

MedienPädagogik

Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com

ISSN 1424-3636

Themenheft Nr. 42: Optimierung in der Medienpädagogik.
Forschungsperspektiven im Anschluss an den 27. Kongress der DGfE
Herausgegeben von Patrick Bettinger, Klaus Rummler und Karsten D. Wolf

Medienhandeln Heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen

Klaus Rummler, Jane Müller, Anna-Maria Kamin, Lea Richter, Rudolf Kammerl, Katrin Potzel, Caroline Grabensteiner und Colette Schneider Stingelin

Zusammenfassung

Die häusliche und schulische Lernumgebung von Heranwachsenden ist heute durch digitale Medien (mit-)geprägt. Gegenstand des Beitrags ist die Bearbeitung von Hausaufgaben und die Rolle, welche digitale Medien hierbei spielen. Ein Schwerpunkt liegt in diesem Kontext auf der Nutzung mobiler Instant-Messaging-Angebote – insbesondere spezieller Gruppenchats von Schulklassen, also Klassenchats. Die Autorinnen und Autoren betrachten das Verhältnis zwischen Schule, Familie und digitalen Medien und diskutieren hierfür Zwischenergebnisse aus drei laufenden Forschungsprojekten. Projekt (1) bearbeitet die Frage nach Gelingensbedingungen für eine anregungsreiche, kompetenz- und kindorientierte Gestaltung der digitalen häuslichen Lernumwelt. Inwiefern Klassenchats von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden, um Heteronomie zu bewahren bzw. Autonomie zu gewinnen, steht im Fokus von Projekt (2). Projekt (3) betrachtet Medienhandeln im Umfeld häuslicher Lernaktivitäten und stellt unterschiedliche Rekonstruktionen der Herstellung von Selbst- und Weltverhältnissen als Medienbildung mit Hardware, Repräsentationen sowie Lehr-/Lernmitteln vor. Alle drei Projekte betrachten die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen mit Blick auf Optimierungsprozesse aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Vor allem der Erwerb von Informations- und Recherchekompetenz definiert die Rolle von Alltagsmedien im Lernalltag neu.

Media activities of adolescents between school and family learning environments

Abstract

Among other things, today, digital media shape the learning environment of adolescents at home and at school. Subject of this article is the processing of homework and the role of digital media within this ecology. A special focus is set on the use of mobile instant messaging services, especially group chats within school classes. Therefore, authors focus on the relationship between school, family and digital media in this context and discuss first results from three ongoing research projects. Project (1) deals with the question of conditions for the success of a stimulating, competence- and child-oriented design of

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



digital home learning environments. The extent to which pupils employ class or group chats in order to preserve heteronomy or gain autonomy is the focus of project (2). Project (3) examines media activities in the context of domestic learning activities and presents different reconstructions of the production of self- and world relations as media education with hardware, representations and teaching/learning materials. The manifold use of media that indicates potential optimization processes for formal and informal learning is essential to all three projects. The role of everyday media in terms of home learning environment is thus to be reconsidered.

1. Einleitung

Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse vollziehen sich stets kontextspezifisch. Im Falle von Kindern und Jugendlichen können die schulische und häusliche (Lern-) Umgebung als zentrale Kontexte dieser Prozesse verstanden werden. Die darin vorhandenen und verhandelten Strukturen sind geprägt durch situativ unterschiedliche räumliche, technische und soziale Bedingungen und bieten somit jeweils spezifische Voraussetzungen für weitere Aushandlungsprozesse. Ebenso spezifisch wie die beschriebenen Kontexte sind dementsprechend auch die Muster der Mediennutzung in Schule und Familie, wobei es freilich zu Überlappungen zwischen schulischen und familialen Nutzungsmustern kommt. Eine markante Schnittmenge ergibt sich durch die Bearbeitung der Hausaufgaben. So sind Hausaufgaben einerseits durch den formellen Charakter der Schule geprägt, andererseits finden sie im informell gekennzeichneten häuslichen Kontext (Aßmann 2013) statt. Mobile Instant-Messenger-Angebote können für Schülerinnen und Schüler beispielsweise eine Brücke zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen darstellen: Sie entstehen im sozialen Kontext der Schulklasse und in ihnen werden schul- und lernbezogene Inhalte verhandelt. Hinzu kommen Funktionen des Austausches und der Konstitution sozialer Beziehungen sowie nicht zu unterschätzende Unterhaltungsfunktionen. Zugleich können sie nicht losgelöst von den familialen Strukturen betrachtet werden. Eltern prägen den häuslichen Kontext, die Einbettung in soziokulturelle Strukturen, unterstützen bei den Hausaufgaben, sind aber darüber hinaus gefordert, sich ihrerseits untereinander über schulische Themen auszutauschen, und nutzen dazu z. B. eigene Gruppenchats und insbesondere Klassenchats.

Der interdisziplinäre Beitrag setzt sich intensiv mit dem Verhältnis zwischen Schule, Familie und digitalen Medien auseinander. Ziel dabei ist es, herauszufinden, wie Schülerinnen und Schüler das Spannungsverhältnis zwischen Schule und Familie für sich auflösen und ob bzw. inwiefern sie hierfür digitale Medien einsetzen. Des Weiteren zeigt der Beitrag auf, inwieweit die Schule mittels Hausaufgaben in die familiale Lebenswelt hineinreicht und wie familiales Miteinander etwa durch elterliche

Hilfe bei den Hausaufgaben verhandelt wird. Hierfür werden aktuelle (Zwischen-) Ergebnisse aus drei Studien mit unterschiedlichen theoretischen Rahmungen und Methodologien präsentiert und zur Diskussion gestellt.

- Mittels ethnografischer Exploration gewinnen *Anna-Maria Kamin* und *Lea Richter* in Kapitel 2 Einblicke in die Internetrecherche, auch im Zusammenhang mit der Hausaufgabenbearbeitung, mittels der Frage nach Gelingensbedingungen für eine anregungsreiche, kompetenz- und kindorientierte Gestaltung der digitalen häuslichen Lernumwelt (vgl. Livingstone u. a. 2017).
- *Jane Müller*, *Rudolf Kammerl* und *Katrin Potzel* fragen in Kapitel 3, inwiefern Grupenchats durch Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden, um Aushandlungsprozesse mit ihren Familien aber auch in Schul- und Peerkontexten zu unterstützen oder voranzutreiben (vgl. Hepp und Hasebrink 2017).
- In Kapitel 4 betrachten *Klaus Rummler*, *Caroline Grabensteiner* und *Colette Schneider Stingelin* das Medienhandeln im breiten Umfeld der Hausaufgaben erledigung und zeigen anhand der Rekonstruktion kommunikativer Praktiken via Klassenchats (vgl. Schulz 2010), dass Hausaufgaben nicht nur didaktische und erzieherische, sondern auch soziale und Unterhaltungsfunktionen haben.

Im Folgenden wird für jedes Teilprojekt zunächst die jeweils zentrale Forschungsfrage entfaltet sowie der jeweilige theoretische Ansatz und das methodische Vorgehen kurz skizziert. Sodann werden erste Ergebnisse der Projekte vorgestellt. Schliesslich wird jeweils ein projektbezogenes Fazit mit einem Schwerpunkt auf die Frage nach Optimierungsprozessen gezogen. Der Beitrag endet mit einem projektübergreifenden Fazit, in welchem die Ergebnisse der Teilprojekte zusammengeführt werden.

2. Elterliche Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung als Bestandteil zur Optimierung von Lehren und Lernen der Wissensgesellschaft

Die informationsorientierte Internetnutzung im Rahmen privater, wie schulischer Recherchen ist für Heranwachsende längst Alltag. Nutzungshäufigkeit und –kompetenz stehen hingegen in keinem kausalen Zusammenhang: Trotz regelmässiger Nutzung des Internets zu Recherchezwecken ist die Recherchekompetenz von Schülerinnen und Schülern keinesfalls hinreichend entwickelt. Ein Viertel aller das Internet nutzenden Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren recherchiert zwar jeden bzw. fast jeden Tag mit einem Suchprogramm – 46 Prozent ein- oder mehrmals pro Woche –, wobei das Thema Schule und Hausaufgaben die Liste der Suchanlässe anführt (vgl. Feierabend, Plankenhorn, und Rathgeb 2016, 46; BITKOM 2014; 2015). Allerdings sind der international vergleichenden ICILS 2018-Studie zufolge etwa nur ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der 8. Klassenstufe in der Lage, eigenständig und sicher

Informationen zu ermitteln und zu organisieren (Eickelmann und Labusch 2019, 6). Auch weitere Studien decken vielfältige Schwierigkeiten beim online-Recherchieren etwa von Schülerinnen und Schülern der 8. Klasse auf (Gerhardts in Vorb.). Für Schule, Ausbildung, Studium und Erwerbstätigkeit ist es hingegen zentral, medial vermittelte Informationen zu verstehen und zu nutzen. Eine umfassende Internetrecherchekompetenz als eine Spezifikation von Medienkompetenz gilt insofern als zentrale Herausforderung in der Wissensgesellschaft. Medien- und damit auch Internetrecherchekompetenz wird neben Selbstsozialisation durch Vermittlungsinstanzen (als Zielkategorie medienerzieherischen Handelns) erworben. Entscheidende Determinanten bilden sozio-kulturelle Bedingungen unter denen Heranwachsende aufwachsen (McElvany, Becker, und Lüdtke 2009; Paus-Hasebrink und Bichler 2008; Wagner u. a. 2013). Von zentraler Bedeutung ist folglich, inwiefern Eltern für den Erwerb internetbezogener Recherchekompetenz – insbesondere bei der Bearbeitung von schulbezogenen Aufgaben – ein unterstützendes materielles und soziales häusliches Umfeld bieten. Buhl und Bonanati (in review) weisen nach, dass von 650 Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Klassenstufen über 70% mindestens einmal im Monat gemeinsam mit ihren Eltern im Internet recherchieren, davon 25% sogar mindestens einmal in der Woche. Unklar ist allerdings, wie diese gemeinsame Recherche abläuft, in welcher Form Unterstützung durch die Eltern erfolgt und inwieweit sich die unterstützenden Massnahmen als hilfreich erweisen.

2.1 Projektkontext und methodisches Vorgehen

Mit der Bearbeitung der entsprechenden Forschungsfragen setzt sich das interdisziplinäre Forschungsprojekt «DigHomE» (Digitale Home Learning Environment – Gelingensbedingungen elterlicher Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung) auseinander und untersucht Einflüsse informeller und non-formaler digitaler Bildung im Elternhaus auf die informationsorientierte Nutzung des Internets für schulische Belange. Das Gesamtziel des Projekts lässt sich dahingehend zusammenfassen, Gelingensbedingungen für eine anregungsreiche, kompetenz- und kindorientierte Gestaltung des *Digital Home Learning Environment* zu identifizieren. Es sollen Anregungen formuliert werden, wie Heranwachsende in ihrer Entwicklung von Internetrecherchekompetenz im Rahmen non-formaler und informeller Lernprozesse durch ihre familiären Bezugspersonen unterstützt werden können. Zudem gilt es, Ansatzpunkte für eine zielgruppensensible Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus in diesem Bereich zu ermitteln.

Im qualitativ-forschenden Teil des Projektes – auf dem dieser Beitrag basiert – erfolgt eine ethnographische Exploration der häuslichen Lernumwelt in Familien von Schülerinnen und Schülern der 5. oder 6. Klassenstufen. Besucht wurden dazu

16 Familien, wobei die Auswahl nach dem Prinzip einer bewussten Kontrastierung erfolgte. Angestrebt wurde dabei ein maximaler Kontrast bezüglich Alter, Bildung, Beruf, Herkunft, Familiensituation und -größe. Der Feldzugang ist an den Ansatz der pädagogischen Ethnographie (Zinnecker 1995) und der Ethnographic family media studies (Lull 1990) angelehnt. Er bietet die Chance, «Sinndeutungen und Praktiken kulturanalytisch zu erschließen» (Friebertshäuser, Richter, und Boller 2010, 201ff.). Konkret wurde an einem Nachmittag eine teilnehmende Beobachtung während der Hausaufgabenbearbeitung in den Familien durchgeführt. Diese wurde ergänzt durch eine Dokumentation des häuslichen Umfeldes anhand der Kombination aus einem strukturierten Beobachtungsbogen und einer, von den Schülerinnen und Schülern selbst angefertigten Fotodokumentation. Im Anschluss wurden leitfadengestützte Einzelinterviews (Hopf 2013) mit den Eltern sowie Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Gegenstand der Befragung der Eltern war neben der medienerzieherischen Praxis in der Familie auch die Zusammenarbeit mit der Schule sowie der Beratungs- und Hilfebedarf der Eltern. Die Daten der 16 beobachteten Familien werden zu einem Gesamtbild in Form einer Ethnographischen Collage verdichtet (vgl. Friebertshäuser, Richter, und Boller 2010, 201ff.), sodass differenzierte Familienporträts entstehen, die ein detailliertes und komplexes Bild der Digital Home Learning Environment in den Familien eröffnen (Gerhardts u. a. 2020, 9).

2.2 Ergebnisse: Internetrecherchepraktiken zur Bearbeitung der Hausaufgaben

Die Ergebnisse der ethnographischen Untersuchungen eröffnen, dass bei den untersuchten Familien (gemeinsame) Eltern-Kind-Internetrecherchen, die der Erkundung von Interessengebieten und/oder der vertiefenden Informationsbeschaffung dienen, kaum beobachtet wurden und explorative und kindgesteuerte Internetrecherchen nur selten stattfinden. Wenn, zumeist durch die Eltern durchgeführte, punktuelle Internetrecherchen erfolgen, sind unterschiedliche Vorgehensweisen und Einzelziele erkennbar. Allen gemein ist dabei die bestmögliche Bewältigung der Aufgaben im Sinne einer Arbeitsprozessoptimierung. Sichtbar wurde dies entlang der Faktoren: Anlässe für Recherchen (1), Zielstellung der Recherche (2), Strategien der Recherche (3), Gerät, mit dem recherchiert wird (4), sowie Eltern-Kind-Interaktion bei der Recherche (5).

1. Die untersuchten Schülerinnen und Schüler erhalten selten Hausaufgaben, die den Einsatz des Internets als Recherchemedium (ein-)fordern. Konkret bedeutet das, dass für die Schülerinnen und Schüler kaum *Internetnutzungsanlässe* existieren und die Hausaufgaben überwiegend entlang traditioneller Medien (Schulbuch, Aufgabenblätter) erledigt werden.

2. Sofern digitale Medien für schulische Belange durch die Eltern angeregt oder eigeninitiativ seitens der Schülerinnen und Schüler genutzt werden, ist die vorrangige *Zielstellung*, den Hausaufgabenprozess lediglich anzureichern, indem etwa Einzelinformationen «nachgeschlagen» werden. Als ein Beispiel kann die Übersetzung einzelner Wörter durch Übersetzungsapps genannt werden.
3. Dabei wird eine Bandbreite an unterschiedlichen *Recherchestrategien* sichtbar. Einige Schülerinnen und Schüler berichten, dass sie Informationen als valide betrachten, wenn sie wiederholt identische Information in mehreren Quellen finden. Weiter ist mehrheitlich eine oberflächliche Recherche zu beobachten, etwa dann, wenn angegeben wird, dass bereits der erste Treffer einer Google-Suche als geeignet wahrgenommen wird. Auch wird die Qualität der Information dann als besonders hochwertig eingeschätzt, wenn es aus subjektiver Sicht so klingt, «wie ein Professor es sagen würde». Insgesamt sind bislang noch nicht detailliert empirisch erfasste Recherchegehnheiten in der Stichprobe erkennbar, die die Internetrecherche nicht als komplexen Vorgang der gezielten Suche mit anschließender Weiterverarbeitung von Informationen beschreibt.
4. Begründen lassen sich diese vereinfachten Recherchepraktiken vermutlich auch durch die ausschliessliche Verwendung von mobilen *Endgeräten*. In den untersuchten Familien werden nicht Desktop-PCs oder Laptops, sondern in den meisten Fällen das Smartphone oder das Tablet für Internetrecherchen verwendet. Diese lassen es aufgrund ihrer permanenten Verfügbarkeit und vereinfachten Nutzungsweise zu, «mal eben schnell nachzuschauen». Weiter ermöglicht insbesondere die App-Struktur der mobilen Endgeräte eine Fragmentierung des Suchvorgangs entlang für die Suche als relevant eingestufte Anwendungen. So nutzen die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel die YouTube- sowie Wikipedia-App oder «fragen Siri». Folglich erhalten sie vorselektierte und auf den Umfang der einzelnen Tools beschränkte Wissensinhalte.
5. In den meisten Fällen, in denen einer Internetrecherche unter den beschriebenen komprimierten Bedingungen nachgegangen wird, zeigt sich darüber hinaus, dass die *Eltern-Kind-Interaktion* in der Übernahme der Suche durch die Eltern besteht und den Schülerinnen und Schülern insofern aufbereitete Informationen zur Verfügung gestellt werden. In einer Familie suchte ein Elternteil beispielsweise per Smartphone nach einer Landkarte, um dem Kind die Beschriftung eines Arbeitsblattes für die Erdkunde-Hausaufgabe zu erleichtern. Dabei hat weder das Kind selbst agiert, noch wurde der vorhandene Atlas genutzt. Selbst in Beobachtungssituationen, in denen die Schülerin bzw. der Schüler seitens des Elternteils aufgefordert wird, eine Internetrecherche durchzuführen, zeigt sich eine elterliche Übernahme des Rechercheprozesses. Beispielsweise dann, wenn das Kind in den Augen des Elternteils ungeeignete Ergebnisse erzielt. Auf eine Anleitung des Rechercheprozesses wird in den meisten Fällen verzichtet.

2.3 Diskussion: Ziele von Internetrecherchen zur Bearbeitung der Hausaufgaben

In der Summe zeigt sich über alle Familien hinweg, dass Internetrecherchen kaum als Strategien des non-formalen und informellen Lernens genutzt werden. Kompetenzen für ein sicheres Agieren in der Wissensgesellschaft werden folglich zuhause nicht ausreichend eingeübt. Vielmehr dienen die Internetrecherchen für schulische Belange primär zur Qualitätssicherstellung und –verbesserung des Arbeitsergebnisses. Die elterliche Unterstützung ist dabei weniger durch eine Begleitung und Anleitung, sondern vielmehr durch eine Übernahme des Rechercheprozesses gekennzeichnet. Attribute, die sich im Hinblick auf die Unterstützung der Hausaufgabenbearbeitung als hilfreich und wirksam erwiesen haben, etwa Wertschätzung, Autonomieunterstützung, Strukturgebung und geringe Kontrolle (Dumont u. a. 2012; Grolnick, Deci, und Ryan 1997; Lorenz und Wild 2007), finden sich in Bezug auf die Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung in unseren Ergebnissen kaum wieder. Folglich können sich Internetrecherchekompetenzen bei den Kindern nur unzureichend entwickeln. Zudem ist erkennbar, dass eine Schnittstelle zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen kaum hergestellt wird.

Die deskriptiven Daten repräsentativer Studien, die eine alltägliche Nutzung des Internets für Rechercheprozesse nachweisen, scheinen insofern interpretationsbedürftig. Die beobachteten Praktiken der informationsorientierten Internetnutzung können lediglich einem erweiterten Verständnis von Internetrecherche, welches auch oberflächliche, kurzzeitige Ad-hoc-Suchen im Alltag oder das Prüfen von Informationen mittels mobiler Endgeräte einschliessen, zugeordnet werden. Da aber gerade die informationsorientierte Internetnutzung als komplexes Erschliessen und Aufbereiten von Informationen für das non-formale und informelle Lernen als Möglichkeit der Teilhabe in der Wissensgesellschaft massgeblich ist, gilt es den Umgang mit dieser zu optimieren. Es bedarf daher schulseitig bereitgestellter Lernstrategien in Bezug auf Internetrecherche sowie einer kontinuierlichen Lernbegleitung.

Gleichzeitig wird deutlich, dass in Bezug auf eine anregungsreiche, kompetenz- und kindorientierte Gestaltung der digitalen häuslichen Lernumwelt in den untersuchten Familien Entwicklungsbedarf festzustellen ist. Dem Aspekt der Familienmedienbildung, mit dem Ziel, eine erweiterte Kultur bildungsorientierter Mediennutzung in den Familien zu etablieren sowie diese in den familialen Erziehungsalltag zu integrieren und letztlich so die Bedingungen der *Digital Home Learning Environment* zu optimieren, kommt an dieser Stelle eine entscheidende Bedeutung zu.

3. Optimierung schulbezogener Alltagskommunikation von Kindern über Instant Messenger

Instant Messenger ermöglichen kurzfristig und unkompliziert beinahe allgegenwärtige Kommunikation. Sie nehmen heute eine besondere Rolle bei Heranwachsenden ein. Dabei wird WhatsApp am häufigsten genutzt (Statista 2020). Rund 62 Prozent der Kinder zwischen sechs und 13 Jahren senden darüber regelmässig Nachrichten – 47 Prozent sogar täglich. Mit zunehmendem Alter steigt die Nutzungshäufigkeit noch: Unter den 12- bis 13-Jährigen verwenden bereits 83 Prozent regelmässig WhatsApp (Feierabend, Rathgeb, und Reutter 2019, 33). Aus medienpädagogischer Perspektive wird dessen Nutzung kritisch diskutiert – und nicht nur, weil das vom Anbieter angegebene Mindestalter 16 Jahre beträgt (WhatsApp Ireland Ltd. o. J.). Mängel bei Sicherheit und Datenschutz, aber auch die Verbindung mit Facebook führen zusätzlich dazu, dass von der Nutzung von WhatsApp abgeraten wurde (Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg 2017).

Kinder gestalten mit Instant Messengern ihre Online-Kommunikation. Mit der Gruppenfunktion organisieren und strukturieren sie diese. Insgesamt 44 Prozent der 6- bis 13-Jährigen sind Teil einer WhatsApp-Gruppe ihrer Schulklasse (Feierabend, Rathgeb, und Reutter 2019, 37). Solche Klassenchats verbinden soziale Domänen: Sie entstehen in der Schulklasse, in ihnen werden schul- und lernbezogene Inhalte ausgetauscht, Alltag organisiert und Peerbeziehungen gepflegt. Zugleich reglementieren Eltern mit medienerzieherischen Praktiken die kindliche Nutzung dieser Gruppen. Dabei stehen technische Möglichkeiten bereit, die Kommunikation der Kinder zu kontrollieren. Eltern sind ihrerseits in eigene WhatsApp-Chats eingebunden und tragen so zur Vernetzung von Schule, Familie und Peers bei.

Instant Messenger erfordern von Heranwachsenden, Eltern, aber auch Lehrpersonen eine Reihe von Aushandlungsprozessen, in denen sich zentrale Sozialisationsprozesse manifestieren (u.a. Installation der App, Inhalte, Formate, Kommunikationspartner und Umfang der Kommunikation) (Kammerl u. a. 2020). Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern heutiges Aufwachsen durch ihren Einsatz verändert wird und Sozialisationsbereiche in den digitalen Raum hineinreichen oder komplett in diesen verlagert werden.

3.1 Projektkontext und methodisches Vorgehen

Im lebenslangen Sozialisationsprozess sind verschiedene soziale Domänen bedeutsam. Während die Familie in den ersten Jahren die zentrale Sozialisationsinstanz darstellt, wird ihre Rolle nach und nach durch Schule und Peers ergänzt und abgelöst. Medien haben demgegenüber keinen expliziten Sozialisationsauftrag, sind jedoch im Zuge der tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp 2018) allgegenwärtig. Daran schliesst sich die Frage an, inwieweit die sich dynamisch wandelnde Medienumgebung und

die Mediennutzung zu einer Veränderung von Sozialisationsprozessen führen kann. Das Projekt «ConKids – Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung» zielt darauf, diese zu beantworten. Es basiert auf den Annahmen, dass Sozialisationsprozesse nur langfristig verständlich werden, Einflüsse sozialer Domänen auf Heranwachsende voneinander abhängen und Veränderungen der Sozialisation nur in der Zusammenschau aller vom Kind genutzter Medien verstanden werden können (Kammerl u. a. 2020).

Das Projekt adaptiert den Ansatz kommunikativer Figurationen (Hepp und «Communicative Figurations» research network 2017) und betrachtet zunächst Familien und anschliessend Schul- und Peerkontexte Heranwachsender in einem qualitativen Panel. Mittelpunkt der Analyse sind die Akteurskonstellation, der thematische Rahmen und das spezifische Medienensemble mit den darauf bezogenen kommunikativen Praktiken der je spezifischen kommunikativen Figurationen, in welche Kinder eingebunden sind (Kammerl u. a. 2020). Das Panel besteht aus 32 Familien in zwei Kohorten: Es umfasst einerseits Kinder, welche bei der ersten Erhebungswelle gerade eingeschult wurden, andererseits jene, die neu in der weiterführenden Schule sind. Die Familien wurden nach Geschlecht der Kinder, Wohnort und Konstellation der Familien sowie medienbezogenen Einstellungen und Werten der Eltern maximal kontrastierend ausgewählt. In bisher zwei Erhebungswellen (2018/2019) wurden leitfadengestützte Interviews mit den Kindern und je einem Elternteil geführt und durch eine eigens entwickelte Legetechnik zur Erfassung des Medienrepertoires der Kinder und der zugehörigen Medien-Akteurs-Relationen ergänzt. Die Daten wurden entlang der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2010) ausgewertet und trianguliert.

Die Darstellung in diesem Beitrag konzentriert sich auf die Nutzung von Instant Messengern (v.a. Klassenchats) an der Schnittstelle von Familie, Peers und Schule und fragt nach Aushandlungsprozessen, welche sich rund um die darüber verwirklichten kommunikativen Praktiken für die Kinder ergeben. Da diese in der jüngeren Kohorte nur eine marginale Rolle spielen, beziehen sich die Aussagen im Folgenden ausschliesslich auf Familien der älteren Kohorte (16 Familien).

3.2 Ergebnisse: Die Rolle von Klassenchats im Alltag von Kindern

Mit dem Übertritt auf die weiterführende Schule sind Smartphones und die Nutzung von WhatsApp weit verbreitet. Der Messenger ist für die Kinder zentral: Ein Grossteil der Kinder nutzt die App, mehrere Eltern berichten von Streit um die Anschaffung des Dienstes und zwei Kinder beschreiben ihn sogar als wichtigste Funktion ihres Smartphones insgesamt. Seine wesentliche Funktion ist der persönliche Austausch mit anderen. Dabei stehen die Freunde der Kinder im Mittelpunkt und hierbei sind Klassenchats besonders wichtig. Mehrere Kinder berichten, in diesen würde neben Inhalten zur Schul- oder Freizeitorganisation auch viel «Quatsch» geteilt und es finde persönlicher Austausch statt.

Beinahe alle Familien thematisieren Probleme, welche sich aus den Gruppenchats ergeben: Viele Kinder scheinen genervt oder überfordert zu sein, von der Flut an Nachrichten, welche teilweise über die Gruppenchats geteilt werden, insbesondere wenn es sich vorrangig um Sprachnachrichten handelt. Auch der Erhalt von «Quatschvideos», SPAM-ähnlichen Nachrichten oder Kettenbriefen stört die Kinder. Zudem ist Mobbing ein Problem, welches mehrere Eltern thematisieren, das aber auch die Kinder andeuten. Es reicht vom (wiederkehrenden) Löschen Einzelner aus dem Klassenchat über Beleidigungen bis zu teilweise ausufernden Streitereien. Einige Kinder haben Wege gefunden, Problemen aktiv zu begegnen, etwa wenn sie andere Gruppenmitglieder ermahnen, keinen Unsinn zu schreiben, oder persönliche Auseinandersetzungen in privaten Chaträumen auszutragen.

Vor allem in der zweiten Erhebungswelle thematisieren mehrere Familien die schulische Perspektive auf Klassenchats. Einerseits sprechen sich einige Lehrpersonen explizit gegen diese aus. Ob es dabei um Bedenken gegenüber dem Anbieter WhatsApp oder der Praxis von Gruppenchats insgesamt geht, bleibt dabei unklar. Andererseits versuchen sie, die Kinder bezüglich verhandelter Inhalte zu beeinflussen oder stellen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Nutzungsregeln bzw. einen Vertrag zum Umgang miteinander auf. Die Kinder setzen sich über solche Einmischungen häufiger hinweg. Für zwei Familien fand ein Elternabend statt, in dem es explizit (auch) um den Klassenchat in WhatsApp ging. Dabei hätten vorwiegend negative Aspekte im Vordergrund gestanden.

Auch die Familien versuchen Wege für einen sinnvollen Umgang mit Instant Messengern zu finden. Drei Kinder berichten, dass Kommunikation via WhatsApp aus vorgegebenen Mediennutzungszeiten ausgenommen sei, damit sie nichts verpassen. Zwei Kinder thematisieren, dass ihre Eltern ihre Chatnachrichten nicht lesen würden, um ihre Privatsphäre zu schützen.

Einen Sonderfall stellen Kinder dar, die kein WhatsApp nutzen dürfen. Von ihnen haben die meisten kein eigenes Handy. Insgesamt fünf Kinder sind auch in der zweiten Welle hiervon betroffen. Dabei betonen vor allem die Kinder, dass sie durch das Fehlen auf die eine oder andere Art vom sozialen Miteinander ausgeschlossen seien.

3.3 Diskussion: Möglichkeiten und Hindernisse für das Aufwachsen

Die dargestellten Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutung von Instant Messengern und darüber verwirklichter Gruppenchats vor allem für Kinder ab der weiterführenden Schule. Alternativen zur beliebtesten Messenger-App WhatsApp werden dabei kaum thematisiert. Um mit allen wichtigen Akteuren in Kontakt zu bleiben, erscheint WhatsApp für Eltern wie Kinder somit als alternativlos. Sie zeigen vielfältige Aushandlungsprozesse mit unterschiedlichen sozialen Domänen rund um den Umgang mit dem Messenger:

1. Kinder verhandeln mit ihren Eltern den Besitz eines Smartphones und daran anschließend die Nutzung von WhatsApp. Während einige Eltern Nutzungsregeln gemeinsam mit ihren Kindern festlegen, bestimmen andere über deren Köpfe hinweg.
2. Sie verhandeln mit Lehrpersonen, wie Schule im Privatleben unterstützt und organisiert werden kann. Leichter als in den Familien setzen sie sich über deren Vorstellungen hinweg.
3. Schliesslich handeln Kinder in Chatgruppen – zumeist implizit – den Umgang aus, welchen sie mit ihren Peers pflegen (wollen).

WhatsApp erfüllt für die Kinder vor allem drei sozialisationsrelevante Funktionen. Seine soziale Funktion ermöglicht die Bündelung von Online-Kommunikation mit allen relevanten sozialen Domänen in einer App. Indem ein Kind WhatsApp nutzt, kann es an Gruppenprozessen der Peers, des erweiterten Familienkreises und schulischer Kontexte teilhaben. Gleichermassen sind Kinder, die diesen Messenger nicht nutzen (dürfen), von der Teilhabe ausgeschlossen. Mit Blick auf die Klassenchats erfüllt der Messenger eine Selbstorganisationsfunktion. Indem Kinder permanent mit allen Mitschülerinnen und -schülern und somit der Schule verbunden sind, bieten die Gruppen u.a. die Möglichkeit, Unterstützung bei der Bewältigung schulischer Aufgaben zu organisieren und/oder eigene schulische Leistungen zu optimieren. Schliesslich erfüllt der Messenger eine Sozialisations- oder Identitätsfunktion. Er schafft für Kinder wichtige (tatsächliche oder vermeintliche) elternfreie Räume, in denen sich diese mit Gleichaltrigen und deren digitalen Selbstdarstellungen auseinandersetzen können.

Die Nutzung von Klassenchats birgt zudem Risiken. Für die Familien sind dies einerseits Probleme, die von Peers herbeigeführt werden, etwa der Ausschluss einzelner Kinder aus Gruppen, (teil-)öffentlich ausgetragene Streitigkeiten oder Mobbing. Andererseits kämpfen einige Kinder mit technikimmanenten Schwierigkeiten, vor allem, wenn die Zahl der Nachrichten, aber auch deren Inhalte (etwa Kettenbriefe) sie überfordern oder überlasten.

Jenseits der benannten Risiken kann diskutiert werden, inwiefern weitere Aspekte suboptimal sind. So stellt neben der Tatsache der massenhaften Unterwanderung des vom Anbieter angegebenen Mindestalters der unzureichende Datenschutz bei WhatsApp ein Problem dar. Insbesondere bei Kindern und jüngeren Jugendlichen ist nicht anzunehmen, dass die für eine informationelle Selbstbestimmung notwendige Datensouveränität voll ausgeprägt ist (vgl. Müller u. a. 2020).

Zudem kann die Idee, dass Klassenchats regelhaft intendierte Erziehungs- und Bildungsprozesse unterstützen, aus schulpädagogischer Sicht diskutiert werden, da diese weder von Lehrpersonen noch Eltern moderiert werden. So bieten Messenger neben dem Austausch über Hausaufgaben selbstverständlich auch Möglichkeiten eines Austauschs fertiggestellter Hausaufgaben. Optimierung im Sinne einer effektiven

Erledigung schulischer Aufgaben ist aber möglicherweise nicht mit einer optimalen, selbstgesteuerten Gestaltung eigener Lernprozesse gleichzusetzen. Dies wirft die Frage auf, wie Heranwachsende lernen, mediengestützte Handlungsfreiräume verantwortungsbewusst zu nutzen.

Statt Hilfestellungen für einen reflektierenden, kreativen und prosozialen Gebrauch von Instant-Messengern finden Kinder in den sozialen Domänen Familie und Schule vor allem Verbote und einschränkende Vorschriften vor. Diese stehen dem Drang der Kinder, selbstständiger zu werden, jedoch entgegen und funktionieren dementsprechend nicht; oder führen sogar zur sozialen Isolation. Gleichzeitig zeigt sich, dass vorhandene Risiken Einzelne stark belasten und entsprechend nicht ignoriert werden können. Einige Familien und Lehrpersonen versuchen dies (mit mehr oder weniger Erfolg) aufzufangen. Im Sample geben insgesamt drei Kinder an, mit Eltern (1) bzw. Lehrpersonen (2) den Umgang mit WhatsApp und dessen Folgen offen diskutiert und anschliessend gemeinsam mit diesen Nutzungsregeln entwickelt zu haben. Dies könnte ein sinnvoller Weg sein, die durch den Messenger mögliche Selbstständigkeit zu auszubilden und zugleich Risiken aufzuzeigen.

4. Hausaufgaben und Medienbildung: Tagebuchstudie zum Medienhandeln im Kontext von häuslichen Lernaktivitäten in der Schweiz

Der Beitrag des dritten Projektes will zum einen anhand einer Analyse der kommunikativen Praxis via Instant Messengern exemplarisch aufzeigen, welche Verbindungen zwischen häuslichen Lernaktivitäten und dem Medienhandeln bestehen. Zum anderen stehen Rekonstruktionen von Medienbildungsprozessen mit Hardware, Repräsentationen sowie Lehr-/Lernmitteln im Zuge der Hausaufgabenerledigung im Fokus der aktuellen Datenauswertung.

4.1 Projektkontext und methodisches Vorgehen

Hausaufgaben werden in diesem Beitrag mit Kohler (2011) nach Cooper (1989) und Hascher/Hoffmann (2008) in einem weiteren Sinne als die Gesamtheit der Aufgaben und Arbeitsaufträge, die Lehrpersonen an Schülerinnen und Schüler erteilen, welche «in der Regel ausserhalb des Unterrichts in mündlicher, schriftlicher oder praktischer Form zu bearbeiten sind» (Kohler 2011, 204), verstanden und folgendermassen definiert:

«alle Tätigkeiten häuslichen Lernens als prozesshafte Vor- und Nachbereitung des Unterrichts (...), die sowohl durch Lehrpersonen direkt aufgetragen als auch von den Schülerinnen und Schülern selbsttätig und selbstorganisiert durchgeführt werden» (vgl. Rummler 2018, 148).

Das Projekt wird massgeblich innerhalb des theoretischen Rahmens der erziehungswissenschaftlichen Medienbildung im Sinne eines dreifachen reflexiven Selbst-Welt-Verhältnisses bearbeitet. Dabei wird auf den Medienbildungsbegriff von Norbert Meder rekuriert, welcher von der Aussage geprägt ist: «Bildung ist immer Medienbildung» (Meder 2011, 79).

Das in diesem Abschnitt zugrunde liegende, vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Projekt «Hausaufgaben und Medienbildung» fragt nach dem Medienhandeln von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I im Kontext von Hausaufgaben (Rummler 2018). Instrument der Untersuchungen ist ein gedrucktes Medientagebuch (Rummler, Schneider Stingelin, und Grabensteiner 2018), in dem die Schülerinnen und Schüler chronologisch jene Medienaktivitäten dokumentieren, die im Zusammenhang mit dem Bearbeiten ihrer Hausaufgaben stehen. Ausserdem machen sie Angaben darüber, welche Personen sie dabei unterstützen und welche elektronischen Medien sie nutzen. Die erste Befragung fand nach den Sommerferien 2018 in 25 Klassen in sieben Deutschschweizer Kantonen statt. Ausgewertet wurden die Medientagebücher von 250 Schülerinnen und Schülern, die diese über einen Zeitraum von 14 Tagen geführt hatten. Die Schülerinnen und Schüler in diesem Sample waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 11 (da zwei Primarschulklassen enthalten sind) und 17 Jahre alt, der Durchschnitt lag bei 14 Jahren. Etwas über die Hälfte der Befragten im Sample (55%) gaben als Geschlecht «weiblich» an, 43% «männlich» (2% ohne Angabe). Die Schülerinnen und Schüler gaben unterschiedliche Einblicke in ihren Alltag, dabei beschränkten sie sich nicht auf den Zeitraum der Hausaufgaben, sondern gaben auch teilweise Informationen über ihren Tagesablauf rund um den Schulalltag preis.

Das Codierschema entwickelte sich induktiv, aufbauend auf den Codierprozess der Vorstudien (vgl. Rummler u. a. 2018) in mehreren iterativ-annähernden Prozessen (Mey und Mruck 2011, 24f.) aus offenem Codieren und Konzept- bzw. Kategorienbildung.

Im Verlauf dieser Prozesse entstanden vier Code-Dimensionen mit Bezug zu Medien:

- «Aktivitäten mit Medien» sind codierte Verben, die im Zusammenhang mit Medien stehen.
- «Medium» umfasst alle Hardwareelemente, welche von den Schülerinnen und Schülern genannt wurden.
- Unter «Repräsentation» wurde jene Dimension codiert, die sich auf Arten medialer Inhalte wie beispielsweise Radiosender, YouTube-Kanäle oder spezifische Typen von Nachrichten wie E-Mails, Snaps – also Nachrichten innerhalb der App Snapchat – oder Videos bezieht.

Auf der Code-Dimension «Apps/Dienste» wurden alle Arten von Software und Anwendungen, Diensten und Websites zusammengefasst, die eine Nutzung bestimmter Mediengenres bzw. einen Modus von Repräsentationen auf lokalen Geräten ermöglichen.

4.2 Ergebnisse: Software, Hardware, Inhalte – Mediennutzung auf drei Ebenen

Wenn es um Hausaufgaben und Medien geht, ist eine der wesentlichen Fragen bspw. der Lehrpersonen, welche Software für welches Schulfach und mit welcher Hardware verwendet wird. Ein Vergleich zwischen den exemplarischen Schulfächern Englisch und Mathematik zeigt markante Unterschiede in der Nutzung spezifischer Hard- und Software.

Für die Englischhausaufgaben fallen softwareseitig vier unterschiedliche Übersetzungsdienste auf, insbesondere leo.org und Google Translate sowie YouTube und Google Search. Das bestätigt und konkretisiert die Ergebnisse des Projektes «DigHomE» (siehe Kap. 2.2). Vor allem aber die Software Quizlet wird für den Englischunterricht erwähnt. Sie wird von den Lehrpersonen gezielt als Lehrmittel eingesetzt.

Hardwareseitig kommen wenige Beamer, Dokumente und Papiere sowie Lautsprecher zum Einsatz (diese vielleicht als Radio nebenher). Laptop oder Computer werden in etwa gleich häufig erwähnt wie traditionelle papierbasierte Lehrmittel. Die grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler erwähnt aber das Smartphone, wenn es um Hausaufgaben im Fach Englisch geht.

Software-seitig nennt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler für Hausaufgaben im Fach Mathematik den Service WhatsApp, weniger häufig werden das Internet allgemein sowie YouTube und Google genannt. Aber auch die Website der Mathematikübungsaufgaben des Lehrmittelverlags Zürich wird genannt. Zusammengekommen werden dagegen recht häufig durch die Lehrpersonen erstellte Lehrmittel in Microsoft365 erwähnt. Dort wird mit Teams, Word, Excel, Formeln und Gleichungen gearbeitet und es werden Wiederholungsaufgaben erledigt.

Hardwareseitig wird selten die Uhr genannt – möglicherweise für die Übungsaufgaben auf der Website des Lehrmittelverlags Zürich. Ebenfalls selten werden unspezifische Dokumente und Papiere sowie iPads/Tablets und Smartphones genannt. Schülerinnen und Schüler nennen häufig das Lehrmittel, in diesem Fall, das Schulbuch und das Übungsheft. Im Unterschied zu den Englischhausaufgaben ist für die Mathematikhausaufgaben der Computer bzw. der Laptop das Leitmedium.

Betrachtet man hardwareseitig nur das Smartphone, fällt die Konzentration auf die Englischhausaufgaben bzw. Hausaufgaben in den Sprachfächern auf. Im Unterschied zum Projekt «DigHomE» (siehe Kap. 2.2) wird der Computer bzw. der Laptop häufig und vielseitig in unterschiedlichen Fächern, besonders aber für

Mathematik- und Medien- & Informatik-Hausaufgaben verwendet, was auch mit den zumeist höheren Klassenstufen in diesem Sample in Zusammenhang stehen könnte.

Das Smartphone als personalisiertes Medium steht symbolisch für die Ablösung aus dem familialen Sozialisationskontext, wie oben (3.1) ausgeführt. Es ist für die Schülerinnen und Schüler ein zentrales Medium im Übergang zwischen ihren zwei primären soziokulturellen Strukturen, der Schule und dem Zuhause. Dazu kommt die in der Adoleszenz zusehends an Bedeutung gewinnende dritte Struktur, die Peergruppe. Die Schulklasse stellt eine Mischform aus formalisierten Sozialkontakten und engen Peerkontakten dar. Der Übergang zwischen Schule, Familie und Schulklasse als Peerkontext lässt sich anhand der kommunikativen Aushandlungen in und mit dem Klassenchat besonders gut zeigen. Hierbei kann der Fokus auf Handlungskompetenzen im Management wichtiger und unwichtiger Unterhaltungselemente neue Erkenntnisse liefern. Speziell in Bezug auf die Entwicklung von Medienkompetenz sollen Ansätze gezeigt werden, wie Schülerinnen und Schüler anhand ihres alltäglichen Medienhandelns begleitet werden können.

Im zweiten Beitrag (3.2) wurde aufgezeigt, wie Schülerinnen und Schüler über den Klassenchat berichten. Was dabei als «Quatsch» oder «Spam» bezeichnet wird, ist – so konnte anhand der Medientagebucheinträge gezeigt werden – je situativ bedingt und hängt davon ab, was in der individuellen Situation gerade wichtig erscheint. Manchmal kommt es auch darauf an, wer gerade im Klassenchat schreibt und ob zu dieser Person eine engere Verbindung entsteht. Themen, die im eigenen Alltag, die spezifische Situation nicht betreffen, nerven die Schülerinnen und Schüler und werden von diesen als «Spam» bezeichnet. Was auf individueller Ebene gerade nicht interessiert, also als störend wahrgenommen wird, ist für die anderen allerdings unterhaltsam. Letztere engagieren sich in der Unterhaltung und produzieren jene Inhalte, die subjektiv als «Spam» wahrgenommen werden.

Was sich hier andeutet, ist eine Selektionskompetenz hinsichtlich der Inhalte. Diese findet auf einer situativen, emotionalen und teilweise (noch) nicht verbalisierbaren Ebene statt. Es ist eben erstmal nur «Spam», also eine Ansammlung von Information, die in dem jeweiligen Moment nicht einordbar sind und deshalb als störend empfunden werden. In dieser Bewertung bzw. in einem ersten Aussortieren, was gerade subjektiv relevant scheint und was nicht, werden erste Ansätze einer Informationskompetenz sichtbar. In einem situativen Selektionsprozess werden die Inhalte pauschalisiert und es wird ein Entscheidungsprozess angeregt, ob die Unterhaltung an sich situativ relevant ist. In diesem Zusammenhang interessiert es, ob diese situativen, emotionalen Entscheidungsprozesse weiterentwickelt und systematisch im Sinne einer Handlungskompetenz ausgebaut werden können. Die Schulklasse ist ein bedeutsamer sozialer Bezugsrahmen. Der Klassenchat als dessen mediale Repräsentation hat von daher nicht nur eine Funktion für die Aushandlung sozialer Kompetenzen wie des Konfliktmanagements. Er bietet auch Anlässe für die Entwicklung von

medienkompetentem Handeln. Wie anhand des «Spams» gezeigt werden konnte, ist der Klassenchat – wie andere Medienformate auch – durch ein Nebeneinander von relevanten und nicht relevanten Inhalten geprägt. Er bietet also einen Anlass, Strategien aufzubauen, damit umzugehen und Informationskompetenz zu entwickeln. Für Schülerinnen und Schüler ist dies ein Anlass, ihr Selbst- und Weltverhältnis oder ihre Medienbildung zu vergrößern.

Der Klassenchat ist Teil eines persönlichen Mediums: des eigenen Smartphones. Er ist damit in alltägliches Medienhandeln eingebettet. Die Kommunikation mit der Schulklasse findet zum Beispiel bei der Erledigung der Hausaufgaben statt, dient zum Selbstmanagement, um nichts zu vergessen, um sich zu vergewissern und teilweise um Lösungen zu vergleichen oder zu erhalten. Er ist dazu da, gemeinsam Inhalte zu erarbeiten, über Hausaufgaben zu diskutieren und sich auszutauschen. Schon bei den schulisch relevanten Inhalten im Klassenchat lässt sich in den Medientagebüchern eine selektive Nutzung des Klassenchat beobachten, so schreibt ein Schüler:

«Was hemmer husi? vom Klassenchat ignoriert» (SG930008BBI1013M, Pos. 91)

Das Ignorieren weist auf eine weitere Form der Nutzung hin, nämlich das Mitleesen und Bewerten, ob das Gelesene gerade relevant ist. Ebenso werden Hinweise auf Handlungsentscheidungen aufgefunden, auch einmal nichts zu schreiben:

«Im WhatsApp Klassenchat: Nimand [sic!] hat etwas geschrieben [sic!] und ich habe es auch nicht geschrieben [sic!]» (ZH800509MDR0316W, Pos. 11)

Der Klassenchat ist wichtig, um soziale Beziehungen zu pflegen und über die Verbundenheit im Alltag Gemeinschaft herzustellen, am Laufenden zu bleiben und sich bei Unsicherheiten vergewissern zu können. Diese Teilhabe-Möglichkeit könnte pädagogisch begleitet werden. Das Ziel dabei wäre es, Handlungskompetenzen zu entwickeln. Diese sind teilweise schon erkennbar, wie am Beispiel des «Checkens» gezeigt werden kann. Um Medienkompetenzen zu vermitteln, kann auf Fähigkeiten aufgebaut werden, die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Medium schon selbst entwickeln.

Innerhalb der Medientagebücher wurde das Wort «checken» insgesamt an 811 Stellen codiert. Die Hälfte der Codierungen wurde im Zusammenhang mit WhatsApp gefunden (Rummler, Grabensteiner, und Schneider Stingelin 2020).

Dieses wiederholte Vorkommen gab Anlass dazu, sich die Praxis des «Checkens» genauer anzusehen. Dabei wurde herausgearbeitet, dass es sich um mehr als eine jugendsprachliche Eigenheit handelt. «Checken beschreibt einen Übergang» zwischen dem Lesen von Inhalten und der Handlungsentscheidung. Es hat mehrere Ebenen:

- Informationsaufnahme und -verarbeitung
- Informationsselektion und Bewertung der Inhalte
- Kritische Reflexion – situative Entscheidung, ob das jetzt relevant ist
- Informierte Handlungsentscheidungen in Bezug auf die Kommunikation im Klassenchat

Im Zuge des «Checkens» findet die oben beschriebene situative Entscheidung statt, ob die Unterhaltung im Klassenchat als «Spam» einzuordnen ist oder nicht. Dem folgt eine Handlungsentscheidung. Entweder wird nicht im Klassenchat darauf reagiert oder im Sinne einer Äusserung an der Unterhaltung teilgenommen. Was die Schülerinnen und Schüler mit «Checken» meinen, ist eine Form der Bewertung von medialen Inhalten, die auf dem Weg zu medienkompetentem Handeln entwickelt wird. Die Unterhaltungen im Klassenchat können somit als Bildungsanlass gesehen werden. Für die Medienpädagogik zeichnet sich hier ein Ansatzpunkt ab, im schulbezogenen Medienhandeln allgemeine Kompetenzen zu vermitteln, die dann auf andere Medieninhalte übertragbar werden.

4.3 Diskussion: Erweiterte Funktion von Hausaufgaben

Aktuelle Ergebnisse legen nahe, dass «Hausaufgaben» als Praxis des schulbezogenen häuslichen Lernens neben traditionellen schulpädagogischen Funktionen soziale, strukturierende und unterhaltende Aspekte aufweisen. Die Schulklasse ist in diesem Zusammenhang als soziale Referenzgruppe im Alltag Jugendlicher immer schon zentral. Ihr kommt sowohl als soziale Ressource im Rahmen niederschwelliger, ubiquitär verfügbarer und unmittelbarer Kommunikation (vgl. Schulz 2010) am Smartphone als auch als Bedeutung konstituierende Einheit eine neue Rolle für die alltägliche Praxis des Lernens zu.

Was mit «Checken» beschrieben werden kann, sind medienkompetentes Handeln bzw. Elemente auf dem Weg zu Medienkompetenz und damit zu einer aktiven Gestaltung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses. Die medienpädagogische Aufgabe, die sich aus dieser Erkenntnis ergibt, ist, neben der unabdingbaren Risikoabschätzung in Bezug auf die negativen Aspekte der Mediennutzung Jugendlicher, Bildungsanlässe im alltäglichen Medienhandeln aufzugreifen und die darin entwickelten Kompetenzen zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in der – oft krisenhaften – Auseinandersetzung mit ihrem Medienhandeln bestimmte Fähigkeiten und sollten dabei begleitet werden, um Bildungsprozesse zu unterstützen (vgl. Kap. 2.2, 3.3 und 4.2). Ansatzpunkte für diese Begleitung liegen in ihrem eigenen Medienhandeln, in den Strategien, die sie in ihrer eigenständigen Auseinandersetzung mit ihren Alltagsmedien entwickeln. Dies gilt es anzuerkennen und die schon entwickelten Fähigkeiten, die auf die jeweiligen Medien und ihre Möglichkeiten

abgestimmt sind, weiter zu fördern. Mediennutzung weiterhin genau zu beobachten, die medienspezifischen und –übergreifenden Kompetenzen zu erkennen und innerhalb des Medienensembles die Emergenz neuer Praktiken im Umgang zu erkennen ist eine wichtige Aufgabe weiterer Forschung.

5. Fazit: Optimierung medienbezogener Bearbeitung der Hausaufgaben und schulbezogener Kommunikation

Ziel des Beitrags war, darzustellen, wie digitale Medien zur Bearbeitung der Hausaufgaben und der schulbezogenen Kommunikation von Schülerinnen und Schülern genutzt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl Internetrecherchen als auch Instant-Messenger-Kommunikation als Ressourcen für die Bewältigung von schulischen Aufgaben betrachtet werden können. Beides kann zur Optimierung des Lernprozesses und insbesondere der Selbstorganisationsfunktion – im Sinne einer explorativen und selbstgesteuerten Gestaltung von Lern- und Kommunikationsprozessen – beitragen. Diese Potenziale bleiben jedoch weitestgehend unausgeschöpft. Dies wird deutlich, indem kaum Rechercheanlässe für Schülerinnen und Schüler gegeben sind (Dig-HomE) und Lehrpersonen sich bewusst gegen Klassenchats aussprechen (ConKids). Zudem werden immer noch spezifische Medienformate in Arbeitsaufträge integriert, die Alltagsmedien nur bedingt einschließen (Hausaufgaben und Medienbildung).

Wenn digitale Medien genutzt werden, so besteht eine Gemeinsamkeit über alle Projekte hinweg in einer Optimierung der Bearbeitung der Aufgabenstellungen. Es soll eine Zeit- und/oder Betreuungsersparnis sowie Ergebnisverbesserung erzielt werden. Demgegenüber wird selbstgesteuertes Lernen nicht primär gefördert. Als ursächlich dafür scheint unter anderem die Fülle an Informationen, denen Schülerinnen und Schüler in Form einer Vielfalt an Suchergebnissen oder einer Masse an Nachrichten (durchzogen von «Spam» oder «Quatsch») gegenüberstehen. Dieser wird mit angewandten Selektionsmechanismen begegnet. Zum Beispiel werden Interaktionsinhalte der Messenger-Kommunikation gefiltert («Checken») und auf Basis der situativen Relevanz Handlungsentscheidungen getroffen. Für Internetrecherchen werden vorstrukturierte und –selektierte Wege genutzt, um gezielt und ad hoc Informationen zu erhalten.

Es wird daher deutlich, dass die bestmögliche Gestaltung eines digital unterstützten explorativen sowie selbstgesteuerten Lernprozesses massgeblich von einer Medienkompetenzförderung mit der Zielkategorie einer informationellen Selbstbestimmung bedingt ist. Eine Optimierung dieser Kompetenzen ist somit eng mit einer Optimierung der schulischen wie der häuslichen Lernumgebung verknüpft. Dabei ist nicht zu vergessen, dass Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihres alltäglichen Medienhandelns Fähigkeiten entwickeln, die als kompetentes Handeln und Inverhältnissetzung zu ihrer Welt (Medienbildung) verstanden werden können

(vgl. Hausaufgaben und Medienbildung). An diese, im Zuge einer Selbstoptimierung im alltäglichen Medienhandeln entwickelten Fähigkeiten kann angeknüpft werden. Solches kann im Rahmen der Bildungsinstitution erfolgen, beispielsweise durch Aufgabenstellungen durch die Lehrpersonen. Aber auch in der Häuslichkeit gibt es Möglichkeiten, wie beispielsweise elterliche Unterstützung digitaler Lernprozesse im Rahmen medienerzieherischer Aktivitäten.

Literatur

- Aßmann, Sandra. 2013. *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity*. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01940-2>.
- BITKOM. 2014. «Jung und vernetzt. Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft». BITKOM - Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Jung-und-vernetzt-2014.pdf>.
- BITKOM. 2015. «Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht». BITKOM - Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf>.
- Buhl, Heike M., und Sabrina Bonanati. in review. «Digital Home Learning Environment and its Relation to Children´s ICT Self-Efficacy». *Learning Environments Research*.
- Cooper, Harris. 1989. «Synthesis of Research on Homework». *Educational Leadership* 47 (3): 85–91. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf.
- Dumont, Hanna, Ulrich Trautwein, Oliver Lüdtke, Marko Neumann, Alois Niggli, und Inge Schnyder. 2012. «Does Parental Homework Involvement Mediate the Relationship between Family Background and Educational Outcomes?» *Contemporary Educational Psychology* 37 (1): 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>.
- Eickelmann, Birgit, und Amelie Labusch. 2019. «ICILS 2018 #Deutschland auf einen Blick. International Computer and Information Literacy Study. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Presseinformationen zur Studie und zu zentralen Ergebnissen». Waxmann. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018__Deutschland_Presseinformation.pdf.
- Feierabend, Sabine, Theresa Plankenhorn, und Thomas Rathgeb. 2016. «JIM 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland». Herausgegeben von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf.

- Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, und Theresa Reutter. 2019. *KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jährige*. Herausgegeben von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). Stuttgart: mpfs. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf.
- Friebertshäuser, Barbara, Sophia Richter, und Heike Boller. 2010. «Theorie und Empirie des Forschungsprozesses und die «Ethnographische Collage» als Auswertungsstrategie». In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Neuausgabe, 379–96. Weinheim: Juventa.
- Gerhardts, Lara. in Vorb. *Recherchieren im Internet – Konstruktion eines Kompetenzstrukturmodells für (schul-)didaktische Anwendungen*. Paderborn.
- Gerhardts, Lara, Anna-Maria Kamin, Dorothee M. Meister, Lea Richter, und Jeannine Teichert. 2020. «Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung». *Medienimpulse* 58 (2): 26. <https://doi.org/10.21243/MI-02-20-30>.
- Grolnick, Wendy S., Edward L. Deci, und Richard M. Ryan. 1997. «Internalization within the family: The self-determination theory perspective». In *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*, herausgegeben von Joan E. Grusec und Leon Kuczynski, 135–61. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc. https://www.researchgate.net/publication/301325937_Internalization_within_the_family_The_self-determination_theory_perspective.
- Hascher, Tina, und Franz Hofmann. 2008. «Kompetenzbereich Hausaufgaben.» In *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*, herausgegeben von Michaela Gläser-Zikuda und Jürgen Seifried, 143–64. Münster u.a.: Waxmann.
- Hepp, Andreas. 2018. «Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung». In *Kommunikation – Medien – Konstruktion. Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?*, herausgegeben von Jo Reichertz und Richard Bettmann, 27–45. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2.
- Hepp, Andreas, und «Communicative Figurations» research network. 2017. «Transforming Communications - Media -related Changes in Times of Deep Mediatization». *Communicative Figurations Working Paper Series*, Working Paper, Nr. 16. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00105985-11>.
- Hepp, Andreas, und Uwe Hasebrink. 2017. «Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 65 (2): 330–47. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330>.
- Hopf, Christel. 2013. «Qualitative Interviews – ein Überblick». In *Qualitative Forschung: ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 13. Auflage, Originalausgabe, 349–59. Rororo Rowohlts Enzyklopädie 55628. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlts Taschenbuch Verlag.

- Kammerl, Rudolf, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, und Katrin Potzel. 2020. «Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?» In *Bewegungen*, herausgegeben von Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessler, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein, und Ulrich Salaschek, 1. Aufl., 377–88. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.30>.
- Kohler, Britta. 2011. «Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen». *DDS – Die Deutsche Schule* 103 (3): 203–18. http://www.kompetenzzentrum-schulpsychologie-bw.de/site/pbs-bw-new/get/params_Dattachment/2432854/DDS_3_2011_Kohler_Hausaufgaben.pdf.
- Kuckartz, Udo. 2010. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3., aktualisierte Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>.
- Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg. 2017. «Handysektor: App Test: WhatsApp». 2017. <https://www.handysektor.de/artikel/app-test-whatsapp>.
- Livingstone, Sonia, Kjartan Ólafsson, Ellen J. Helsper, Francisco Lupiáñez-Villanueva, Giuseppe A. Veltri, und Frans Folkvord. 2017. «Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation: Maximizing Opportunities and Minimizing Risks». *Journal of Communication* 67 (1): 82–105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>.
- Lorenz, Fiona, und Elke Wild. 2007. «Parental Involvement in Schooling – Results Concerning Its Structure and Impact on Students’ Motivation». In *Studies on the Educational Quality of Schools: The Final Report on the DFG Priority Programme: [BIQUA]*, herausgegeben von Manfred Prenzel, 299–316. Münster: Waxmann.
- Lull, James. 1990. *Inside Family Viewing: Ethnographic Research on Television’s Audiences*. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315848853>.
- McElvany, Nele, Michael Becker, und Oliver Lüdtke. 2009. «Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten». *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 41 (3): 121–31. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.121>.
- Meder, Norbert. 2011. «Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung». In *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien*, herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, und Winfried Marotzki, 67–81. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92896-8_5.
- Mey, Günter, und Katja Mruck. 2011. «Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven». In *Grounded Theory Reader*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 11–48. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_1.
- Müller, Jane, Mareike Thumel, Katrin Potzel, und Rudolf Kammerl. 2020. «Digital Sovereignty of Adolescents». *MedienJournal* 44 (1): 30–40. <https://doi.org/10.24989/medienjournal.v44i1.1926>.

- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Michelle Bichler. 2008. *Mediensozialisationsforschung: theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder*. Bd. 11. Beiträge zur Medien- und Kommunikationsgesellschaft. Innsbruck: Studienverlag.
- Rummler, Klaus. 2018. «Hausaufgaben und Medienbildung. Eine explorative Studie zur Ökologie des Medienhandelns im häuslichen Lernkontext von Sekundarschülerinnen und -schülern in der Deutschschweiz». Herausgegeben von Jasmin Bastian, Tobias Feldhoff, Marius Haring, und Klaus Rummler. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 31 (Digitale Bildung): 143–65. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.05.22.X>.
- Rummler, Klaus, Donjeta Asllani, Matthias Bänninger, Stefan Braunschweiler, Sabrina Brückner, Evelyn Eigenmann, Michaela Hofstetter, u. a. 2018. *Hausaufgaben Und Medien. Lern- Und Medienbildungsprozesse Am Übergang Zwischen Formellen Und Informellen Kontexten*. Herausgegeben von Klaus Rummler. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1169629>.
- Rummler, Klaus, Caroline Grabensteiner, und Colette Schneider Stingelin. 2020. «WhatsApp, Snapchat, Instagram». Medienhandeln von Schweizer Sekundarschülerinnen und -Schülern im Rahmen ausserschulischer Lernaktivitäten – Ein Projektbericht». Herausgegeben von Bardo Herzig, Tilman-Mathies Klar, Alexander Martin, und Dorothee Meister. *MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 39 (Orientierungen in der digitalen Welt): 170–95. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.10.X>.
- Rummler, Klaus, Colette Schneider Stingelin, und Caroline Grabensteiner. 2018. «Medientagebuch. Forschungsinstrument des SNF-Projektes «Hausaufgaben und Medienbildung»», Juli. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4282456>.
- Schulz, Iren. 2010. «Mediatisierung und der Wandel von Sozialisation: Die Bedeutung des Mobiltelefons für Beziehungen, Identität und Alltag im Jugendalter». In *Die Mediatisierung der Alltagswelt*, herausgegeben von Maren Hartmann und Andreas Hepp, 231–42. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92014-6_15.
- Statista. 2020. «WhatsApp (Dossier)». Statista. <https://de.statista.com/statistik/studie/id/22512/dokument/whatsapp-statista-dossier/>.
- Wagner, Ulrike, Christa Gebel, Claudia Lampert, und Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Hrsg. 2013. *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*. Bd. 72. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/LfM-Band-72.pdf.
- WhatsApp Ireland Ltd. o. J. «WhatsApp FAQ - Mindestalter für die Nutzung von WhatsApp». WhatsApp.com. Zugegriffen 30. September 2020. <https://faq.whatsapp.com/general/security-and-privacy/minimum-age-to-use-whatsapp/?lang=de>.
- Zinnecker, Jürgen. 1995. «Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer». In *Kindheit und Schule: Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*, herausgegeben von Imbke Behnken und Olga Graumann, 21–38. Kindheiten 6. Weinheim und München: Juventa.