

## **Teilhabe in der Kultur der Digitalität - Kinderarmut und die Chancen digitaler Bildung**

von **Christine Kramer**

Erscheinungsjahr: 2024 / 2023

**Peer Reviewed**

Stichwörter:

**Digitalisierung | digitale Bildung | Kinderarmut | Kulturelle Teilhabe unter Bedingungen materieller Benachteiligung | digitale Kultur | spätmoderne Identitätsbildung | Qualitative Forschung | third level digital divide | Kulturwissenschaften | Sozialwissenschaften**

### **Abstract**

In seinem Buch «Kultur der Digitalität» wendet sich Felix Stalder gegen die Idee, das Internet und die damit verbundene Technologie hätten die Kultur der Gegenwart verändert. Dagegen arbeitet er heraus, dass es die kulturellen Entwicklungen selbst sind, die technologische Veränderungen hervorgebracht haben. Dabei interpretiert Stalder die Digitalisierung als Resultat medientheoretischer Veränderungen im Rahmen des Aufkommens der Massenmedien seit den 1960er-Jahren und verschränkt diese Überlegungen mit der Diagnose einer umfassenden Kulturalisierung in der Spätmoderne, die Parallelen zu Andreas Reckwitz' «Gesellschaft der Singularitäten» aufzeigt. Jene medialen und kulturellen Entwicklungen sind konstitutive Phänomene der Medienpädagogik in dem Sinne, dass Bildung und Erziehung sich stets an die neu entstandene Medientechnologie anpassen mussten. In diesem Beitrag wird die Kultur der Digitalität sowie die Medienpädagogik im Hinblick auf die These perspektiviert, dass es in der Kultur der Digitalität darum gehen muss, Kindern und Jugendlichen Kulturtechniken der Digitalität, unter anderem Referenzialität und Gemeinschaftlichkeit, zu vermitteln und Medienbildung in den Kontext dieser Kulturtechniken zu stellen. Die These fusst auf der grundsätzlichen Zustimmung zu Stalders Theorie der kulturellen Bedeutung der Digitalität in Abgrenzung zur rein technologischen Betrachtung des Digitalen. Die Hauptthese dieses Beitrags führt aus, dass eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf das Phänomen der Digitalisierung – und nichts anderes meint Digitalität – ihre soziale und medienpädagogische Relevanz aus den von Stalder beschriebenen Kerncharakteristiken der Digitalität bezieht. Diese werden im Beitrag an den medienpädagogischen Diskurs zur Digitalisierung

angeschlossen. Daraus ergeben sich aufschlussreiche Parallelen zwischen den notwendigen Fertigkeiten der Subjekte in der Kultur der Digitalität und dem informellen Lernen von Jugendlichen im Umgang etwa mit digitalen Medien. Die Formierung jener Lernformen nach den Charakteristiken der Kultur der Digitalität sowie der Gesellschaft der Singularität hat, so wird gezeigt, konkrete Folgen für die Teilhabechancen von Jugendlichen. Sind diese bereits in komplexe kulturelle und soziale Settings eingebunden, wird informelles Lernen und die daraus entstehende oder verfehlte Teilhabe insbesondere für Kinder und Jugendliche in Armutslagen zu einer Herausforderung, birgt aber auch Chancen. Der materialistische Armutsbegriff wird in der Debatte um die first, second und third digital divides aufgegriffen und es wird gezeigt, dass Armut in einer nach ökonomischen Gesichtspunkten organisierten Gesellschaft kulturelle Teilhabe erschwert. Das derzeit ambitionierteste Projekt in dieser Hinsicht, das Modell des «digitalen Habitus», wird hier vorgestellt und diskutiert. Allerdings sind eine interdisziplinäre Betrachtung der pädagogischen Forschung zur Bedeutung digitaler Medien für die jugendliche Entwicklung einerseits sowie die kulturwissenschaftliche Forschung zu den in der Kultur der Digitalität notwendigen Kulturtechniken der Referenzialität und Gemeinschaftlichkeit andererseits hilfreich für die Bewertung und sozialpädagogische Bearbeitung der Teilhabe von in Armutslagen lebenden Jugendlichen in der Kultur der Digitalität. Dann nämlich wird deutlich, dass es komplexe, integrierende und entwicklungsfördernde Kulturtechniken sind, die Teilhabe in der Kultur der Digitalität ermöglichen und dass medienpädagogische Angebote auf diese zentralen kulturellen Fertigkeiten abheben müssen, um diese zu erreichen.

## **Der bildungstheoretische Rahmen der Kultur der Digitalität und die Bedeutung der neuen Kulturtechniken für Kinder und Jugendliche in Armutslagen**

Die Untersuchung der Thesen von Felix Stalder und Andreas Reckwitz lassen sich in der Frage zusammenfassen: Welchen Gewinn zieht eine kulturwissenschaftliche Betrachtungsweise auf Bedingungen medialer Bildung im Kontext einer Kultur der Digitalität und welche Folgen haben die Anforderungen an mediale Bildung für die Teilhabechancen von Jugendlichen in prekären Lebenslagen?

In einer Kultur der Digitalität, wie sie Felix Stalder beschreibt, treten rein technologische Aspekte hinter die Charakterisierung einer Lebenswelt zurück, die sich in einem symbolischen, interaktiven, gemeinschaftlichen digitalen Raum formiert. «Lebenswelt» wird hier im Anschluss an Alfred Schütz und Thomas Luckmann verstanden, als «jener Wirklichkeitsbereich, [...], den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet» (Schütz und Luckmann 2017, 29). In diesem grundlegenden Sinne bestimmt die Kultur der Digitalität den Alltag in beinahe allen Lebensbereichen und hat längst eine ähnliche Bedeutung erlangt wie der Buchdruck oder die Erfindung der Schrift (vgl. Krommer 2021, 63f.; Leineweber 2021, 45f.). Digitalität bezieht sich auf die kulturellen und sozialen Auswirkungen der Digitalisierung. Sie ist die «lebensweltliche Bedeutung der Digitalisierung» (Hauck-Thum 2021, V) und hat nicht zuletzt erhebliche Auswirkungen auf Bildungsprozesse, die hier beschrieben werden sollen: Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive ist Digitalität ein Phänomen, das komplexe Kulturtechniken des individuellen Produzierens, des vernetzten Handelns (Stalder 2016, 9) sowie der Authentizität und der Referenzialität (ebd., 143) erfordert. Gleichzeitig binden diese Kulturtechniken die Kultur der Digitalität zusammen:

«Nur, weil die meisten kulturellen Prozesse unter den Bedingungen der Digitalität durch gemeinsame formale Eigenheiten wie diese (Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit, Algorithmizität; Anm. C. K.) charakterisiert sind, ist es überhaupt sinnvoll, von der Kultur der Digitalität im Singular zu sprechen.» (Stalder 2016, 95)

Es genügt nicht, der Digitalisierung als technischer Entwicklung Aufmerksamkeit zu schenken, etwa in dem Sinne, dass hier Zeit, Datenvolumen («Big Data») und Anwendungserweiterungen unter einer Wachstums- und Optimierungsperspektive betrachtet werden (vgl. Leineweber 2020, 44f.). Schon die Unterscheidung zwischen materiell und immateriell führt in die Irre (Distelmeyer 2021, 29), hat doch die Digitalisierung längst ihre konstituierende Verbindung zu allerlei technischen Apparaten verloren. Hier ist schon deshalb mit Limitierungen zu rechnen, weil natürlicherweise immer weniger Menschen von Aneignungserfahrungen früherer technischer Entwicklungen berichten können, sodass Technik immer schon auf dem Weg ist, *Technikgeschichte* zu werden, während die mit der Digitalisierung angestossenen kulturellen Veränderungen innerhalb einer Gesellschaft auch dort wirksam bleiben, wo keine unmittelbare digitale Anwendung oder Technik (mehr) im Spiel ist. Eben dies grenzt Digitalisierung von einer Kultur der Digitalität ab. (Vgl. Allert und Asmussen 2017, 30: «Die Verstrickung in die digitale Kultur ist keine Frage der direkten Techniknutzung. Wir können aus der Kultur der Digitalität nicht heraustreten. Selbst wenn wir in manchen Bereichen nicht mit digitalen Technologien interagieren, sind sie ein konstitutives Moment in kulturellen Praktiken und Subjektivierungsprozessen.»)

Mit jeder neuen medialen Entwicklung vervielfältigen sich die Umgangsformen, fordern diese heraus und ermöglichen neue soziale Praktiken im Sinne einer «Steigerung des menschlichen Erlebens und Handelns» (ebd.). So kann man mit Leineweber die Entwicklung von der Oralisierung über die Schrift und den Buchdruck bis zum Computer als mediale Komplementierung (ebd.) sehen, welche die Möglichkeiten der menschlichen Kommunikation erweitert und Sozialität mitbestimmt. Für den Bildungskontext bedeutet dies, dass Kulturtechniken wie Schreiben, Erinnern, Archivieren und Systematisieren (nach dem Gebot der schriftsprachlichen Linearität) durch digital evozierte Techniken ergänzt werden müssen (Krommer 2021, 58). Diese Verbindung macht Digitalität zu einem Bildungsthema.

Die kulturellen Mechanismen beschreibt Stalder vor allem als Referenzialität und Gemeinschaftlichkeit. (Anm.: Das interessante Phänomen der Algorithmizität kann für die hier verfolgten Zwecke vernachlässigt werden. Stalder beschreibt diese als *Transformatoren von unüberschaubaren Datenmengen in für Menschen wahrnehmbare Informationseinheiten* (Stalder 2016, 95f.) Diese sollen hier kurz rekapituliert und auf ihre Relevanz für das Thema befragt werden, bevor sie durch ähnliche, aber auch kontrastierende Überlegungen bei Andreas Reckwitz zu einer gesellschaftlichen Formation zusammengefügt werden können, die insbesondere Folgen für die digitale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in Armutslagen hat. Wie sich zeigen wird, geht es dabei weniger um fehlende bildungsbezogene Zugänge, sondern letztlich um materielle Benachteiligungen, die Aneignungsprozesse erschweren.

Referenzialität beschreibt Stalder zunächst grundsätzlich als *Methoden*, mit denen in der Kultur der Digitalität Informationen und Wissen generiert und geteilt werden. Anders als in einer auf Linearität basierenden Buchkultur (Krommer 2021, 58), werden Inhalte in einer Kultur der Digitalität simultanen Bewegungen von Aufmerksamkeit, Verbindung und Veränderung unterworfen (Stalder 2016, 117f.). Grundlage dieser Methoden ist eine neue, durch das Internet zumindest theoretisch ermöglichte Zugänglichkeit zu Informationen für alle Nutzer und eine der künstlerischen Praxis entlehnte Methode des permanenten Remixes (u. a.) von bereits Bestehendem bzw. Geschaffenem. Die Grundeinheit einer solchen

referenziellen Vorgehensweise ist das Zitat, ihr Ergebnis eine (Re-)Kreation. Daher werden im Rahmen der Methodik der Referenzialität Wahrnehmung, Produktion, Reproduktion und Kreation eins (Stalder 2016, 124) und verleihen der Referenzialität einen performativen Charakter.

Konstituierend für eine solche Produktion und Reproduktion *zwischen* Teilnehmenden ist eine besondere soziale Formation, die Stalder «Community of Practice» nennt (Stalder 2016, 136). Die Referenzialität, so Stalders These, verbleibt nicht beim gestaltenden und reproduzierenden Individuum, sondern formiert Gemeinschaften des Austauschs und der Interpretation eines gemeinsam generierten neuen Wissens- und Handlungsraums:

«Speziell der letzte Punkt – das gemeinschaftliche Erstellen, Bewahren und Verändern des interpretativen Rahmens, in dem Handlungen, Prozesse und Objekte eine feste Bedeutung und Verbindlichkeit erlangen – macht die zentrale Rolle der gemeinschaftlichen Formation aus.» (Stalder 2016, 137)

In seiner Darstellung der «Gesellschaft der Singularitäten» argumentiert auch Andreas Reckwitz, dass diese wesentlich aus den Dynamiken der Digitalisierung entsteht. Tatsächlich formieren sich Singularitäten in verschiedenen digitalen Netzwerk-Formationen in einer

«spätmodernen Kultur der Digitalität, die (...) einen Raum entstehen lässt, der <überevull>, plural und in ständiger Veränderung begriffen ist und das Strukturmodell einer allgemeingültigen Kultur sprengt. Stattdessen bietet er Platz für vielfältige Formen der Singularisierung.» (Reckwitz 2017, 243)

Diese neuen Communities systematisiert Reckwitz dahingehend, dass sie (digitale) kulturelle Singularitätsmärkte hervorbringen, in denen die Darstellung und Formierung von Authentizität zu einer Erwartung, vielleicht sogar zum Zwang wird (Reckwitz 2017, 247). Hier gibt es trotz unterschiedlicher Ansätze von Stalder und Reckwitz daher auch argumentative Gemeinsamkeiten: Das Sichtbarwerden für Andere gilt auch für Stalder als konstitutives Element der Kultur der Digitalität. Ihre Ambivalenz liegt darin, dass der Wunsch nach «Selbstkonstituierung» einhergeht mit dem «äußeren Druck, präsent und verfügbar sein zu müssen» (Stalder 2016, 137). Dabei bestimmt nicht das Individuum, ob die Selbstkonstituierung bzw. die Kommunikation gelungen ist oder welcher Beitrag innerhalb der Community als gelungen gelten kann, sondern die Gemeinschaft entscheidet darüber «unter Rückgriff auf den gemeinsam konstituierten interpretativen Rahmen» (ebd.).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Zum einen formiert sich Identität in der Spätmoderne weniger über Familie, Arbeitsplatz oder andere stabile Kollektive (der Moderne), sondern über die persönlichen sozialen Netzwerke, also gemeinschaftliche Formationen, in denen Personen als einzelne Individuen auftreten und agieren («Networked Individualism»). Die Beziehungen werden durch persönliche Kommunikation «hergestellt, angepasst und affirmiert» (Stalder 2016, 144).

Ergänzend dazu sieht vor allem Andreas Reckwitz in der Gesellschaft der Singularitäten vervielfältigte Valorierungen von Subjekten in jenen kompetitiven Sichtbarkeits- und Performancemärkten, die vor allem in und durch Digitalität befördert werden (Reckwitz 2017, 245). Diese kulturökonomische Komponente ist für die Formierung des digitalen Subjekts in der Spätmoderne generell prägend; die digitale Repräsentation des Subjekts wird zum «digitalen Profil». Daraus schliesst Reckwitz:

«Die Singularisierung der Profil-Subjekte im Netz ist somit neben dem Arbeitsmarkt der Wissens- und Kulturökonomie die zweite wichtige institutionelle Stütze der gesellschaftlichen Singularisierung des

Subjekts in der Spätmoderne.» (Reckwitz 2017, 245f.)

Die beschriebenen Praktiken und Mechanismen innerhalb der Kultur der Digitalität sind nicht nur anspruchsvoll im Sinne einer (anzueignenden) Kulturtechnik, sondern sie sind Teil einer bestimmten, das Individuum herausstellenden spätmodernen Kultur, in der Selbstverwirklichung nach bestimmten kulturellen Techniken und Zugängen zu Inhalten verlangt, die nicht allen zur Verfügung stehen.

Dies wird etwa in Stalders These deutlich, das Kollektiv verlange als «epistemische Gemeinschaft» (Stalder 2016, 135) nach Individuen, die jene Techniken beherrschen, weil nur das Agieren innerhalb der Community überhaupt Wissen generieren kann. Die Community ist gewissermassen ebenso Voraussetzung wie Produkt der Kulturtechniken der Referenzialität und der Gemeinschaftlichkeit. Der Zugang zu diesen «Communities of Practice» basiert daher ganz wesentlich auf Bildungsprozessen, die nicht unbedingt institutionalisiert sein müssen. Es reicht aus, sich in einer Gruppe zu bewegen, die bereits souverän mit Referenzialität und Gemeinschaftlichkeit umgeht. (Anm.: Ein klassisches Beispiel sind Schüler:innen, die Vorteile bei der Aneignung von digitalen Fertigkeiten haben, weil sie in Familien leben, die bereits digitale Kompetenzen besitzen und an die Kinder weitergeben (Heinz 2018, 115). Eine Bildung mit dem Ziel digitaler Souveränität wird dadurch nicht nur in formalen Bildungsinstitutionen zu einer herausfordernden Aufgabe, sie prägt die digitale Zukunft generell, wenn Digitalisierung und Lebenswelt immer mehr verschmelzen.

Wie gestalten sich nun die beschriebenen kulturellen Praktiken für Jugendliche in den entsprechenden Lernumgebungen, die ihre Sozialisation prägen?

## **Lernbedingungen Jugendlicher in der Kultur der Digitalität**

Die Kultur der Digitalität wird im Folgenden konkret mit Untersuchungen zu Lernbedingungen Jugendlicher ausserhalb der Schule im Gefolge der Digitalisierung verbunden: Diese sind von offenen Handlungs- und Lernräumen geprägt (Spanhel 2020, 104; Dux und Rauschenbach 2016, 278). Lernen wird zu einem selbstgesteuerten, offenen Prozess, in dem «Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Multifunktionalität und Vernetzung» (Spanhel ebd.) gefordert werden. Dabei entwickeln sich digitale Fähigkeiten eher in informellen, freiwilligen situativen Szenarien, etwa durch «Erzählen, Nachfragen, Ausprobieren und Experimentieren, Reflektieren und Kommentieren» (Spanhel ebd.). Dux und Rauschenberg (2016) weisen darauf hin, dass sich diese Prozesse «zu großen Teilen auf den verschlungenen Pfaden des unregelmässigen, bedarfs- und anwendungsorientierten Lernens im Vollzug» ausgestalten (ebd.). Damit stehen subjektive Lernbedürfnisse den Lernformen und Notwendigkeiten gegenüber, die institutionell legitimiert sind (Spanhel 2020, 104).

Setzt man gleichzeitig voraus, dass Medien für Jugendliche «eine zentrale Orientierungs- und Lebensbewältigungsfunktion» (Niesyto 2007, 154; vgl. Paus-Hasebrink 2013, 2020) haben und ihr Agieren in Online-Communities, die Nutzung Sozialer Medien und Plattformen im Netz zum Kernverhalten der jugendlichen Mediennutzung gehören (Witting 2018; Kutscher 2009; Dux und Rauschenberg 2016, 277), so zeigt sich, dass diese nach soziotechnischen Praktiken verlangen, die zu den Kerncharakteristiken einer Kultur der Digitalität gehören: Kontaktherstellung, Partizipation, Bildung sozialer Gemeinschaften, Entwicklung neuer Kommunikationsformen (Spanhel 2020, 104).

Indem Jugendliche ihre Bildung im digitalen Raum selbst mitgestalten, sind sie stets auch Subjekte ihrer eigenen Erziehung und erhalten so mehr Verantwortung (ebd., 108). Nicht nur die Bildung, sondern auch zentrale Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen werden folglich ins Internet verlagert.

Rücken die erwähnten Fähigkeiten, Bedürfnisse, Aneignungsweisen und Ressourcen in den Blick, kann Medienkompetenz innerhalb einer lebensweltorientierten Perspektive betrachtet werden (Niesyto 2007, 158f.; Paus-Hasebrink 2020, 147; Kutscher 2009, 5), verstanden als «Arrangements» der alltäglichen Lebensführung» (Niesyto 2007, 153), in denen der Mediengebrauch der Jugendlichen im jeweiligen Alltagsvollzug Sinn erhält (ebd.). Damit verschiebt sich die Gewichtung pädagogischer Konzepte von den Pädagog:innen sowie deren spezifischen Vermittlungsansätzen zu den Kindern und Jugendlichen und ihren Medienaneignungspraxen.

In der Mediennutzung als Paradebeispiel für informelle Bildung (Niesyto 2007, 158; Kutscher 2009, 8) drücken sich aber die infrastrukturellen, nutzungspraktischen und diskursiven Benachteiligungen auf eine nachhaltig prekäre Sozialisation durch, die insbesondere als *subjektive* Benachteiligung (Paus-Hasebrink 2020; vgl. dazu schon Richter 2000, 10) innerhalb der Kultur der Digitalität erlebt werden kann. Zwar können, wie erwähnt, Medien «die Auseinandersetzung [der Jugendlichen] mit sich selbst und ihrem sozialen wie kulturellen Umfeld unterstützen» (Paus-Hasebrink 2013, 250). Die Vorstellung hochkulturalisierter «Selbstsozialisierer» (Niesyto 2007, 165; Niesyto 2017, 5), wie sie etwa Stalder vorschwebt, ist jedoch insbesondere im Zusammenhang mit Ungleichheitsbedingungen kritisch gesehen worden, weil strukturelle Faktoren diese Prozesse überlagern bzw. beeinträchtigen (Kutscher 2009; Paus-Hasebrink 2020, 150) und gleichzeitig eben diese strukturellen, gesellschaftlichen Elemente in der Medienpädagogikforschung eine zu geringe Rolle spielen (Niesyto 2007, 165).

Niesyto (2007) argumentiert, dass sowohl die Autonomie als auch die Distanzierungen des mediennutzenden Subjekts tendenziell überschätzt werden. Nicht zuletzt sind es die subjektive Haltung gegenüber den Medien und die sich daraus ergebende Mediennutzung, die medienpädagogischen Ansätzen erst praktische Relevanz verleihen.

Im Zusammenwirken von Subjekt, Mediennutzung und strukturellen Bedingungen ist eine Anschlussmöglichkeit an Reckwitz' Diagnose einer zunehmenden Spaltung in der Gesellschaft der Singularitäten zu sehen, die sich in den Fähigkeiten zur Teilhabe an digitalisierten Authentizitäts- und Performanzmärkten manifestiert und auf Individualisierungsleistungen des Einzelnen zurückgeführt wird.

Auch aus Stalders «Kultur der Digitalität» hat sich längst eine neue «Wissensproblematik» (Spanhel 2020, 109) entwickelt. Weil Wissen erst durch Aushandlungsprozesse soziale Bedeutung erlangt, wird von den Heranwachsenden in Zukunft nicht nur Wissenserwerb, sondern auch die Befähigung zur gemeinsamen Konstruktion, Bearbeitung und Bewertung von Wissen, insbesondere die Fähigkeit zur Bedeutungsverleihung und zum Aushandeln eines Konsenses über Referenzrahmen für gemeinsames Handeln erwartet (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in einer Kultur der Digitalität (Stalder) mit ihren digital konturierten Singularisierungsprozessen (Reckwitz) eine informelle digitale Bildung an Bedeutung gewinnt, die sowohl im Hinblick auf Inhalte und Nutzungsverhalten als auch in ihrer Auswirkung auf notwendige Entwicklungsprozesse die Selbstverantwortung der Jugendlichen für ihre Lernprozesse steigert und diese Phänomene nicht ohne gesellschaftliche Folgen für Ungleichheit und Benachteiligung bleiben können.

## **Sozialisierung in der Kultur der Digitalität für Kinder und Jugendliche in Armutslagen**

Bringt man diese Elemente – die Bedingungen der Sozialisierung und des Lernens von Jugendlichen in einer Kultur der Digitalität sowie die Zunahme der Selbstverantwortung – mit den Armutsdiskursen in Verbindung, so kann die These, formale Bildung sei von den finanziellen Möglichkeiten abhängig, dahingehend ausgeweitet werden, dass sich die Nachteile von Jugendlichen in Armutslagen auch auf informelle Bildungssettings ausdehnen (Chassé 2022; Düx und Rauschenbach 2016, 279; Hübenthal 2009, 22). Zugänge zu digitaler Bildung unabhängig von der Lebenslage sind nötig, damit die erwähnten Ungleichheiten nicht im digitalen Raum reproduziert werden. Dies gilt in einer Gesellschaft umso mehr, in der immer mehr Tätigkeiten des Alltags digitalisiert werden, sodass das Risiko besteht, dass sich Ungleichheiten verfestigen (Düx und Rauschenberg 2016, 280; Iske und Kutscher 2020, 118; WBGU 2019, 4).

Bevor der Kontext der Armut sowie informeller Bildung weiter aufgezeigt wird, soll hier kurz beleuchtet werden, warum im Zusammenhang mit der Thematik der Digitalität und Teilhabe das Lebenslagenmodell der Armut am ehesten geeignet ist, Armut zu beschreiben und zu qualifizieren. Dies ist nötig, da die Armutforschung seit jeher von methodischen und theoretischen Diskursen geprägt ist. (Siehe etwa die Zusammenfassung von Erhard 2021, 32; in der Sozialberichterstattung beispielhaft: MAGS NRW 2020, 234f.) So führt eine «Vermischung von Konzepten relativer Einkommensarmut mit Ansätzen sozialer Ungleichheit» (Laubstein, Holz, und Seddig 2016, 16) zu unklaren Begrifflichkeiten und verunklart Zusammenhänge.

Für die Forschung sind vor allem vier Messgrundlagen bedeutsam: die relative Einkommensarmut auf der Basis des Medians (60% des mittleren Durchschnittseinkommens) bzw. auf der Basis des sozioökonomischen Existenzminimums als Berechnungsgrundlage des Bezugs von Transferleistungen nach SGB II oder auch SGB XII (Ressourcenansatz), ferner subjektive Einschätzungen von betroffenen Kindern und Jugendlichen sowie der Lebensstandard, etwa auf der Basis der Setzungen der Europäischen Statistikbehörde Eurostat, wonach ein Mangel an bestimmten Gütern als Armut bestimmt wird. Während der Ressourcenansatz davon ausgeht, dass eher ökonomische Mittel sowie die Ausstattung etwa mit Bildung und Gesundheit, aber auch Transferleistungen einen Lebensstandard definieren (Best et. al. 2008; vgl. Gaisbauer 2013, 105), nimmt der Lebenslagenansatz die allgemeine Versorgung in verschiedenen Lebensbereichen (Wohnung, Ernährung, soziale Kontakte, subjektives Wohlbefinden) in den Blick.

Hinzu kommen zuletzt Schichtenmodelle, wie sie etwa im Sozioökonomischen Panel repräsentiert werden, die eher Ungleichheit als Armut darstellen (Laubstein, Holz, und Seddig 2016, 11; Chassé und Rahn 2020, 31). (Zu den sozioökonomischen Zusammenhängen bzw. Ursachen der Kinderarmut s. Chassé 2022; Butterwegge 2016; Butterwegge 2021; Butterwegge und Butterwegge 2021; Klundt 2019; Klundt 2021; Reichwein 2012).

Im Bereich der Kinder- und Jugendarmut wird das Lebenslagenkonzept bevorzugt, weil damit die Multidimensionalität der Armut beschrieben werden kann (Richter 2000, 9; Zander 2021, 402; Holz 2019, 687), die zahlreiche Nachteile in allen Lebensbereichen zur Folge hat; der Ansatz, erlaubt es, die Sicht der Kinder und Jugendlichen, Teilhabeaspekte sowie das Einkommen miteinander zu verschränken (Laubstein, Holz, und Seddig 2016, 13). Der normative Begriff, der dem Lebenslagenansatz zugrunde liegt, wird bestimmt durch das allgemeine Wohlbefinden und die Lebenszufriedenheit bzw. den Verlust oder die starke

Einschränkung der subjektiven Handlungsspielräume (vgl. Döring, Hanesch, und Huster 1990).

Den Ansatz von Ingeborg Nahnsen (Laubstein, Holz, und Seddig 2016, 41) haben Karl August Chassé, Margherita Zander und Konstanze Rasch bekanntlich auf ihr «Spielräume-Konzept» ausgedehnt und Aspekte der Kindheitsforschung aufgenommen, indem sie gefragt haben: «Wie nimmt ein Kind (subjektiv) seine (objektiv) festgestellte Armutslage wahr, wie bewältigt es diese Situation unter den jeweils (objektiv) gegebenen Rahmenbedingungen?» (Chassé, Zander und Rasch 2007, 18; Zander 2010, 124).

Dabei finden fünf Lebenslagen-Dimensionen Berücksichtigung: die materielle Grundversorgung (Einkommens- und Versorgungsspielraum), das soziale Beziehungsgefüge und die sozialen Netze (Kontakt- und Kooperationsspielraum), die Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten (Lern- und Erfahrungsspielraum), Freizeit, Erholung sowie Förderung von Neigungen und Fähigkeiten (Muße- und Regenerationsspielraum) sowie Partizipations- und Entscheidungsmöglichkeiten (Dispositions- und Entscheidungsspielraum).

Von einer vorliegenden Einkommensarmut ausgehend wird untersucht, in welcher Weise und wie weitgehend diese Handlungs- und Entwicklungsspielräume eingeschränkt sind (vgl. Zander 2021, 403). Die AWO-ISS-Studie dimensioniert das Lebenslagenkonzept etwas einfacher, indem zwischen der materiellen, gesundheitlichen, sozialen und kulturellen Lage der Kinder unterschieden wird (Holz, Laubstein, und Sthamer 2012, 7). Inzwischen gilt der Lebenslagenansatz generell als geeignete Grundlage für Präventionsmassnahmen in der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik (Richter 2000, 14; Zander 2021, 413; Hammer und Lutz 2015) und bietet sich daher auch in diesem Kontext als grundlegende Begrifflichkeit an: Armutsbedingte Benachteiligungen im Rahmen digitaler Bildung müssen im Kontext der Lebenslage untersucht werden.

Durch die Qualifizierung der Armut innerhalb des Modells der Lebenslage ergibt sich allerdings eine theoretische Spannung zwischen dem Lebenslagenmodell und dem soziologischen Ansatz des Lebensweltbegriffs. Während die Lebenslage einen normativen Bezugspunkt von Lebensqualität («Minimalstandards», Döring, Hanesch, und Huster 1990, 44) benötigt, um in Abweichung davon die jeweilige Mangellage in den genannten sozialen, kulturellen und materiellen Dimensionen aufzeigen zu können, kann eine Strukturierung der Armutslage anhand des Lebensweltbegriffs aufzeigen, wie die jeweilige Lebenssituation (dennoch) bewältigt wird und zwar, in Anlehnung an den Begriff bei Schütz und Luckmann, in einer je spezifisch subjektiven Weise (Erhard 2021, 54).

Dabei gibt es generell keine kausalen Wirkungen zwischen Bildung und Armut (vgl. Hübenthal 2009, 22; Gaisbauer 2013). Wie Karl August Chassé folgerichtig bemerkt, gibt es «Schnittmengen» zwischen «Leistungsdefiziten» und Armut (Chassé 2022, 257). Arme Kinder und Jugendliche haben etwa nach der AWO-ISS-Studie ein grösseres Risiko, eine Hauptschule zu besuchen, wenn sie schon im Kindergartenalter in einer Armutslage lebten (Laubstein, Holz, und Seddig 2016, 14); empirisch ist belegt, dass eine Armutslage den Zugang zu Bildungsangeboten erschwert (Kohlrausch 2018, 185). Somit sind es Auswahlprozesse innerhalb des Bildungssystems, die zu fehlenden oder schlechteren Abschlüssen und zur Steigerung des Armutsrisikos führen (Hübenthal 2009, 22; Kohlrausch 2018, 185; Butterwegge und Butterwegge 2021). (Anm.: Schulleistungsstudien wie TIMSS, IGLU, PISA und der Bundesländervergleich des IQB untersuchen eher Auswirkungen der Herkunft auf den Bildungsstatus).

Dies lässt sich mit Zahlen belegen: Gesamtgesellschaftlich gesehen stieg die Zahl der 20- bis 24-Jährigen, die eine Fach- und Hochschulreife erlangt haben, zwischen 1991 und 2019 von unter 30% auf 56,2% an (vgl. Geiß-Thöne 2021, 8). Die Armutsrisikoquote unter den 18- bis 25-Jährigen lag 2020 bei 26%, diese



Altersgruppe trägt damit das höchste Armutsrisiko (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2021). Bei den unter 18-jährigen stieg die Armutsrisikoquote von 18,7% (2012) auf 20,5% (2019) (Statistisches Bundesamt 2020). Dies legt den Schluss nahe, dass «der generelle Anstieg des Bildungsniveaus der Bevölkerung nicht zu einer Verringerung des Armutsrisikos» führt (Kohlrausch 2018, 183; vgl. Butterwegge und Butterwegge 2021; vgl. Gaisbauer 2013, 97f.). Im Gegenteil steigt die Zahl der höher gebildeten Personen unter den von Armut bedrohten Erwerbstätigen. Eine fehlende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hängt also mit der finanziellen Ausstattung und dem Bildungsniveau zusammen, jedoch führen fehlende Bildungsabschlüsse nicht unbedingt zu Armut und mangelnder gesellschaftlicher Teilhabe. Viel zu häufig geht Armut den Zugangschancen zu Bildungsangeboten voraus und führt auch Bildung nicht zwangsläufig zu einer finanziell gesicherten Lebenslage und somit besseren Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe.

### **Kinderarmut, digital divide und der «digitale Habitus»**

Ein Konzept für die Systematisierung und Bewertung der Benachteiligungen im Hinblick auf digitale Bildung ist in den Bestimmungen des *digital divide* zu sehen (Stein und Stummbaum 2011, 184; DiMaggio und Hargittai 2001; vgl. Hilbert 2011, systematisch: Scheerder, van Deursen, und van Dijk 2017). Der Begriff des *digital divide* wurde ursprünglich eingeführt um zu beschreiben, welche strukturierenden Elemente den Zugang zum Internet erlauben oder verhindern. Nach Hilbert (2011) sind es vier Kategorien, anhand derer sich der *digital divide* beschreiben lässt: die Art der Informations- und Kommunikationstechnologie, die Auswahl des Themas, die Eigenschaften des gewählten Themas sowie die Nutzung des Internets vom einfachen Zugang hin zur effektiven Verwertung. DiMaggio und Hargittai (2001) sehen fünf Dimensionen digitaler Ungleichheit: im Hinblick auf die Ausrüstung, die Autonomie der Nutzung, die Fähigkeiten, die soziale Unterstützung und den Zweck der Technologienutzung (DiMaggio und Hargittai 2001, 2).

Vereinfacht zusammengefasst wurde bereits vor der Jahrtausendwende erkannt, dass es im Wesentlichen gut ausgebildete weiße Männer in urbanen Regionen waren, die einen privilegierten Zugang zum Internet hatten. Somit beeinflussten die Strukturelemente von Hautfarbe, Geschlecht, Bildung und Einkommen, die ohnehin schon Privilegien konturierten, auch die Internetnutzung. Egalisierende Erwartungen an das neue Medium im Hinblick auf Zugänge und den Umgang mit Informationen erfüllten sich nicht (DiMaggio und Hargittai 2001, 3), sodass der angenommene Determinismus zwischen Zugang und Nutzung der Internettechnologie aufgegeben werden musste (Scheerder, van Deursen, und van Dijk 2017, 2).

In der Folge wurde der *digital divide* nicht mehr nur als ungleicher Zugang (*first level digital divide*), sondern auch als digitale Ungleichheit (*second level digital divide*) benannt (Hargittai 2002; Hargittai 2007). Darauf aufbauend wird Teilhabe im Sinne einer Artikulation und Partizipation (*voice divide*) im und durch das Internet thematisiert (Iske und Kutscher 2020; Otto et al. 2005, 33f.; DiMaggio und Hargittai 2001; Iiomäki, Kantosalo und Lakkala, M. 2011; Niesyto 2010).

Als *third level digital divide* rückt inzwischen auch der konkrete individuelle Nutzen des Internets in den Blick (Scheerder, van Deursen, und van Dijk 2017, 3), der Ungleichheiten verfestigen kann (ebd., 8). Jedoch werden diese strukturierenden Elemente erst messbar, wenn sie mit einem theoretischen Konzept verbunden werden, wie es etwa in Bourdieus Kapitaltheorie zu finden ist (ebd.; vgl. das Konzept des digitalen Habitus bei Langenohl, Lehnen, und Zillien 2021).

Einen Versuch, die Kapitalsorten nach Bourdieu durch die neue Kategorie des digitalen Kapitals zu erweitern, unternimmt Ragnedda (2018). Dadurch lassen sich konkrete Nachteile beschreiben, vor allem im

Hinblick auf den *third level digital divide*. Dem liegt die These zugrunde, dass es in einer digitalen Gesellschaft fundamental wichtig ist, durch technische Ausstattung und Fähigkeiten zu partizipieren, weil die Teilhabe eben nicht nur Konsequenzen im digitalen Raum hat, sondern in die analoge Welt, also den Alltagsvollzug ausserhalb des Internets hineinwirkt (Ragnedda 2018, 2368). Die Kombination der verschiedenen Kapitalien mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen liefert ein Werkzeug, um konkrete Szenarien gelingender oder misslingender digitaler Teilhabe zu beschreiben und sie in Typologien auszuformulieren. So würden etwa fehlende digitale Kompetenzen in Kombination mit Einkommensarmut für Jugendliche die Jobsuche im Internet, den Ausbau der Kapitalsorten mithilfe des Internets sowie die Nutzung digitaler Tools für eine zeit- und kostensparende Organisation des Alltags erschweren (ebd., 2371).

Jugendliche mit höherem Bildungskapital suchen eher wissensbasierte Seiten im Internet auf, während Jugendliche mit geringerem kulturellen Kapital eher Soziale Medien nutzen, um sich zu informieren (Racherbäumer et al. 2020, 303; Witting 2018, 466f.). Weil sich die digitalen Praxen in einer Kultur der Digitalität auf der Basis der oben beschriebenen informellen Aneignungen eher reproduzieren, kann davon ausgegangen werden, dass sich Ungleichheiten in die Nutzung von und Ausstattung mit digitalen Geräten sowie die Nutzungskompetenz hinein verlängern (Hargittai 2007; Kutscher 2014, zit. n. Dux und Rauschenbach 2016, 279).

## **Zusammenfassung**

In die Mediennutzung scheinen also ambivalente Optionen eingelagert zu sein: einerseits Offenheit für Felder der selbstständigen Gestaltung und des Wissenserwerbs, andererseits ökonomische oder ideelle Angebote, die nicht genutzt werden können oder die persönlichen Ressourcen übersteigen. Ungleichheiten ergeben sich damit nicht aus den Medien, sondern verstärken oder konsolidieren eher vorhandene bzw. fehlende Ressourcen und reproduzieren in diesem Sinne Ungleichheiten.

Für materiell benachteiligte Kinder und Jugendliche ergeben sich daher aus den Entwicklungen einer Kultur der Digitalität zahlreiche Probleme: Zum einen wurde gezeigt, dass Kinder und Jugendliche in Armutslagen zum Teil noch in die *first level* (Spaltung im Hinblick auf Zugänge zum Internet) und *second level digital divides* (Ungleichheiten in der Nutzung des Internets) verstrickt sind: Selbst wenn sie technische Zugänge erhalten, sind doch ihre Bildungs- und Erfahrungspotenziale aufgrund ihrer Lebenslage deutlich eingeschränkt (Ragnedda 2018, 2373). Folglich sind sie im Hinblick auf ihre Nutzungsfertigkeiten benachteiligt (Iske und Kutscher 2020, 119; Witting 2018, 467). Als unmittelbare Folge der grundlegenden Mängel in Ausstattung und Nutzung ergeben sich im Bereich des *voice divide* Benachteiligungen in der Teilhabe, vor allem was den «Widerspruch und für die Artikulation eigener Interessen und Vorstellungen innerhalb des Angebots» notwendige Artikulationsmöglichkeiten betrifft (Iske und Kutscher 2020, 119). Dies gilt jedoch nicht nur für Beratungsangebote innerhalb der Sozialen Arbeit. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass auch auf anderen Ebenen der alltäglichen Nutzung Benachteiligungen bestehen (Verständig, Klein, und Iske 2016).

Somit kann die eingangs formulierte Forschungsfrage, ob und wie eine kulturwissenschaftliche Perspektive im Kontext einer Kultur der Digitalität vor allem im Hinblick auf die mediale Bildung bei Jugendlichen in prekären Lebenslagen und ihre Teilhabe gewinnbringend sein kann, beantwortet werden: Denkt man die Befunde zur Reproduktion von Ungleichheit in digitalen Räumen und deren Folgen für eine nachhaltige Bildung mit den Analysen der Kultur der Digitalität zusammen, so tauchen durch die erschwerte digitale Teilhabe Nachteile kultureller und sozialer Art auf. Der Mangel an diskursiver Teilhabe wird zu einer

bedeutenden Hürde, denn fehlende oder ungehörte Artikulation ist in einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016) bzw. einer Gesellschaft der Singularitäten (Reckwitz 2017), die durch Beteiligung, Vernetzung, Kollaboration und Authentizität konstituiert werden, ein bedeutender Ausschlussmechanismus.

Die Ungleichheiten der Medienbildung, so die Konsequenz, könnten mittels des Vokabulars der Digitalität und Singularisierung analysiert werden und die beschriebenen Formen von Ausschlüssen würden wiederum neue Strategien und Programmatiken der sozialen und pädagogischen Bearbeitung verlangen, etwa pädagogische Inhalte, die sich auf Kollaboration, Referenzialität, digitale Sozialität und selbstreflexive digitale Identitätsbildung konzentrieren, um nur einige zu nennen. Es ist bereits darauf verwiesen worden, dass diese Perspektive den Bildungsbegriff selbst verändert, der nun eher in Zusammenhängen der sozialen Praktik verstanden werden kann (Allert und Asmussen 2017). Demnach ist unser Verhältnis zur Technik nicht autonom und souverän, vielmehr vermischen sich zunehmend der Umgang mit Technik, Bildungsprozesse und Subjektivierung. Nicht zuletzt sind diese Elemente deswegen verwoben, weil Nutzer digitaler Medien Unübersichtlichkeit und Unbestimmtheit selbst produzieren, etwa durch Beiträge in Sozialen Medien. Wie oben beschrieben, beinhaltet das Konzept der Kultur der Digitalität eine Loslösung von der Vorstellung, Digitalität sei eine Eigenschaft von Objekten (ebd., 32).

Die Sozialisierung der Kinder und Jugendlichen ist daher nachhaltig durch eine digital formierte Subjektivierung unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität geprägt; für Jugendliche in Armutslagen kann die dynamisierte Digitalisierung eine bestimmte Formierung von Subjektivität herausstellen, die offenbar schon früh als defizitär erlebt wird. Anders gesagt, bedeutet Teilhabe in der Kultur der Digitalität, die Beteiligung an gemeinschaftlich produzierten Austausch-, Wissens- und Bildungsprozessen, die in der gemeinschaftlichen Praxis erst konstituiert werden.

Daher kann «die Relevanz einer lebensweltorientierten Herangehensweise» ernst genommen werden, «die nach den vorhandenen Bedürfnissen, medialen Aneignungsweisen und zur Verfügung stehenden Ressourcen bei Kindern und Jugendlichen aus sog. bildungsfernen Milieus fragt» (Niesyto 2007, 159). Chancen zum Ausgleich digitaler Ungleichheiten können bei Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf im informellen Lernen als selbstgesteuerte Aneignung basierend auf der je individuellen Lebens- und Erfahrungswelt gesehen werden. Die je individuellen lebensweltlichen Hintergründe einzubinden in eine nachhaltig in den Alltag verankerte digitale Bildung, ist in einem sowohl unterstützenden als auch wettbewerbsfreien Lernraum günstig, der Experimente, motivierende Erfahrungen und bewertungsfreie Anwendungsszenarien erlaubt. Ein Anschluss an entsprechende schulische Bildung wäre demnach praktisch umsetzbar, wenn die hohe Lernmotivation aufgenommen und lebensweltlich geprägte Vorkenntnisse – sofern sie vorhanden sind – situativ aufgenommen werden (Heinz 2018).

---

## Verwendete Literatur

**Allert, Heidrun, und Michael Asmussen. 2017.** «Bildung als produktive Verwicklung». In *Digitalität und Selbst: interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, herausgegeben von Heidrun Allert, Michael Asmussen und Christoph Richter, 27–68. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439456-004>.

**Best, Norman, Jürgen Boeckh, und Ernst-Ulrich Huster. 2008.** «Armutforschung: Entwicklungen, Ansätze und Erkenntnisgewinne». In *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung*, herausgegeben von Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh und Hildegard Mogge-Grotjahn. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

**Butterwegge, Christoph. Hrsg. 2000.** *Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen*, 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Campus.

- Butterwegge, Christoph. 2016.** *Armut in einem reichen Land*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Butterwegge, Christoph. 2021.** «Kinderarmut in Deutschland. Entstehungsursachen und Gegenmaßnahmen». *Sozial Extra* 45 (1/2021): 19–23. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00344-w>.
- Butterwegge, Christoph, und Carolin Butterwegge. 2021.** *Kinder der Ungleichheit*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Chassé, Karl August. 2022.** «Kinderarmut». In *Armutsforschung. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, herausgegeben von Kai Marquardsen, 257-268. Baden-Baden: Nomos.
- Chassé, Karl August, Margherita Zander, und Konstanze Rasch. 2007.** *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. VS.
- Chassé, Karl August, und Peter Rahn. Hrsg. 2020.** *Handbuch Kinderarmut*. Opladen: Barbara Budrich.
- DiMaggio, Paul, und Eszter Hargittai. 2001.** «From the <digital divide> to <digital inequality>: Studying Internet use as penetration increases,» Princeton University Center for Arts and Cultural Policy Studies, Working Paper Series number 15.
- Distelmeyer, Jan. 2021.** *Kritik der Digitalität*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31367-8>.
- Döring, Diether, Walter Hanesch, und Ernst-Ulrich Huster. 1990.** «Armut als Lebenslage. Ein Konzept für Armutsberichterstattung und Armutspolitik». In *Armut im Wohlstand* herausgegeben von Diether Döring, Walter Hanesch und Ernst-Ulrich Huster. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Düx, Wiebken, und Thomas Rauschenbach. 2016.** «Informelles Lernen im Jugendalter». In *Handbuch Informelles Lernen*, herausgegeben von Matthias Rohs, 261–83 Wiesbaden: Springer.
- Erhard, Franz 2021.** *Die Erfahrung von Armut. Eine Analyse der Lebenswelt von Personen in Mangel- und Ausschlusslagen in Großbritannien*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Academic Press.
- Gaisbauer, Helmut P. 2013.** «Bildungsarmut. Bestandsaufnahme zu einem neuen Begriff der Bildungsdebatte aus der Perspektive der Armutsforschung». In *Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft*, herausgegeben von Helmut P. Gaisbauer, Elisabeth Kapferer, Andreas Koch und Clemens Sedmak. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01862-7>.
- Geis-Thöne, Wido. 2021.** «Mögliche Entwicklungen des Fachkräfteangebots bis zum Jahr 2040. Eine Betrachtung der zentralen Determinanten und Vorausberechnung». *IW-Report* 11/2021. Köln.
- Hammer, Veronika, und Roland Lutz. Hrsg. 2015.** *Neue Wege aus der Kinder- und Jugendarmut. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hargittai, Eszter. 2002.** «Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills». *First Monday* 7 (4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>.
- Hargittai, Eszter. 2007.** «Characteristics of use differences and their implications for dealing with digital inequality». In *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*, herausgegeben von Kompetenzzentrum Informelle Bildung, 121–36. Wiesbaden: VS.
- Hauck-Thum, Uta. 2021.** «Zur Einführung». In *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*, herausgegeben von Uta Hauck-Thum, Jörg Noller, V–VII. Berlin: J. B. Metzler.
- Heinz, Jana. 2018.** «Die Verbindung informellen und formellen digitalen Lernens in Grundschulen». In *Informelles Lernen. Standortbestimmungen*, herausgegeben von Nina Kahnwald und Vicky Täubig, 107–23. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15793-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15793-7_7).
- Hilbert, Martin. 2011.** «The end justifies the definition: The manifold outlooks on the digital divide and their practical usefulness for policy-making». *Telecommunications Policy* 35 (8): 715–36. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2011.06.012>.
- Holz, Gerda. 2019.** «Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche». *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* (3/2019): 16.
- Holz, Gerda, Claudia Laubstein, und Evelyn Sthamer. 2012.** *Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland 15 Jahre AWO-ISS-Studie*, herausgegeben von Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. Frankfurt a. M.
- Hübenthal, Maksim. 2009.** *Kinderarmut in Deutschland. Empirische Befunde, kinderpolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: DJI.

**Ilomäki, L., A. Kantosalo, und M. Lakkala. 2011.** «What is digital competence?» In *Linked portal*. Brussels: European Schoolnet. <http://linked.eun.org/web/guest/in-depth3>.

**Iske, Stefan, und Nadia Kutscher. 2020.** «Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Uwe Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, Isabel Zorn, 115–28. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Klundt, Michael. 2019.** *Gestohlenes Leben. Kinderarmut in Deutschland*. Köln: PapyRossa

**Klundt, Michael. 2021.** «Soziale Spaltung und Corona-Kapitalismus. Kontexte für Kinderrechte und (Kinder-)Armut». *Sozial Extra* 45 (1/2021): 13–18. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00343-x>.

**Kohlrausch, Bettina. 2018.** «Armut und Bildung». In *Handbuch Armut*, herausgegeben von Petra Böhnke, Jörg Dittmann, und Jan Goebel, 177–88. Obladen, Toronto: Barbara Budrich.

**Krommer, Axel. 2021.** «Mediale Paradigmen, palliative Didaktik und die Kultur der Digitalität». In *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*, herausgegeben von Uta Hauck-Thum, Jörg Noller, 57–72. Berlin: J. B. Metzler.

**Kutscher, Nadia. 2009.** «Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 17 (Soziokulturelle Unterschiede): 1-18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.04.17.X>.

**Kutscher, Nadia. 2014.** «Soziale Ungleichheit». In *Digitale Kultur und Kommunikation, Bd. 1*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, Kai-Uwe Hugger. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0>.

**Langenohl, Andreas, Katrin Lehnen, und Nicole Zillien. 2021.** *Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*. Frankfurt a. M.: Campus.

**Laubstein Claudia, Gerda Holz, und Nadine Seddig. 2016.** *Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

**Leineweber, Christian. 2020.** «Digitale Bildung und Entfremdung – Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 38–56. Berlin, Toronto: Budrich.

**Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS). 2020.** *Sozialbericht NRW 2020. Armuts- und Reichtumsbericht*. MAGS Düsseldorf.

**Niesyto, Horst. 2007.** «Medienpädagogik, Mediensozialisation und soziale Benachteiligung». In *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*, herausgegeben von Kompetenzzentrum Informelle Bildung, 153–174 Wiesbaden: VS.

**Niesyto, Horst. 2010.** «Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit». In *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*, herausgegeben von Ben Bachmair, 313–23. Wiesbaden: VS.

**Niesyto, Horst. 2017.** «Medienpädagogik Und Digitaler Kapitalismus. Für Die Stärkung Einer Gesellschafts- Und Medienkritischen Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 27 (Spannungsfelder & blinde Flecken): 1-29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>.

**Otto, Hans-Uwe, Nadia Kutscher, Alexandra Klein, und Stefan Iske. 2005.** *Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum. Wie nutzen Jugendliche das Internet? Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Online-Nutzungsdifferenzen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen*. Publikation im Rahmen der Bundesinitiative Jugend ans Netz. <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=14282.html>.

**Paus-Hasebrink, Ingrid. 2013.** «Zum Umgang mit Medien in sozial benachteiligten Familien Eine Langzeitstudie zur Mediensozialisation von Heranwachsenden». In *Armut und Wissen*, herausgegeben von Helmut P. Gaisbauer, Elisabeth Kapferer, Andreas Koch und Clemens Sedmak, Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-01862-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-01862-7_12).

**Paus-Hasebrink, Ingrid. 2020.** «Medien und Sozialisationsforschung – ein praxeologischer Ansatz. Langzeitstudie zur Rolle von Medien bei sozial benachteiligten Heranwachsenden». In *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*, herausgegeben von Patrick Bettinger und Kai-Uwe Hugger. *Digitale Kultur und Kommunikation* 6. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_8).

- Racherbäumer, Kathrin, Anke B. Liegmann, René Breiwe, und Isabell van Ackeren. 2020:** «Unterrichtsentwicklung in Research Learning Communities – digital und inklusiv». In *Bildung, Schule, Digitalisierung*, herausgegeben von Kaspar, Kai, Michael Becker-Mrotzek, Sandra Hofhues, Johannes König, und Daniela Schmeinck, 303-308. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992462>.
- Ragnedda, Massimo. 2018.** «Conceptualizing digital capital». *Telematics and Informatics* 25: 2366–75. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.006>.
- Reckwitz, Andreas. 2017.** *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Reichwein, Eva. 2012.** *Kinderarmut in der Bundesrepublik. Lebenslagen, gesellschaftliche Wahrnehmung und Sozialpolitik*. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Richter, Antje. 2000.** *Armutsausprägungen bei Kindern, Jugendlichen, Frauen und Familien. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Oldenburg. Online verfügbar unter <http://www.gesundheit-nds.de/downloads/bmfsfj.expert.pdf>.
- Scheerder, Anique, Alexander van Deursen, und Jan van Dijk. 2017.** «Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide». *Telematics and Informatics* 34/8. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>.
- Schütz, Alfred, und Thomas Luckmann. 2017.** *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz, München: UVK.
- Spanhel, Dieter. 2020.** «Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in digitalisierten Lebenswelten». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Uwe Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, und Isabel Zorn, 101–14. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stalder, Felix 2016.** *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. 2021.** «Armutgefährdungsquote in Deutschland nach Alter im Jahr 2020». *Statista* 16. Dezember 2021. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/419433/umfrage/armutsgefaehrungsquote-in-deutschland-nach-alter/>.
- Statistisches Bundesamt. 2020.** «Armutgefährdungsquote von Kindern in Deutschland von 2005 bis 2019 [Graph]». *Statista* 13. August 2020. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/785520/umfrage/armutsgefaehrungsquote-von-kindern-in-deutschland/>.
- Stein, Margit, und Martin Stummbaum. 2011.** *Kindheit und Jugend im Fokus aktueller Studien*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Verständig, Dan, Alexandra Klein, und Stefan Iske. 2016.** Zero-Level Digital Divide. Neues Netz und neue Ungleichheiten. *Siegen: Sozial: Analysen, Berichte, Kontroversen (SI:SO)* 21 (1): 50–55.
- WBGU - Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. 2019.** *Unsere gemeinsame digitale Zukunft: Zusammenfassung*. Berlin: WBGU. [https://www.wbgu.de/fileadmin/user\\_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2019/pdf/WBGU\\_HGD2019\\_Z.pdf](https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2019/pdf/WBGU_HGD2019_Z.pdf).
- Witting, Tanja. 2018.** «Digitale Ungleichheiten». In *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung*, herausgegeben von Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh, und Hildegard Mogge-Grotjahn, 457-477. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19257-4>.
- Zander, Margherita. 2010.** *Kinderarmut: Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis*. Wiesbaden: VS.
- Zander, Margherita. 2021.** «Kinder- und Jugendarmut – Wie taub ist eine Gesellschaft?» In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet und Benedikt Sturzenhecker Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_25).

## Anmerkungen

Dieser Beitrag erschien 2023 in „MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung“. Die Anmerkungen im Original wurden in den Text auf kubi-online integriert. Die Zitation entspricht der Erstveröffentlichung. DOI: [10.21240/mpaed/52/2023.02.11.x](https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.11.x)

## Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Christine Kramer (2024 / 2023): Teilhabe in der Kultur der Digitalität – Kinderarmut und die Chancen digitaler Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/teilhabe-kultur-digitalitaet-kinderarmut-chancen-digitaler-bildung>

(letzter Zugriff am 02.01.2025)

## Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>