien Selbstbestimmung strukturell nicht zulassen – etwa bei intransparenter Datensammlung oder manipulativer Steuerung –, lässt sich ein objektiv selbstbestimmter Medienumgang auch durch Kompetenzförderung nicht annähernd erreichen“ (Brüggen/Dreyer et al. 2022, S. 94). Die Förderung von Medien- und Digitalkompetenz muss daher eng verbunden sein mit Datenschutz und der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten, wie Angebote mit AES im Sinne des Supportive Designs (Brüggen/Dreyer et al. 2022, S. 259 f.) kompetenzförderlich gestaltet werden können. Die bereits beschriebenen Ideen angebotsseitiger Offerten zur Unterbrechung oder eines personalisierbaren Empfehlungssystems zeigen auf, was in diesem Sinne entwickelt werden kann. Solche Konzepte können allerdings nur unter Einbezug der Perspektive der (zukünftigen) Kompetenzträger*innen und mit pädagogisch eingeordnetem Wissen über deren Umgangsweisen mit den entsprechenden Systemen entstehen.

7 Ausblick

Die Studie ist ein Teil des Verbundprojekts *Digitales Deutschland | Monitoring zur Digitalkompetenz der Bevölkerung*. In unterschiedlichen Teilstudien werden die Kompetenzen und Förderbedarfe der Bevölkerung in Hinblick auf den digitalen Wandel und eine souveräne Lebensführung erforscht. Die Studien sind damit ein Beitrag zum Ziel der Digitalstrategie der Bundesregierung, die Kompetenzbildung in Zukunftsfeldern wie Künstliche Intelligenz zu unterstützen und einen Überblick über die Digital- und Medienkompetenz der Bevölkerung zu erlangen. Die entsprechenden Impulse für die Kompetenzbildung wurden in Kapitel 6 dargestellt. Sie ermöglichen gezielte Angebote zur Förderung von Kompetenzen für Kinder und ihre Eltern zu entwickeln.

Zugleich leistet die Studie einen Beitrag zur Erfassung der Digital- und Medienkompetenzen der Bevölkerung, und dies auf zwei Ebenen: Auf einer konzeptionellen Ebene können die Ergebnisse im Abgleich mit bestehenden Kompetenzmodellen dazu genutzt werden, diese unter Einbezug der Perspektive der Kompetenzträger*innen weiterzuentwickeln. Die Studie zeigt auf, wie auch die Perspektive von Kindern in solch einen Prozess eingebunden werden kann. So wurde in der Auswertung und der Ergebnisdarstellung das im Projekt Digitales Deutschland erarbeitete Rahmenkonzept (Digitales Deutschland 2021) genutzt und die darin benannten Kompetenzdimensionen (instrumentell-qualifikatorische, kognitive, affektive, kreative, soziale und kritisch-reflexive Dimension) zur Analyse herangezogen. Auffällig war dabei, dass der affektiven Dimension im kindlichen Umgang mit AES eine besondere Bedeutung zukommt. Bei der Einschätzung der vorgeschlagenen Inhalte orientieren sich die Kinder auch an ihrem Bauchgefühl. Dies erscheint notwendig und hilfreich, da sie bereits die Erfahrung gemacht haben, dass ihnen in dieser Umgebung Inhalte begegnen, die sie lieber nicht wahrnehmen wollen. Interessant ist, dass in einer von Algorithmen und damit technischen Verfahren gesteuerten Medienumwelt gerade Gefühle (vgl. auch Schober/Tausche 2022) bzw. ästhetische Werturteile (Brüggen 2018) eine herausgehobene Rolle ein-

nehmen. Dies reiht sich ein in weitere Befunde, die neben der Forschung zu Wissensbeständen gerade auch solche fordert, in der soziale und affektive Kompetenzdimensionen einbezogen werden.

Auf einer zweiten Ebene können die Ergebnisse zu anderen vorliegenden Ergebnissen in Bezug gebracht werden, um so im Abgleich Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der Kompetenzen in der Bevölkerung identifizieren zu können. Naheliegend ist hier der Abgleich mit der Studie zu Jugendlichen und ihrem Umgang mit AES (Schober et al. 2022). Die vorliegende Studie fokussierte die Vorstellungen und Handlungsweisen von Kindern mit Angeboten mit AES. Hierzu wurden als ergänzende Perspektive die Eltern befragt. Im Vergleich mit den Jugendlichen zeigen die Ergebnisse, dass vor allem für die jüngeren Kinder die elterliche Rahmung ihres Medienhandelns eine große Rolle spielt. Sie nutzen häufiger noch gemeinsam mit anderen Familiengeräte und erleben die Personalisierung weniger stark als die Jugendlichen, die erstens mit eigenen Geräten eindeutiger identifizierbar sind und zweitens häufig auch mehrere Apps oder Dienste mit AES nutzen und aus dem Vergleich zwischen Angeboten auch Erkenntnisse bezüglich der Funktionsprinzipien von AES ableiten können. Gerade da die Befragten in beiden Studien vor allem auf den Kompetenzerwerb im eigenen Handeln angewiesen sind, haben unterschiedliche Nutzungserfahrungen eine große Bedeutung für die Gegenstandsvorstellungen der Befragten. Zugleich zeigt sich aber auch, dass die Kinder, die über ihr Umfeld oder durch spezifische Bildungsangebote in der Schule bereits Hintergrundinformationen zu den Funktionsweisen von informatischen Systemen erhalten hatten, dieses Wissen auch adaptieren konnten. Dies unterstreicht, dass derartige Angebote bereits im Kindesalter sinnvoll sind, und legt nahe, dass Bildungsangebote auch in anderen Altersgruppen ein wichtiger Ansatzpunkt sind, um über das im eigenständigen Handeln erreichte Kompetenzniveau hinauszukommen, gerade wenn an Kompetenzdimensionen wie die kritisch-reflexive mit einer selbst- und

gesellschaftsbezogenen Reflexion des Umgangs mit KI-Systemen gedacht wird. Schließlich wird im Vergleich auch deutlich, dass gerade die jüngeren Kinder noch deutlich vagere Vorstellungen davon haben, wie AES funktionieren und wie ihr eigenes Medienhandeln mit den Empfehlungen verwoben ist. In den von ihnen entwickelten Beschreibungen wird deutlich, dass es durchaus lohnenswert ist, mit ihnen über dieses Zusammenspiel zu sprechen. Zugleich offenbart sich aber auch eine Herausforderung für die Jüngeren, sich von diesem Zusammenspiel eine angemessene Vorstellung zu machen. Hier ist auf Basis der Stichprobe nicht zu sagen, inwiefern dies mit dem Entwicklungsstand verbunden ist. Da es aber so auffällig ist, muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden.

Gerade dieser Punkt, dass es offenkundig für die Jüngsten in der Stichprobe noch eine große Herausforderung ist, sich eine zutreffende Vorstellung von den ablaufenden Prozessen zu machen, leitet auch über zur Diskussion digitalpolitischer Handlungsbedarfe wie auch weiterer Forschungsbedarfe. Grundsätzlich offenbart die Studie die Überschneidungen, die ein aktualisierter Medienkompetenzbegriff mit Konzepten wie der Datenkompetenz und KI-bezogener Kompetenzen hat. Denn mit Blick auf einen kompetenten Umgang mit AES geht es auch darum eine Vorstellung zu entwickeln, wofür die generierten Daten genutzt werden können (Datenkompetenz) und wie KI-gestützte Systeme Entscheidung treffen (KI-bezogene Kompetenzen). Zugleich ist ein aktualisierter Medienkompetenzbegriff nicht mit Datenkompetenz oder KI-bezogenen Kompetenz gleichzusetzen. Dies spiegelt sich in der Verwendung der Doppelbezeichnung Digital- und Medienkompetenz. Damit ist ein zentraler Erfahrungsbereich von Menschen erfasst, in dem sie mit Entwicklungen des digitalen Wandels in Berührung kommen, auch wenn Datenkompetenz und KI-bezogene Kompetenzen natürlich auch in Einsatzfeldern relevant sind, in denen Medien keine Rolle spielen. Digitalpolitisch konturiert sich damit aber ein eigenständiges Handlungsfeld, in dem die Ergebnisse durchaus Handlungsbedarfe aufzeigen. Am Beispiel des Kinder- und Jugendmedienschutzes soll dies skizziert werden. Dieser war nicht Ausgangspunkt der Studie, aber die Ergebnisse sind an zwei Stellen auch für dieses Handlungsfeld bedeutsam:

Erstens: Gerade den jüngeren Kindern in der Studie stellt sich die große Herausforderung, den Handlungsrahmen, in dem sie agieren, zu

verstehen. Offenkundig bewegen sie sich aber in diesem. In der Verhandlung von Schutzbedarfen und Teilhabemöglichkeit muss dieser Aspekt mitgedacht werden – und darf nicht vorschnell zu Verbotsforderungen führen, die Kinder aufgrund eines unzureichenden Verständnisses aus den digitalen Erfahrungsräumen ausschließen. Vielmehr müssten Räume gestaltet werden, in denen veränderte und förderliche Rahmenbedingungen im Sinne des Supportive Designs (Brüggen/Dreyer et al. 2022) integriert sind, die es Kindern ermöglichen, einschlägige Kompetenzen zu erwerben (siehe auch Kapitel 6.2). Dies würde Teilhabechancen einlösen. Solche kindspezifischen Angebotsvarianten, die sich durch altersangemessene Transparenzformen, personalisierbare und alterssensitive Empfehlungssysteme sowie eine Auswertungs-Reset-Option auszeichnen, müssten leicht zugänglich sein. Neben der Verantwortung der Eltern, ihren Kindern derartige Angebote zugänglich zu machen, ist diesbezüglich zu fragen, inwiefern Anbieter eine größere Verantwortung übernehmen können, um für Nutzer*innen der entsprechenden Altersgruppe die entsprechenden Varianten freizuschalten. Bislang gilt hier der Grundsatz, dass die Anbieter Kenntnis davon haben müssen, dass die konkreten Nutzer*innen minderjährig bzw. unter 13 Jahren alt sind. Im Sinne eines besseren Schutzes wäre zu diskutieren, wie Anbieter diese Informationen erhalten können, um das Schutzniveau zu erhöhen (Croll/Dreyer 2021; Dreyer 2018). Die hier vorgestellten Befunde bieten neue Anregungen für den hier geführten Diskurs im Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Schutzansprüchen. Damit digitale Mediennutzung von Kindern auch ein Experimentierraum zur Persönlichkeitsentwicklung sein kann, sind hier einerseits besondere Schutzansprüche bezüglich der Beobachtungs- und Auswertungspraktiken der Anbieter*innen anzubringen, die ggf. Entwicklungsmöglichkeiten begrenzen und zu einer „De-Autonomisierung“ (Dreyer 2021, S. 158) führen könnten. Andererseits wird in den Ergebnissen deutlich, dass eigene Erfahrungen mit diesen Beobachtungs- und Auswertungspraktiken auch notwendig sind, um einen Kenntnisstand über diese Systeme zu erwerben, der die eigene Handlungsfähigkeit einordnen lässt. Mithin ist an dieser Stelle noch weiterer Diskussions- und Entwicklungsbedarf auszumachen.

Zweitens ist interessant, dass die Eltern die Personalisierung der AES als Instrument des Kinder- und Jugendmedienschutzes (miss-)verstehen.

hen. So sind diese Strukturen im Kinder- und Jugendmedienschutz eigentlich gar nicht konzipiert. Die Erwartung aber, dass durch AES die Kinder ihren Interessen und ihrem Alter entsprechende Inhalte präsentiert bekommen, ist durchaus nachvollziehbar. In der gegenwärtigen Situation gibt es aber Grund zur Annahme, dass entsprechendes Handeln der Eltern ihre Kinder einem relativen Risiko aussetzt, unerwünschte und/oder ungeeignete Inhalte ausgespielt zu bekommen. Eine Basis muss sicher die Befähigung von Eltern und Kindern sein. Diese sollte zum Ziel haben, eine realistische Vorstellung von der Funktionsweise von AES und dem konkreten Einsatz dieser Instrumente zu erreichen. Dazu gehört auch das Wissen, dass gerade auch Inhalte mit besonders hohen Interaktionsraten hochgespielt werden, die ggf. auch jenseits des Interessenbereiches liegen können. Ebenso gilt es zu wissen, dass die Angebote auch aus Nutzer*innenseite mit dem Erwartungsdruck konfrontiert sind, nicht langweilig in den Empfehlungen zu sein. Darüber hinaus erscheint im Lichte der Ergebnisse auch eine Diskussion über die Möglichkeiten angebracht, die in AES für eine kindgerechte Angebotsgestaltung liegen.

Die Forschungsbedarfe und möglichen weiterführenden Forschungsfragen sind mannigfaltig. Da diese nicht alle ausgeführt werden können, sollen nur drei mit unterschiedlichen Ausrichtungen herausgegriffen werden. Der Hinweis auf die Bedeutsamkeit von Bildungsangeboten zur Entwicklung von relevanten Digital- und Medienkompetenzen wirft die Frage auf, welche Bildungskonzepte hier besonders geeignet sind, die hier skizzierten Herausforderungen zu bewältigen. Ein Vorgehen könnte sein, entsprechende Bildungsangebote zu begleiten und herauszuarbeiten, wie die skizzierten Ansatzpunkte in die Bildungspraxis gebracht werden können. Mit dem Fokus auf die Angebotsgestaltung wäre es von Interesse, Konzepte des Supportive Designs zu erproben und weiterzuentwickeln. Insbesondere scheint hier die Frage der Bildschirmzeit(-begrenzung) relevant. Denn hier vollzieht sich im Altersverlauf der Stichproben der beiden Studien zu Kindern und Jugendlichen einerseits ein Übergang zu einer größeren Selbstständigkeit, da die elterlichen Rahmensetzung weniger wirksam ist. Andererseits scheinen gerade die Jugendlichen mit dieser Freiheit und zugleich der Art der Angebotsgestaltung herausgefordert zu sein, dass hier verbesserte Konzepte entwickelt und erprobt werden sollten, die Selbstbestimmung erlauben und zugleich un-

terstützen. Schließlich könnte aufschlussreich sein, ob sich die Ergebnisse ähnlich konturieren, wenn non-mediale Einsatzszenarien von KI (wie Smart Home oder Anwendungen in der Gesundheitsfürsorge) betrachtet werden. Gerade bei non-medialen Einsatzszenarien von KI stellt sich aber die Herausforderung, solche zu identifizieren, in denen die Kinder und Jugendlichen bereits eigenständige Erfahrungen gemacht haben. Angesichts der großen Bedeutung eigener Erfahrungen für die auf KI-bezogene Kompetenzentwicklung, ist die Erforschung von Nutzungserfahrungen (auch mit Blick auf andere Bevölkerungsgruppen) eine Voraussetzung dafür, aussagekräftige Ergebnisse zu generieren.

Literaturverzeichnis

- AlgorithmWatch (2021). AlgorithmWatch forced to shut down Instagram monitoring project after threats from Facebook. <https://algorithmwatch.org/en/instagram-research-shut-down-by-facebook/> [Zugriff: 20.10.2023].
- Aßmann, Sandra/Brüggen, Niels/Dander, Valentin/Gapski, Harald/Sieben, Gerda/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (2016). Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft – ein medienpädagogisches Diskussionspapier. www.gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/bigdata_diskussionspapier_gmk_kbom.pdf [Zugriff: 20.10.2023].
- Bonfadelli, Heinz/Friemel, Thomas N. (2017). Medienwirkungsforschung. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK Lucius.
- Brito, Rita/Francisco, Rita/Dias, Patrícia/Chaudron, Stephane (2017). Family Dynamics in Digital Homes: The Role Played by Parental Mediation in Young Children's Digital Practices Around 14 European Countries. In: Contemporary Family Therapy, 39 (4), S. 271–280. DOI: 10.1007/s10591-017-9431-0.
- Brüggen, Niels (2018). Medienaneignung und ästhetische Werturteile. Zur Bedeutung des Urteils ‚Gefällt mir!‘ in Theorie, Forschung und Praxis der Medienpädagogik. München: kopaed.
- Brüggen, Niels/Bröckling, Guido/Wagner, Ulrike (2017). Bildungspartnerschaften zwischen Schule und außerschulischen Akteuren der Medienbildung. Berlin: FSM – Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V.
- Brüggen, Niels/Dirr, Eva/Schemmerling, Mareike/Wagner, Ulrike (2014). Jugendliche und Online-Werbung im Social Web. München: Bayerisches Staatsministerium für Umwelt und Verbraucherschutz.
- Brüggen, Niels/Dreyer, Stephan/Gebel, Christa/Lauber, Achim/Materna, Georg/Müller, Raphaela/Schober, Maximilian/Stecher, Sina (2022). Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln. Aktualisierte und erweiterte 2. Auflage. Herausgegeben von: Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz. Bonn.
- Brüggen, Niels/Lauber, Achim/Schober, Maximilian (2022). Das Verhältnis von Subjekt und Medien angesichts algorithmischer Empfehlungssysteme. Überlegungen aus tätigkeitstheoretischer Perspektive. In: Demmler, Kathrin (Hrsg.). Digitalität und Souveränität. Braucht es neue Leitbilder der Medienpädagogik? MerzWissenschaft 2022. München: kopaed, S. 131–144.
- Brüggen, Niels/Süna, Laura (2023). Zur Vielfalt an Kompetenzbegriffen im Kontext des digitalen Wandels. Im Rahmen des Projektes Digitales Deutschland. <https://digid.jff.de/magazin/digitales-deutschland/zur-vielfalt-an-kompetenzbegriffen-im-kontext-des-digitalen-wandels>.
- Clark, Lynn Schofield (2011). Parental Mediation Theory for the Digital Age. In: Communication Theory, 21 (4), S. 323–343. DOI: 10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x.
- Croll, Jutta/Dreyer, Stephan (2021). „I'm afraid I can't do that, Dave.“. Welche Rolle spielt KI für Schutz, Befähigung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im digitalen Umfeld? In: merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 65 (6), S. 44–52.
- Das, Ranjana (2023). Parents' understandings of social media algorithms in children's lives in England: Misunderstandings, parked understandings, transactional understandings and proactive understandings amidst datafication. In: Journal of Children and Media, S. 1–17. DOI: 10.1080/17482798.2023.2240899.
- Digitales Deutschland (2021). Rahmenkonzept. <https://digid.jff.de/rahmenkonzept> [Zugriff: 19.10.2023].
- Dreyer, Stephan (2018). On the Internet, nobody knows you're a kid. Zur (Nicht-)Erkennbarkeit Minderjähriger in digitalen Medienumgebungen. In: merzWissenschaft, 62 (6), S. 65–78.
- Dreyer, Stephan (2021). Recht auf mein Selbst. Schutzräume kindlicher Entwicklungsphasen in der digitalen Gesellschaft. In: Stapf, Ingrid/Amnicht Quinn, Regina/Friedewald, Michael/Heesen, Jessica/Krämer, Nicole C. (Hrsg.). Aufwachsen in

überwachten Umgebungen. Interdisziplinäre Positionen zu Privatheit und Datenschutz in Kindheit und Jugend. Baden-Baden: Nomos, S. 141–164.

Eggert, Susanne/Oberlinner, Andreas/Pfaff-Rüdiger, Senta/Drexler, Andrea (2021). Familie digital gestalten. FaMeMo – eine Langzeitstudie zur Bedeutung digitaler Medien in Familien mit jungen Kindern. München: kopaed.

Enke, Nadja/Bigl, Benjamin/Schubert, Markus/Welker, Martin (2021). Studie zu Werbepraktiken und direkten Kaufappellen an Kinder in sozialen Medien. Ein Forschungsprojekt im Auftrag der KJM. Berlin.

Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Kheredmand, Hediye/Glückler, Stephan (2021). KIM 2020. Kindheit, Internet, Medien. Stuttgart.

Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Kheredmand, Hediye/Glückler, Stephan (2023). KIM 2022. Kindheit, Internet, Medien.

Ferreira, Eduarda/Ponte, Cristina/Castro, Teresa Sofia (2018). ICT and gender: Parental mediation strategies. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8259671>.

Fleischer, Sandra/Hajok, Daniel (Hrsg.) (2019). Medienerziehung in der digitalen Welt. Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Gapski, Harald (2015). Medienbildung in der Medienkatastrophe – Big Data als Herausforderung. In: Gapski, Harald (Hrsg.). Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt. München: kopaed, S. 63–79.

Gapski, Harald (2021). Künstliche Intelligenz (KI) und kritische Medienbildung. Reflexionen aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive. <https://digid.jff.de/kuenstliche-intelligenz-und-kritische-medienbildung-harald-gapski/> [Zugriff: 02.12.2021].

Gebel, Christa/Lampert, Claudia/Brüggen, Niels/Dreyer, Stephan/Lauber, Achim/Thiel, Kira (2022). Jugendmedienschutzindex 2022. Der Umgang mit onlinebezogenen Risiken - Ergebnisse der Befragung von Eltern und Heranwachsenden.

Hagendorff, Thilo (2019). Rassistische Maschinen? In: Rath, Matthias/Krotz, Friedrich/Matthias, Karrasin (Hrsg.). Maschinenethik: Normative Grenzen autonomer Systeme. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 121–134.

Hartung-Griemberg, Anja (2021). Schöpferisches Medienhandeln und (inter)subjektive Sinnbildung im höheren Lebensalter. In: merzWissenschaft. Medien + Erziehung, 65 (5), S. 100–108.

Iske, Stefan/Wilde, Katrin (2018). Online-Werbung aus der Perspektive Jugendlicher. Subjektive Relevanzen, Bewertungen und Überzeugungen. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Fakultät für Humanwissenschaften Institut I Bildung Beruf und Medien; Universitätsbibliothek.

Jørgensen, Kristian Møller (2016). The media go along: Researching mobilities with media at hand. In: *MedieKultur: Journal of media and communication research*, 32 (60). DOI: 10.7146/mediekultur.v32i60.22429.

Knop, Karin (2022). Mediensucht und Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen während der Corona-Pandemie. In: merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 66 (4), S. 42–51.

Kolleck, Alma/Orwat, Carsten (2020). Mögliche Diskriminierung durch algorithmische Entscheidungssysteme und maschinelles Lernen - ein Überblick. Berlin. www.tab-beim-bundestag.de/de/pdf/publikationen/berichte/TAB-Hintergrundpapier-hp024.pdf [Zugriff: 01.06.2023].

Lang, Rahel (2021). Intransparente Algorithmen: Facebook blockiert unabhängige Analyse durch AlgorithmWatch – netzpolitik.org. <https://netzpolitik.org/2021/intransparente-algorithmen-facebook-blockiert-unabhaengige-analyse-durch-algorithmwatch/> [Zugriff: 15.11.2023].

Lemish, Dafna (2015). Children and media. A global perspective. Chichester, West Sussex, [England], Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.

Livingstone, Sonia/Ólafsson, Kjartan/Helsper, Ellen J./Lupiáñez-Villanueva, Francisco/Veltri, Giuseppe A./Folkvord, Frans (2017). Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. In: *Journal of Communication*, 67 (1), S. 82–105. DOI: 10.1111/jcom.12277.

Mascheroni, Giovanna/Ponte, Cristina/Jorge, Ana (Eds.) (2018). Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.

Merrill, Jeremy B./Oremus, Will (2021). Five points for anger, one for a 'like': How Facebook's formula fostered rage and misinformation. In: *The Washington Post*.

- Paus-Hasebrink, Ingrid (2022). Medien und Lebensalter: Kindesalter. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.). Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–9.
- Pettenkofer, Andreas (2017). Fatalismus. Über eine vernachlässigte Stütze sozialer Ordnung. In: Berliner Journal für Soziologie, 27 (1), S. 123–150. DOI: 10.1007/s11609-017-0339-1.
- Pfetsch, Jan (2018). Jugendliche Nutzung digitaler Medien und elterliche Medienerziehung – Ein Forschungsüberblick. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 67 (2), S. 110–133. DOI: 10.13109/prkk.2018.67.2.110.
- Radoslavov, Stoyan/Berg, Katja/Bröckling, Guido/Lauber, Achim (2021). Medienbildung für Gute Schule. Abschlussbericht. Berlin. www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/veroeffentlichungen/2021/jff_berlin_2021_veroeffentlichung_gute-schule-abschlussbericht.pdf.
- SCHAU HIN! (2021). Ab welchem Alter Instagram, YouTube und Co.? www.schau-hin.info/grundlagen/ab-welchem-alter-instagram-youtube-und-co [Zugriff: 16.06.2023].
- Schemmerling, Mareike/Reißmann, Wolfgang/Lutz, Klaus (2023). Von aktiver Medienarbeit zur aktiven Arbeit mit Medien? Konstanten, Wandel und aktuelle Entwicklungen. In: merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 67 (3), S. 10–18.
- Schober, Maximilian/Lauber, Achim/Bruch, Louisa/Herrmann, Simon/Brüggen, Niels (2022). „Was ich like, kommt zu mir“. Kompetenzen von Jugendlichen im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen. München: kopaed.
- Schober, Maximilian/Tausche, Sandrine (2022). „Ziemlich gruselig“: Wie Emotionen von Jugendlichen zu algorithmischen Empfehlungssystemen in der Bildungsarbeit genutzt werden können. Im Online-Magazin „kompetent. Wissen, Fühlen, Handeln im digitalen Wandel“. <https://digid.jff.de/magazin/emotionen/gruselig/> [Zugriff: 20.10.2023].
- Schorb, Bernd (2017). Medienaneignung. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.). Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 215–221.
- Schorb, Bernd/Theunert, Helga (2000). Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: Paus-Hasebrink, Ingrid/Schorb, Bernd (Hrsg.). Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch. München: kopaed, S. 33–57.
- Schorb, Bernd/Wagner, Ulrike (2013). Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft. In: Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.). Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin, S. 18–23.
- Stecher, Sina/Bamberger, Anja/Gebel, Christa/Cousseran, Laura/Brüggen, Niels (2020). „Du bist voll unbekannt!“. Selbstdarstellung, Erfolgsdruck und Interaktionsrisiken auf TikTok aus Sicht von 12- bis 14-Jährigen. Ausgewählte Ergebnisse der Monitoring-Studie: JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.
- Tech Transparency Project (2023). YouTube Leads Young Gamers to Videos of Guns, School Shootings. www.techtransparencyproject.org/articles/youtube-leads-young-gamers-to-videos-of-guns-school [Zugriff: 28.09.2023].
- Theunert, Helga (2013a). Medienaneignung in frühen Stadien der Kindheit. Die Förderung von Medienkompetenz kann früh beginnen. In: KONTEXT – Kinder & digitale Medien, (3), S. 16–21.
- Theunert, Helga (2013b). Zugänge zum Subjekt. Sinnverstehen durch Kontextualisierung. In: Hartung, Anja/Lauber, Achim/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.). Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. Festschrift für Bernd Schorb. München: kopaed, S. 129–148.
- Vodafone Stiftung (2023). Aufbruch ins Unbekannte. Schule in Zeiten von Künstlicher Intelligenz und ChatGPT. www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2023/04/Aufbruch-ins-Unbekannte-Studie-zu-KI-im-Schulkontext.pdf.
- Wagner, Ulrike/Gebel, Christa/Lampert, Claudia (Hrsg.) (2013). Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung. Medienerziehung in der Familie. Berlin: Vistas-Verl.
- Winzer, Eva/Naderer, Brigitte/Klein, Simeon/Lercher, Leah/Wakolbinger, Maria (2022). Promotion of Food and Beverages by German-Speaking Influencers Popular with Adolescents on TikTok, YouTube and Instagram. In: International journal of environmental research and public health, 19 (17). DOI: 10.3390/ijerph191710911.
- Ytre-Arne, Brita/Moe, Hallvard (2021). Folk theories of algorithms: Understanding digital irritation. In: Media, Culture & Society, 43 (5), S. 807–824. DOI: 10.1177/0163443720972314.

Zaman, Bieke/Nouwen, Marije/Vanattenhoven, Jeroen/Ferrerre, Evelien de/van Looy, Jan (2016). A Qualitative Inquiry into the Contextualized Parental Mediation Practices of Young Children's Digital Media Use at Home. In: Journal of Broadcasting & Electronic Media, 60 (1), S. 1-22. DOI: 10.1080/08838151.2015.1127240.

ZDFheute (2023). „Schatz, willst du an meiner Muschel lecken?“. Sex sells - auch auf Tiktok? Was Kinder dort sehen. <https://zdfheute-stories-scroll.zdf.de/tiktok-videos-sexualisiert/index.html> [Zugriff: 20.10.2023].

Zerle-Elsäßer, Claudia/Naab, Thorsten/Langmeyer, Alexandra/Heuberger, Stephan (2021). Unter Druck: Doing Family in mediatisierten Lebenswelten. In: merz. Medien + Erziehung., (2), S. 10-16.

Gefördert vom



Ein Projekt des



in Zusammenarbeit mit



KI als „Wunscherfüller“? - Die qualitative Studie betrachtet die Kompetenzen von Kindern zwischen acht und elf Jahren im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen bei YouTube und TikTok. Diese Systeme stellen sowohl Kinder als auch ihre Eltern vor komplexe Herausforderungen: Kinder beginnen zu begreifen, wie die Plattformen ihre Vorlieben ermitteln. Zudem müssen sie herausfinden, welche Strategien im Umgang mit unerwünschten oder gar ungeeigneten vorgeschlagenen Inhalten für sie funktionieren. Eltern begleiten ihre Kinder dabei. Sie müssen sich mit Fragen wie der Begrenzung der Bildschirmzeit ihrer Kinder, Datenschutz oder personalisierter Werbung auseinandersetzen. In diesen Aushandlungsprozessen sind auch die elterlichen Vorstellungen von Empfehlungssystemen relevant und welche Erwartungen sie an diese haben.

Die Studie zeigt auf, was Kinder im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen bereits können und wobei sie und ihre Eltern Unterstützung brauchen. Es wurden neue Ansatzpunkte für die Kompetenzförderung von Kindern und Eltern im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen herausgearbeitet. Hierzu wurden zwölf Kinder und ihre Eltern befragt. Die Studie wurde im Rahmen des Projektes Digitales Deutschland durchgeführt.

kopaed (münchen)
ISBN 978-3-96848-123-4
€ 14,80

