

---

Themenheft Nr. 52: Gerecht, digital, nachhaltig!

Interdisziplinäre Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt.

Herausgegeben von Uta Hauck-Thum, Jana Heinz und Christian Hoiß

## Digitale Kompetenz-Bildung zwischen institutionellen Anforderungen und lebensweltlichen Zugehörigkeiten

Eva Dalhaus<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

### Zusammenfassung

*Im aktuellen bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskurs werden im Zusammenhang mit Digitalisierungsmassnahmen in Schulen Kompetenzanforderungen deutlich, die die heterogene Lerner:innenschaft dazu befähigen sollen, «sich in einer digitalisierten Gesellschaft zurechtzufinden» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Unberücksichtigt bleiben die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in digitalen Jugendkulturen, in deren Rahmen sie mit ihrem Wunsch nach Anerkennung und Zugehörigkeit ohne Anleitung quasi «nebenbei» grundlegende personale, soziale und anwendungsbezogene fachliche Kompetenzen erwerben. Der Beitrag fragt aus einer diversitätssensiblen wissenschaftlich-analytischen Perspektive unter Bezugnahme auf die Konstruktion von Zugehörigkeit (Hall 2004; Mecheril 2003) und Habitus (Bourdieu 1992; Kramer 2014) nach den lebensweltlichen Bedürfnissen und Erfahrungen von Schüler:innen, stellt diese gegenwärtig sichtbaren institutionell-digitalen Kompetenzanforderungen in Schulen gegenüber und arbeitet auf der Grundlage der Annahme eines konstruierten «digital divides» Problematiken und Gefahren der Differenzierung und Verfestigung von Chancungleichheit heraus. Die Ergebnisse verweisen in pädagogisch-didaktischer Hinsicht auf die Notwendigkeit der Etablierung einer digitalen Lernkultur, die die Herausbildung einer Kompetenz zum Ziel hat, in deren Rahmen die selbstbestimmte und gleichermassen sozial verantwortungsvolle Herstellung lebensweltlich-digitaler Zugehörigkeiten durch Schüler:innen unabhängig von ihrer «Ethnie», ihres «Geschlechts», ihrer «Bildungsposition» etc. möglich wird.*

## Digital Competence Education between Institutional Requirements and Lifeworld Affiliations

### Abstract

*In the current discourse on education policy and school pedagogy, competence requirements are becoming clear in connection with digitisation measures in schools, which aim to enable heterogeneous learners to «find their way in a digitised society» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). What remains unconsidered are the experiences of children and young people in digital youth cultures, in the context of which they acquire basic personal, social and application-related professional competences with their desire for recognition and belonging without guidance. From a diversity-sensitive scientific-analytical perspective and with reference to the construction of belonging (Hall 2004; Mecheril 2003) and (student) habitus (Bourdieu 1992; Kramer 2014), this article asks about the lifeworld needs and experiences of students, contrasts them with currently visible institutional-digital competence requirements in schools and, on the basis of the assumption of a constructed «digital divide», elaborates the problems and dangers of differentiation and consolidation of inequality of opportunity. From a pedagogical-didactic point of view, the results point to the necessity of establishing a digital learning culture that aims to competence formation within the framework of which the self-determined and equally socially responsible production of lifeworld digital affiliations by students becomes possible, regardless of their «ethnicity», their «gender», their «educational position», etc.*

### 1. Einleitung

Im Zusammenhang mit Digitalisierungsprozessen in Schulen wird die allgemeingültige bzw. sich auf alle Schüler:innen beziehende Erwartungshaltung herangetragen, über «digitale Kompetenzen» zu verfügen. Die Definition digitaler Kompetenz gestaltet sich in den jeweiligen Diskursen über Digitalisierung höchst unterschiedlich, wobei insbesondere der Kompetenzbegriff unreflektiert erscheint (vgl. Godhe 2019). So kommen digitale Kompetenzen im Zuge politischer und wirtschaftlicher Interessen etwa als technisch qualifizierende sowie grundlegende kognitive, soziale und emotionale «skills» in den Blick, die Kinder und Jugendliche dazu befähigen sollen, «to search, collect and process information» (vgl. European Commission 2019, 4). In schulpädagogischen Diskursen hingegen stellt sich die Frage nach der «Bedeutung der Mediatisierungsprozesse für Sozialisation, Individuation und Bildung» (vgl. Kammerl et al. 2020, 23). Auch wenn die hier beabsichtigte «Kompetenz-Bildung» im Kontext «kritischer Medien-Bildung» erfolgen soll, die als «concerned with critical reflection on the social, political, and cultural impact of the message

and the medium» (Cucinelli 2019, 23) zu charakterisieren ist, dient die Vermittlung digitaler Kompetenzen doch in erster Hinsicht der Bewältigung von durch Erwachsene Entscheidungstragende von aussen normativ an die Kinder und Jugendlichen herangetragenen digitalen Kompetenzanforderungen. Dabei bleiben die trotz gutgemeinter Versuche der Umsetzung von Werten und Handlungsmaßstäben wie Heterogenität und Inklusion spezifischen kindlichen und jugendlichen Lebens- und Erfahrungswelten der Schüler:innen weitgehend unberücksichtigt. Damit einher geht eine Dethematisierung von mit Massnahmen digitaler Kompetenz-Bildung in Schulen möglicherweise einhergehenden Gefahren – z. B. der Diskriminierung einzelner Gruppen von Schüler:innen mit bestimmten Differenzmerkmalen, die von schulischen Akteur:innen als «inkompetent» und «defizitär» wahrgenommen werden.

Im vorliegenden Beitrag werden in einem ersten Schritt unter Berücksichtigung aktueller bildungspolitischer und schulpädagogischer Diskurse sichtbar werdende schulisch-institutionelle Kompetenzanforderungen zur Digitalisierung analysiert. In einem zweiten Schritt wird der Blick auf den Habitus von Schüler:innen gerichtet und es werden deren lebensweltliche Bedürfnisse im Zusammenhang mit Digitalisierung herausgearbeitet. Die Problematiken, die sich aus einem Vergleich zwischen den digitalen Kompetenzanforderungen in der Schule sowie den lebensweltlichen Bedürfnissen von Schüler:innen ergeben, werden im dritten Schritt aus einer machtkritischen und diversitätssensiblen wissenschaftlich-analytischen Perspektive (vgl. Heidkamp und Kergel 2019) heraus kritisch-verstehend aufgegriffen. Diese verweisen auf von aussen an die Schüler:innen herangetragenen Differenz- und Ungleichheitskategorien wie z. B. der «Ethnie» und des «Geschlechts», die in einer sich etablierenden Chancenungleichheit münden können. In einem vierten und letzten Schritt werden, basierend auf den vorherigen Erkenntnissen, inhaltliche und didaktische Anreize für eine lebenswelt- und zugehörigkeitsorientierte digitale Kompetenz-Bildung in Schulen gegeben.

## 2. Digitale Kompetenzanforderungen in schulisch-institutionellen Kontexten

### 2.1 *Der bildungspolitische Diskurs*

Der aktuelle bildungspolitische Diskurs über Digitalisierung und Bildung und die Notwendigkeit der Entwicklung digitaler Kompetenzen wirkt auf den ersten Blick uneingeschränkt teilnehmendenorientiert. So fallen im Bildungsbericht aus dem Jahr 2020 pädagogische Schlagworte wie *gesellschaftliche Teilhabe* und *Chancengleichheit* und es werden Unterschiede zwischen Personen berücksichtigt, die an ihrer «sozialen Herkunft» oder ihrem «Migrationsstatus» festgemacht werden. Neben einer gut gelungenen Ausstattung der Schulen mit digitaler Technik käme es

demnach besonders auf die Unterstützung einer heterogenen Lernendenschaft an (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 233). Hierbei sollen auf individuelle Bedürfnisse ausgerichtete Lernmaterialien z. B. im Zuge von Inklusion an auditive, haptische und visuelle Einschränkungen von «behinderten» Menschen ausgerichtet werden. Die Notwendigkeit der Vermittlung digitaler Kompetenzen ergebe sich aus dem Bildungsziel, «sich in einer digitalisierten Gesellschaft zurechtzufinden, an ihr teilzuhaben und die eigene Biografie zu gestalten» (ebd., 231). Bildung wird hier dem Kompetenzbegriff übergeordnet und bestimmt, welche Kompetenzen (im Sinne von Qualifikationen) als Voraussetzung für die Erreichung von Bildungszielen in Bildungsinstitutionen vermittelt werden sollen. Eine dem hier verwendeten Bildungs- und Kompetenzverständnis ähnelnde Definition von «digital skills» findet sich bei der Europäischen Kommission (European Commission 2019). Diese umfasst zum einen ein auf mehrere Fähigkeitsstufen ausdifferenziertes Wissen, das zur Nutzung digitaler Technik befähigt. Zum anderen zählen hierzu aber auch emotionale, soziale und kognitive Fähigkeiten. Diese sollen Lernende dazu befähigen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Realität und Virtualität zu erkennen und kritisch und systematisch Informationen zu sammeln und zu verarbeiten (ebd., 4).

## 2.2 *Der schulpädagogische Diskurs*

Im schulpädagogischen Diskurs ist die Verwendung der Begriffe der Bildung und digitalen Kompetenz inhaltlich stark von politischen und wirtschaftlichen, aber auch erziehungswissenschaftlichen Anforderungen an Vielfalt und Heterogenität geprägt (Wilmers et al. 2021). Dabei zeigen sich aktuell teils sehr kritische, sich gegen eine Verwirtschaftlichung und Enthumanisierung von Bildung und Erziehung wendende Schriften (z. B. Rat für kulturelle Bildung 2019; Vivitsou 2019). Bei Hartmann und Hunderpfund (2015, 7), zwei Erziehungswissenschaftlern und Lehrpersonen, beziehen sich die aufgeführten Kompetenzformen mitunter auf technisches Wissen zur «Nutzung digitaler Werkzeuge» und kognitives Wissen zur «Abstraktion und Modellbildung». Den Schwerpunkt der Ausführungen bilden jedoch auf die Selbstbestimmung der Lernenden bezogene Formen personaler und sozialer Kompetenz wie etwa «Kritisches und flexibles Denken», «Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität» oder «Rollenbilder privat, beruflich und öffentlich». So bezieht sich z. B. die zuletzt genannte Form sozialer Kompetenz auf die Fähigkeit, die Darstellung von Personen in den digitalen Medien kritisch zu hinterfragen und die eigene Person mithilfe digitaler Technik angemessen darzustellen (ebd., 103-22). Bei Autenrieth und Nickel (2020) hingegen stehen nicht pädagogisch-schulisch relevante Kompetenzformen im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses, sondern es geht um die Frage der Partizipation von Schüler:innen und einer hieraus resultierenden «Kultur der Digitalität». Dabei soll die Schule Menschen dazu befähigen, «souverän, mündig und

gestaltend an der Gesellschaft teilzuhaben». Dies geschieht mithilfe der Vermittlung «altersgerecht basaler Kompetenzen» sowie durch einen «persönlichkeitsbildenden Umgang mit digitalen Medien in der Schule» (ebd., 4–8). Während Bildung die Persönlichkeit der Schüler:innen und deren kritische Reflexion über Medien fokussieren müsse, richte sich Medienkompetenz auf die Aneignung struktureller Rahmenbedingungen und damit einhergehend «funktioneller, strukturierender und messbarer bzw. normativer Aspekte» (vgl. Autenrieth und Nickel 2020, 17–19).

### 2.3 Bedürfnisse «gefährdeter» Schüler:innen

Über die hier dargestellten Studien über allgemeine Merkmale lebensweltlicher Lebens- und Lernbedürfnisse von Schüler:innen im Zusammenhang mit Digitalisierung hinaus werden die spezifischen Bedürfnisse bestimmter Gruppierungen von Schüler:innen, von denen angenommen wird, dass diese schwerer zu erreichen seien als andere, in Bezug auf Digitalisierung erforscht. Angenommen wird, diese Kinder und Jugendlichen entsprächen nicht den gängigen Normalitätsvorstellungen digital kompetenter Schüler:innen und kämen daher als «gefährdet» in den Blick. Eine gruppenbezogene Identifizierung digitaler Bedürfnisse zeigt sich auch mit Blick auf die Medienaneignung von Hauptschüler:innen. Diese äussert sich durch eine weniger bildungswirksame und mehr kommunikative, spielorientierte und produktive Umgangsweise (Zillien 2006). Daran angelehnt werden zwei Typen von Nutzenden analysiert: die bildungsbezogenen und die unterhaltungsbezogenen Anwendenden, wobei der Typus «bildungsbezogen» auf kulturelle Besitztümer wie z. B. Bücher und ein höheres Bildungsniveau der Eltern verweist (Senkbeil und Wittwer 2008). Grundschüler:innen nutzen mehr digitale Angebote zu Unterhaltung, Kommunikation und Information als diejenigen, die Medien und deren Inhalte kreativ gestalten können. Dabei wird ein empirischer Zusammenhang zwischen dem «sozio-ökonomischen Hintergrund» von Grundschulkindern und ihren Online-Aktivitäten erkennbar. Kinder aus «niedrigen sozialen Milieus» seien zwar motivierter und nutzten insgesamt viel öfter als Kinder aus «höheren sozialen Milieus» digitale Medien (Heinz 2014, 120). Sie seien jedoch weniger im Internet aktiv (Müller 2020, 109). Ausserdem könnten sie Medien nicht kritisch beurteilen sowie ihre eigene Situation und Sicherheit im Zusammenhang mit Mediennutzung realistisch einschätzen. Tillmann (2014, 155–58) zufolge zeigt sich insbesondere bei «Mädchen» das Bedürfnis nach digitaler Kommunikation, während «Jungen» lieber spielen würden. Dabei fühlen sich «Mädchen» eher Themen wie «Freundschaft und Liebe», «Umweltschutz» oder «Kunst» verbunden, während «Jungen» sich ihre Zugehörigkeit zu Themen wie Technik, Sport oder Computer konstruieren. Auch die Voraussetzungen und Interessen von «Geflüchteten Jugendlichen» (Hüttmann et al. 2020) für die Nutzung digitaler Medien sind zunehmend von Interesse. Diese tendieren zur Nutzung von

Smartphones, welche ihnen als «Mittel (trans-)nationaler Selbstverortung» dienen und eine bedeutende Orientierungsfunktion für sie haben (vgl. Kutscher und Kreß 2018). Darüber hinaus eröffnen ihre Handys ihnen eigene Handlungsoptionen im neuen Lebensumfeld (vgl. Friedrichs-Liesenkötter und Müller 2018). Wenngleich sich diese Jugendlichen ebenso wie andere Gleichaltrige auch gern mit digitalen Medien wie Computern beschäftigen und entsprechende Interessen und Fähigkeiten mitbringen, fehlen ihnen oftmals Vertrautheit und Kenntnisse im Umgang damit, was Frustration zur Folge haben kann (vgl. Hüttmann et al. 2020, 13–16). Auch für *Kinder und Jugendliche mit «Behinderungen»* stellt die vielseitige Nutzung von Medien einen selbstverständlichen Bestandteil ihrer lebensweltlich-kulturellen Praxis dar (vgl. Haage und Bosse 2019, 61). Für sie tun sich aufgrund ihrer z. B. visuellen und haptischen Einschränkungen jedoch Barrieren auf, die ihnen den Zugang zu Medien erschweren. Als herausfordernd gilt es, Kinder und Jugendliche mit einer «Lernbehinderung» an die Nutzung von Medien heranzuführen. Diese beschäftigen sich ausserhalb der Schule in ihrem privaten Umfeld weniger häufig als Kinder und Jugendliche mit anderen «Behinderungen» mit dem Internet.

### **3. Lebenswelt, Zugehörigkeit und Schüler:innenhabitus**

#### **3.1 Zum Verständnis von lebensweltlicher Zugehörigkeit bzw. Schüler:innenhabitus**

Die dargestellten bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskurse verweisen auf die normative Zuweisung digitaler Zugehörigkeiten an Kinder und Jugendliche durch Erwachsene. Die Herstellung digitaler Zugehörigkeiten durch Kinder und Jugendliche selbst auf Basis ihrer lebensweltlichen Interessen und Bedürfnisse gerät so aus dem Blickfeld. In Anlehnung an Hall (2004, 116-122) und Mecheril (2003, 123) ist davon auszugehen, dass lebensweltlich relevante Differenz- und Ungleichheitskategorien wie etwa die der «bildungsbezogenen Zugehörigkeit» Subjekten nicht nur von aussen zugeschrieben und automatisch internalisiert werden, sondern auch durch diese auf der Ebene ihres kollektiven und individuellen (Schüler:innen-)Habitus (vgl. Bourdieu 1992; Helsper et al. 2014; Mannheim 1980) wahrgenommen, kritisch beurteilt und sich mehr oder weniger selbst zugeordnet werden. Das «Andere» hat also eine fundamentale Bedeutung für das subjektive Bewusstsein des Selbst und die Selbstformierung. Habitus positioniert sich nach Bourdieu (u. a. 1982; 1992) an der Schnittstelle von subjektiven Einstellungen und Handlungen von Individuen, die Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppe sind, und den Erwartungshaltungen und Anforderungen der Gesellschaft. Die objektiven, institutionalisierten Erwartungen und Anforderungen der Gesellschaft werden von Subjekten auf der Grundlage der ihnen durch ihre Lebenswelt wie etwa ihre Familie bereits primär vermittelten

subjektiven Denk- und Handlungsstrukturen wahrgenommen, beurteilt und «inkorporiert». Habitus unterteilt sich dabei (a) in die Dimension der Handlungsdisposition bzw. subjektiven Handlungsvoraussetzungen, die als «Urteils-, Analyse-, Wahrnehmungs- und Verstehensprinzipien» (Bourdieu 1992, 102) in den Blick kommen, und (b) in die Dimension der Handlungspraxis, die ein kreatives Problemlösungsverhalten beschreibt, welches der Bewältigung alltäglicher Handlungssituationen dient und einer «schöpferischen Spontaneität» entspringt. Zusammenfassend lässt sich Habitus als *eine subjektive* (bezogen auf das handelnde Subjekt) *und kollektive* (bezogen auf die soziale Gruppenbezogenheit des Subjekts) *Handlungskompetenz von Individuen* auffassen, die «fast immer implizit» (ebd.) ist.

Bezogen auf den Handlungskontext der Schule wird Schüler:innen mit der Bezugnahme auf ihren Habitus eine gewisse individuelle Handlungsfreiheit eingeräumt, die in ihrer subjektiven Wahrnehmung, Beurteilung und Bewältigung von Situationen und Anforderungen in der Schule begründet ist. Schüler:innen stoßen mit ihrem Habitus jedoch an Grenzen, wenn sie mit (Leistungs-)Anforderungen, Regeln und Verhaltensweisen konfrontiert werden, die sie als «fremd» beurteilen und die sie mit erlerntem Gewohnheitsdenken und Gewohnheitspraktiken nicht erfüllen können. In diesem Fall ist ein negatives Passungsverhältnis zwischen schulisch-institutionellen Kompetenzanforderungen und lebensweltlichen Handlungskompetenzen von Schüler:innen zu konstatieren (vgl. ebd., 4).

### **3.2 Schüler:innenhabitus im Zusammenhang mit digitaler Gemeinschaft und Jugendkultur**

Einen Blick auf die lebensweltlichen Interessen und Bedürfnisse von Schüler:innen im Zusammenhang mit digitalen Medien sowie auf die sich hier konstruierenden digitalen Jugendgemeinschaften erlaubt der Diskurs über «digitale Jugendkulturen» (vgl. Hugger 2014). In Anlehnung an Luhmann (1984) kann «Gemeinschaft» als ein soziales Sinnsystem der Kommunikation verstanden werden. Bezeichnend für eine derartige kommunikative Gemeinschaft ist es, dass sie sich nach aussen von einer allgemeingültigen Umwelt abgrenzt, indem sie eine eigene soziale Ordnung und eine eigene Sinnauswahl als Einschränkung vielfältiger Sinnmöglichkeiten kommuniziert. In diesem Rahmen bilden sich unterschiedliche Erwartungsstrukturen und Identitäten aus. Nach Thiedeke (2008, 46) kann als verbindendes Glied digitaler Gemeinschaften bezeichnet werden, dass alle, die mit Computern umgehen können, «am Erschaffen, Verändern und Vermitteln ferngesteuerter Welten aus Worten, Texten, Bildern, Filmen und Klängen» mitwirken. Dabei begünstigen Interaktionsmedien das Entstehen einer «Kommunikationsstruktur gruppiertter Ähnlichkeiten», in deren Rahmen virtualisierte Vergemeinschaftung stattfinden kann. Zu berücksichtigen ist, dass sich Personen innerhalb von Kommunikationssystemen nicht als



«ganze Menschen» vergemeinschaften, sondern auf Basis ihrer individuellen Beiträge, die jeweils nach wechselseitigem kommunikativem Anschluss streben (vgl. ebd., 49–51).

Nach Krotz und Schulz (2014) existiert eine erste Form digitaler Jugendkulturen, die sich im Sinne einer «Gegenbewegung» zu Eltern, Schule und allgemeinen gesellschaftlichen Werten und Verhaltensvorstellungen konstruiert. Sie gibt gleichgesinnten Jugendlichen die Möglichkeit zur Gemeinschaft und zum Austausch. Diejenige Jugendkultur, die aktuell als zeitgemäss gilt, muss als Bestandteil einer «Konsumkultur» betrachtet werden. Diese zweite Form digitaler Jugendkulturen bietet Jugendlichen einen gemeinschaftlichen Raum zum Ausleben bestimmter Interessen z. B. für Musik, Mode und neue Trends im Sport. Auch treffen sich Jugendliche in digitalen Netzwerken, die sich über ihre Schule konstituieren, die sich also nicht gegen die Schule als Institution auflehnen, sondern diese als Ausgangspunkt unterschiedlicher gemeinsamer Aktivitäten, z. B. Lerngruppen oder Freizeitaktivitäten benutzen. Krotz und Schulz (2014) zufolge muss davon ausgegangen werden, dass in Zeiten von Entgrenzung und der Pluralisierung von Lebensstilen die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und die damit einhergehende Anerkennung durch Gleichgesinnte als Ausdruck menschlicher Grundbedürfnisse immer wichtiger werden. Digitale Medien bieten Jugendlichen die Möglichkeit, über Kommunikation Zugehörigkeit zu einer selbst gewählten Gruppe wie z. B. die «Manga- und Animé-Szene» (vgl. Cwielong 2014, 201–3) herzustellen. In dieser werden sie wahrgenommen, zeigen «Freund:innen» ihre Bilder und werden aufgrund ihrer kreativen Kompetenzen wertgeschätzt. Auf diese Weise entsteht ein gruppenbezogenes «Wir-Gefühl» (Schütz 2004) und können sich Gefühle lebensweltlich-subjektiver Zugehörigkeit einzelner Mitglieder einstellen.

Über ihren Ein- und Austritt in eine digitale Gruppe bzw. Inklusion und Exklusion können Kinder und Jugendliche selbst entscheiden, sich dafür oder dagegen positionieren und somit auch ggf. Nicht-Zugehörigkeit herstellen (vgl. Krotz und Schulz 2014, 32–33). Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass andere eigenmächtig über Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit entscheiden und mithilfe von Mobbing (vgl. Crédit Suisse 2016) oder Sexting (vgl. Budde et al. 2019) diskriminieren und ausgrenzen. Dabei sind sich mediennutzende Kinder und Jugendliche oft nicht bewusst, dass die sozialisatorische Wirkung der Medien dazu führen kann, dass u. a. «Geschlechtsidentitäten» im Sinne einer unsichtbaren Realität unbemerkt von aussen in sie «eingeschrieben» werden (Heidkamp und Kergel 2019, 26–27). 39% der Jugendlichen aus der Schweiz erleben Mobbing auf Facebook als weit verbreitet (vgl. Crédit Suisse 2016, 59). Über das Knüpfen identitätsstiftender sozialer Beziehungen in Gruppen hinaus können Jugendliche mithilfe von Medien aber auch eigenständig ohne Anweisung und ohne besondere technische Anforderungen ihren Bedürfnissen



nachkommen, kreativ neue Inhalte herstellen, sich etwa bei Facebook oder Instagram selbst darstellen, positionierende Kommentare posten und in einem öffentlichen Rahmen Meinungen zu politischen Inhalten abgeben.

#### **4. Digitale Kompetenzanforderungen auf dem Hintergrund von Normativität und Zuschreibung**

##### **4.1 «Digital divide» oder zur theoretischen und empirischen Konstruktion von Chancengleichheit**

Mit Blick auf die vorangegangenen Ausführungen lässt sich zusammenfassen, dass sich die beleuchteten bildungspolitischen und schulpädagogischen Positionen zum Ziel setzen, politische, wirtschaftliche und erziehungswissenschaftliche Interessen im Zusammenhang mit Digitalisierung in der Schule zu artikulieren und praktisch umzusetzen. Ausgegangen wird von einer heterogenen Schüler:innenschaft mit je spezifischem Bedarf an medialer Ausrüstung und Lernprogrammen, denen entgegengekommen werden muss, um die formulierten Ziele umsetzen und Teilhabe und Chancengleichheit gewährleisten zu können. Beide Positionen legen Wert darauf, Schüler:innen zu einem kritisch-reflektierten Umgang mit digitaler Technik zu befähigen. Derartige gut gemeinte Heterogenitätsanalysen bergen allerdings «die Gefahr einer auf Differenzkategorien basierenden Stereotypisierung» (vgl. Heidkamp und Kergel 2019, 22). Anders ausgedrückt: Kinder- und Jugendwelten werden aus einer normativ geprägten Beobachtungsperspektive heraus wieder neu überdacht, konstruiert und um aktuelle Ideen digital «gefährdeter» und gebildeter bzw. kompetenter Kinder und Jugendlicher erweitert (vgl. Kammerl et al. 2020, 24–29).

Daran knüpfen auch Hilberts (2015) Überlegungen über die Konstruktion eines «digital divides» in wissenschaftlichen Studien an. So sei es in quantitativen Untersuchungen der Fall, dass Nutzende digitaler Medien unterschiedlichen sozialen Gruppen zugeteilt werden, die mit Merkmalen wie «Einkommen», «Bildung», «Alter», aber auch «Geschlecht» und «Gender» verbunden werden, die den Zugang zu digitalen Medien erschweren oder erleichtern können. Neben der Annahme einer Abhängigkeit von gruppenbezogenen Merkmalen, z. B. des Einkommens und der Bildung, sei aber zu bedenken, dass Unterschiede in der Nutzung digitaler Medien auch aus unterschiedlichen persönlichen Einstellungen oder Meinungen der Handlungssubjekte resultieren können. So können Nutzende angeben, dass sie einfach kein Interesse haben, keinen individuellen Nutzen in der Technologie sehen oder gar von dieser verwirrt sind (ebd., 1–2). Insofern sollten zur Erforschung der «digitalen Kluft» im Sinne eines «third level digital divides» auch Determinanten wie soziale, motivationale

und personale Kategorien berücksichtigt werden, die die individuelle Einstellung zum Internet oder die Nutzung des Internets in der Freizeit erfassen (Scheerder et al. 2017, 5–6).

Der «digital divide» erweist sich nicht nur aus theoretischer Perspektive als facettenreicher und schwer fassbarer Gegenstand; auch die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien sind widersprüchlich. Einerseits wird der Eindruck erweckt, dass Kinder und Jugendliche, die durch die Schule als «schwer erreichbar» charakterisiert werden, die Anforderungen im Zusammenhang mit digitaler Bildung nicht erfüllen (vgl. hierzu 2.3). Diese Kinder und Jugendlichen verfügen häufig über eine «Migrationsgeschichte», sind «weiblich», «(lern-)behindert» oder kommen aus einem «nicht-privilegierten Elternhaus». Andererseits verweisen aktuelle Ergebnisse aus dem BMBF-Projekt «Digitale Chancengerechtigkeit» (Franz und Eichmann 2022) darauf, dass z. B. Kinder und Jugendliche mit «Migrationshintergrund» Mitschüler:innen gegenüber einen «Startvorteil» besitzen, «wenn es darum geht, sich wie selbstverständlich in und mit dem digitalen Raum zu bewegen» (vgl. Heinz 2023). Drossel, Gerick und Eickelmann (2014) betonen auf der Grundlage der schriftlichen Befragung von Eltern, Schüler:innen im Kontext der Iglu-Studie 2011 (Bos et al. 2012), die auf einer Stichprobe von 4.000 Schüler:innen der 4. Klassenstufe an insgesamt 197 Schulen basiert, dass der sozioökonomische Status der Familie «keinen relevanten Prädiktor» für die Häufigkeit der Nutzung von Computern zuhause durch Kinder und Jugendliche darstelle. Ähnliche Ergebnisse werden hinsichtlich der Computernutzung in der Schule deutlich. Relevante Unterschiede hingegen sind in den spezifischen Computertätigkeiten der Schüler:innen erkennbar: 14,6 % der Kinder von Eltern der oberen Dienstklasse recherchieren täglich Informationen für die Schule über den Computer, 28,8% dieser Kinder tun das niemals. Bei den Kindern der un- und angelernten Arbeiterklasse ist es genau umgekehrt: 29,0% von ihnen nutzen täglich den Computer für das Suchen von Informationen und lediglich 16,0% niemals. Das hier dargestellte Zahlenverhältnis zeige sich auch bei anderen Tätigkeitskategorien wie z. B. dem Chatten und Schreiben von E-Mails (Drossel, Gerick, und Eickelmann (2014, 130).

Wie die Ausführungen über digitale Jugendkulturen (vgl. 3.2) verdeutlichen, stellen digitale Medien Kindern und Jugendlichen entgegenkommende Möglichkeiten zur Bildung bedürfnis- und interessenbezogener kommunikativer Gemeinschaften bereit. Dabei konstituieren Kinder und Jugendliche mithilfe digitaler Medien zwar lebensweltlich differenzierte, jedoch selbstgewählte Gemeinschaften. Damit verbunden sind eine aktive Identitätsarbeit und die kreative Herstellung neuer Inhalte, die mit dem Erwerb für die Schule keineswegs irrelevanter personaler, sozialer und kommunikativer, aber auch anwendungsbezogener technisch-digitaler Kompetenzen einhergehen können. Für Massnahmen digitaler Kompetenz-Bildung in Schulen lässt sich schlussfolgern: Nicht der (nicht) vorhandene Zugang zu Technologien im

Sinne fehlender materieller Ressourcen oder zugeschriebener fehlender Fertigkeiten und Fähigkeiten sollte für eine Beurteilung entscheidend sein, sondern die je individuelle Art und Weise «ihrer Nutzung mit den je subjektiven Zuschreibungen zum Wert und zur Bedeutung entsprechender Medienangebote» (vgl. Müller 2020, 105).

#### **4.2 Zum Zusammenhang von «Lehrpersonenhabitus» und Chancenungleichheit**

Die normativ gefärbte Zuschreibung differenzierender und defizitärer Merkmale in Schulen kann, wenn sie durch professionelle Akteur:innen wie z. B. Lehrpersonen ausgeübt wird, dazu führen, dass diese im Unterricht ungleich behandeln und nachhaltig gesellschaftliche Teilhabechancen von Schüler:innen vermindern. Kramer (2014; siehe auch Kramer und Pallesen 2019) geht in seinen Überlegungen zum «Lehrerhabitus» sogar davon aus, dass mit schulischen Handlungsanforderungen eine «fundamentale Chancenungleichheit» einhergehen kann, die insbesondere Schüler:innen aus «unterprivilegierten Schichten» trifft. Begründen liesse sich diese Annahme dadurch, dass das in Schulen vorfindbare pädagogische Denken und Handeln in der Regel demjenigen akademisch ausgebildeter institutioneller Akteur:innen «privilegierter Schichten» entspräche. Lehrpersonen folgen in ihrer beruflichen Praxis also den Schemata und Vorgaben ihres «Klassenhabitus», den sie im Zusammenhang mit ihrem «Herkunftsmilieu» erworben haben. Das «Herkunftsmilieu» von Lehrpersonen lässt sich «bei den oberen und mittleren Milieus vermuten, nicht in den unteren Milieus, deren Angehörigen mit zumeist niedrigen Bildungsabschlüssen die Voraussetzungen für den Schuldienst mehrheitlich fehlen» (Lange-Vester und Vester 2018, 163). Im «Herkunftsmilieu» wird ausgehandelt, was richtig und was falsch, was erstrebenswert ist und was weniger geschätzt wird (vgl. ebd., 162). Auf diese Weise gelingt es dem Bildungssystem, herkunftsspezifische Privilegien verdeckt weiterzugeben und weniger privilegierte Schüler:innen implizit davon zu überzeugen, ihr «soziales Schicksal» beruhe einzig und allein auf ihrem Mangel an Fähigkeiten und Bemühungen (vgl. Kramer 2014, 187–88). Anders ausgedrückt: Das Umfeld der Schule konstruiert auf der Basis akademisch-geprägten Denkens und Handelns ein negatives Passungsverhältnis zwischen schulischen Anforderungen und dem Habitus «wenig privilegierter» Kinder und Jugendlicher.

Ergänzend zu Kramers Überlegungen ist jedoch auch eine Pluralisierung der Milieus der Lehrpersonenschaft und ihres Habitus in Schulen zu beobachten, was mitunter dazu führen kann, dass dasselbe Kind von verschiedenen Lehrpersonen ganz unterschiedlich bewertet wird (Lange-Vester und Vester 2018, 162). Zudem macht die intersektionale Migrationsforschung darauf aufmerksam, dass das Problem der Chancenungleichheit nicht nur auf Kinder und Jugendliche mit «niedriger Bildungszugehörigkeit» zutrifft. So wird Schüler:innen mit «Migrationsgeschichte» durch Lehrpersonen oft eine «niedrige Bildungszugehörigkeit» zugeschrieben.

Auch verweisen die Ergebnisse auf einen benachteiligenden Zusammenhang von «Bildungs- und Geschlechtszugehörigkeit» hin. Für Menschen mit «Behinderungen» ist hinsichtlich ihrer Teilhabe an Medien das Zusammenwirken der Differenzkategorien «Alter», «Bildungszugehörigkeit» und allgemeine «Wohn- und Arbeitssituation» entscheidend (Haage und Bosse 2019; Joseph et al. 2019; King 2009; Weber 2003; Weber 2005). Laut (institutioneller) Diskriminierungsforschung äussern sich Ungleichbehandlungen durch Lehrpersonen häufig im Kontext von Übergangsentscheidungen und der fachlich unbegründeten Vergabe schlechter Noten (vgl. Dalhaus 2023; Gomolla und Radtke 2009; Mansel und Spaiser 2010). Darüber hinaus werden sie auch im Zusammenhang mit Inklusionsprozessen in Schulen sichtbar, wenn eine Verschleierung bildungsbezogener und ethnischer Zugehörigkeiten von Schüler:innen durch Zuschreibung negativer Persönlichkeitseigenschaften wie z. B. «langames Denken» stattfindet (Beach und Fritzsche 2018, 205).

Dass Lehrpersonen und ihre «milieuspezifisch» geprägten Einstellungen massgeblich mitbestimmen, ob digitale Medien in Schulen heterogenitätssensibel und schüler:innenorientiert eingesetzt werden (siehe hierzu auch Prasse, Döbeli Honegger, und Petko 2017), zeigen u. a. die empirischen Ergebnisse der international vergleichenden Studie von Drossel, Eickelmann und Vennemann (2020, 5–15). Ihnen zufolge hängt die Frage, ob Schulen den «digital divide» erfolgreich überwinden können, von (a) der Verfügbarkeit schulischer IT-Ressourcen, (b) Einstellungen der Lehrpersonen über die Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnik (ICT), (c) ICT-bezogener Selbstkompetenz der Lehrpersonen, (d) lehrpersonenbezogenem Einsatz von ICT, (e) der Förderung von Computer und Information Literacy (CIL) in Schulen und (f) der Kooperation innerhalb des Kollegiums ab.

## **5. Theoretische und didaktische Anreize für eine lebenswelt- und zugehörigkeitsorientierte digitale Kompetenz-Bildung in Schulen**

### **5.1 *Zur Definition einer lebenswelt- und zugehörigkeitsorientierten digitalen Kompetenz-Bildung***

Mit Bezug auf die interessierende Fragestellung nach einer digitalen Kompetenz-Bildung, die sich an der Lebenswelt und Zugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen orientiert, wird der von Normativität geprägte bildungspolitische und schulpädagogische Diskurs über digitale Kompetenzen (vgl. 2) umgangen und ein grundlagentheoretisches Kompetenzverständnis in den Blick genommen. Im erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Diskurs lassen sich in einem Vergleich der Kompetenzdefinitionen wesentliche Übereinstimmungen erkennen. Für Roth (1971) muss der Kompetenzbegriff die drei Elemente (1) des Ichs (die Person, das Subjekt), (2) der

Sache und Sachverhalte (z. B. Computer und Internetkompetenz), um derentwegen gehandelt wird, und (3) der Gesellschaft und des Soziallebens (in der Gemeinschaft wird immer mit anderen und für andere gehandelt) in sich vereinen. Daran anknüpfend wird Kompetenz (a) mit Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, (digital) bereitgestellte Problem- bzw. «Lebensweltsituationen» (Löwisch 2000, 106) zu bewältigen. Hierzu unterstützend ist (b) das Verfügen und die Anwendung situationsangemessenen und in neuen Handlungssituationen anwendbaren situationsübergreifenden Wissens (Meyer 2012, 8). Ebenso wird Kompetenz wie bei Wollersheim (1993) (c) als «eine Quelle der Motivation» betrachtet, sodass es Kindern und Jugendlichen Freude machen sollte, kompetent mit digitalen Medien umzugehen und Situationen unter Kontrolle zu haben. Darüber hinaus bildet (d) die hinter der Handlung stehende personale Haltung, die autonom bzw. selbstbestimmt und verantwortungsvoll (für sich selbst verantwortungsvoll sowie im Sinne einer Rücksichtnahme auf Andere) sein sollte, eine wesentliche Dimension von Kompetenz (vgl. Löwisch 2000, 111–19; Meyer 2012, 8).

Ausgehend von der Annahme, dass es in Schulen nicht nur um die Vermittlung von Kompetenzen, sondern auch um deren Bildung gehen sollte, wird sich an die beiden Ansätze von Löwisch (2000) und von Rohlfs et al. (2008) angelehnt. Löwisch (2000) geht davon aus, dass die Vermittlung von Kompetenzen aus pädagogischem Blickwinkel auf zweierlei Weise geschehen sollte: erstens im Sinne einer Kompetenz-Erziehung, die Basisqualifikationen mit dem Ziel eines «Bewältigungskönnens» (z. B. anwendungsbezogene digitale Fähigkeiten und Fertigkeiten) vermittelt, zweitens im Sinne einer Kompetenz-Bildung, die dazu befähigt, personale Haltungen aufzubauen, «mit Kompetenzen kompetent umzugehen» (ebd., 112). Kompetenz-Erziehung bildet die Voraussetzung bzw. die Grundlage für Kompetenz-Bildung, die sich auf den Aufbau personal-reflexiver Haltungen wie etwa «Verantwortung» (vgl. Löwisch 2000, 112) richtet. Nach Rohlfs et al. (2008), die das verengte Bildungsverständnis im Rahmen des Kompetenzdiskurses kritisieren, soll sich Bildung in erster Hinsicht auf die Entwicklung der Persönlichkeit beziehen und nicht «als Mittel zum Zweck, zur Erhöhung der Effizienz schulischen Unterrichts» verstanden werden. Ausserdem wäre nicht eine Fokussierung auf Defizite, wie sie im Kompetenzdiskurs erkennbar sei, sondern eine Bezugnahme auf die Stärken der Kompetenztragenden angemessen, welche im Hintergrund verborgen blieben (vgl. ebd., 12). Aus diesem Grund befürworten Löwisch ebenso wie Rohlfs et al. eine Kompetenz-Bildung, die besonderen Wert auf die Vermittlung und Förderung überfachlicher bzw. sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen legt.

## 5.2 Didaktische Umsetzung

Digitale Massnahmen der Kompetenz-Bildung in Schulen müssen aus der Perspektive eines Spannungsfelds von Gleichaltrigenkultur und normativer schulischer Ordnung (vgl. hierzu auch de Boer 2008, 23) betrachtet werden. Ebenso gilt es zu berücksichtigen, dass Kinder und Jugendliche bereits über lebensweltlich (in der Familie oder Peergroup) erworbene personale und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von «Beziehungskompetenzen» (unterstützen, respektieren, verlässlich sein etc.) verfügen (vgl. hierzu Dalhaus 2011, 123–28; siehe auch Grundmann et al. 2008). Das bedeutet, pädagogische Akteur:innen haben sich in der Identifikation und Formulierung von Kompetenzanforderungen in Schulen an den lebensweltlichen Bedürfnissen und bereits vorhandenen Kompetenzen der Schüler:innen zu orientieren. Bezug zu nehmen ist auf ihren Habitus und die damit verbundenen konstruierten Zugehörigkeiten (vgl. 3.1). Unsachgemässe und pauschalisierende Zuschreibungen einer digitalen Kluft und damit verbundener Defizite im Zugang und in der Nutzung digitaler Medien sind zu vermeiden (vgl. hierzu auch Bonfadelli 2019, 123). Im Fokus steht die Frage, wie motivierende diversitätssensible und lebensweltnahe digitale Lernräume gestaltet werden können, in denen selbstbestimmtes und situationsübergreifendes Problemlösen, die kreative Konstruktion neuer Inhalte sowie das Erleben kommunikativer Gemeinschaften, die allen Schüler:innen unabhängig von ihrer «Ethnie», ihrem «Geschlecht» und ihrer «Bildungsposition» gleichermaßen wichtig sind, ermöglicht werden kann. Zu beachten ist: Nicht formelle, sondern informelle Lernprozesse beeinflussen digitale Kompetenzen (vgl. Heinz 2014, 110). Das bedeutet, der Erwerb anwendungsbezogener Kompetenzen zur Nutzung digitaler Technik, wie sie im Zusammenhang mit bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskursen gefordert werden (vgl. 2), stellt sich in Anbetracht der Einrichtung entsprechender Kinder und Jugendliche motivierender digitaler Lernräume quasi «nebenbei» ein.

Schulen und Lehrpersonen sollten an das «natürliche» Kommunikations- und Anerkennungsbedürfnis ihrer Schüler:innen anknüpfen. Digitale Jugendkulturen bieten einen optimalen Orientierungsrahmen für die Konstruktion von Lernräumen, in denen Schüler:innen frei, selbstbestimmt und spielerisch gemeinsam Lernangebote ausprobieren, sich an ihnen messen und sich für ihre Leistungen gegenseitig wertschätzen können. Je heterogener die Schülerschaft ist und je mehr Schüler:innen im Zusammenhang mit digitalem Lernen miteinander kommunizieren, desto mehr bildet sich die schulpädagogisch geforderte soziale Kompetenz des «Umgangs mit kultureller und sozialer Heterogenität» (Hartmann und Hunderpfund 2015; siehe auch 2.2) aus. Auch de Boer (2008, 22) weist auf die hohe Bedeutung sozialer Interaktion zwischen Schüler:innen hin. Dabei seien die Ausgangsbedingungen für Interaktion und Kommunikation unterschiedlich und abhängig von den Erziehungsstilen im Elternhaus. Befinden sich Kinder in «Verhandlungshaushalten», nehmen sie ihre Gesprächspartner:innen ernst und lösen Konflikte gemeinsam.

Dem entgegengesetzt lernen Kinder aus «Befehlshaushalten», von Erwachsenen in ihren Entscheidungen bestimmt, kontrolliert und ggf. sanktioniert zu werden (vgl. ebd., 27). Im Rahmen sozialer Interaktion findet eine Aushandlung individueller Bedeutungen und darauf basierend die Entstehung neuer Deutungen und Erkenntnisse statt. Soziale Interaktion mündet insofern nicht nur in der reflexiven Herausbildung grundlegender sozialer Kompetenzen, sondern auch in der bildungspolitisch und schulpädagogisch erwünschten Bildung personaler Haltungen, z. B. der Verantwortung für sich selbst und für Andere (vgl. 5.1; siehe auch 2).

Mit Blick auf die unterrichtsmethodische Rahmung bietet sich ein offener Projektunterricht an (vgl. Wiechmann und Wildhirt 2016). Methodisch ausdifferenzierte Lernplattformen und Lerntools können Schüler:innen an unterschiedlichen Stationen zur freien Wahl angeboten werden. Projektthemen sind bestenfalls vorher mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam festgelegt oder es stehen mehrere themenspezifische Projekte zur Wahl. In Anlehnung an eine machtkritische und diversitätssensible medienpädagogische Praxis ist es wichtig, «Freiräume jenseits konventionalisierter gesellschaftlicher Matrixen» zu schaffen (Heidkamp und Kergel 2019, 28). Das heisst, es ist zu vermeiden, Schüler:innen die Beschäftigung mit z. B. «geschlechtsspezifischen» Themen aufzuzwingen («Technik» für «Jungen»/«Freundschaft» für «Mädchen»). Für Schüler:innen mit «Behinderungen» ist von Bedeutung, dass die zu nutzenden Medien z. B. mithilfe durchgehender Untertitel, mehr Audiodeskription und Angeboten mit Deutscher Gebärdensprache barrierefrei gestaltet werden (vgl. Haage und Bosse 2019, 61). Lehrpersonen sollten in digitalen Lernräumen die Rolle einer Beobachterin oder eines Beobachters einnehmen und den Kindern und Jugendlichen die selbstbestimmte und interessen geleitete Nutzung bereitgestellter (Lern-)Medien gewährleisten. Bei sichtbaren schüler:innenbezogenen Unterschieden in der kommunikativen Kompetenz und in der Vertrautheit mit der Mediennutzung müssen bei Bedarf motivierende und richtungsweisende Anleitungen gegeben werden.

Digitale Zusammenarbeit und Kommunikation unter Schüler:innen und/oder das selbstbestimmte Lösen frei zu wählender Aufgaben reichen jedoch nicht für die Bildung sozialer und personaler Kompetenzen aus. Somit sind auch «destruktive, verletzende und beschämende Peerinteraktionen» als Bestandteil des Unterrichtsalltags zu betrachten (vgl. de Boer 2008, 31). Wenn es zu Demütigungen und Ausgrenzungen unter Kindern und Jugendlichen kommt, gilt es, Grenzen zu setzen. Als Ergänzung zur Ermöglichung selbstbestimmten und informellen Lernens im Zusammenhang mit digitalen Lernräumen erscheint es sinnvoll, dass Schulen ihren professionellen Akteur:innen sowie auch Schüler:innen und deren Eltern einen die Herausbildung reflexiven Wissens fördernden formell-fachlichen Rahmen bieten. In themenspezifisch ausgerichteten Eltern- und Schüler:innenabenden z. B. kann über die Nachteile sozialisierender digitaler Medien für Kinder und Jugendliche wie die



Gefahr von Mobbing, Sexting etc. aufgeklärt werden. Auf diese Weise kann der in schulpädagogischen Diskursen geforderte reflexiv-kritische Umgang mit Medien geschult werden (vgl. 2.2). Wissenschaftlich-fachliche (Weiterbildungs-)Kurse können Schulleitende und Lehrpersonen dazu anregen, das eigene pädagogische Denken und Handeln kritisch zu reflektieren und auf diese Weise Diskriminierung und der Konstruktion von Chancenungleichheit entgegenzuwirken (vgl. 4.2).

## Literatur

- Autenrieth, Daniel, und Stefanie Nickel. 2020. «Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation? Herausforderungen für Gesellschaft, Schule und Unterricht des 21. Jahrhunderts». *Medienimpulse* 58 (4): 1–32. <https://doi.org/10.21243/mi-04-20-13>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2020. *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>.
- Beach, Dennis, und Bettina Fritzsche. 2018. «Die Auswirkungen individualisierender Tendenzen im schwedischen Bildungssystem: Eine Meta-Ethnographie». *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (2): 198–214. <https://doi.org/10.25656/01:21818>.
- Bonfadelli, Heinz. 2019. «Jugend – Migration – Internet». In *Digital Diversity. Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen*, herausgegeben von Holger Angenent, Birte Heidkamp, und David Kergel, 119–42. Reihe Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/9783-658-26753-7>.
- Bos, Wilfried, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos, und Knut Schwippert. 2012. *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15476>.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1992. *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp..
- Budde, Jürgen, Maika Böhm, Viktoria Vesemann, und Christina Witz. 2019. «Zum Verhältnis von Sexualität und Medien in der Schule am Beispiel Sexting». *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis* 64 (2): 42–47.
- Crédit Suisse. 2016. *Jugendbarometer 2016*. Zürich: Crédit Suisse Group.
- Cucinelli, Juliana. 2019. *Digital Youth Praxis*. New York: Peter Lang.
- Cwielong, Ilona Andrea. 2014. «Digitale Jugendkulturen – ein Raum der Anerkennung. Wahrnehmung und Anerkennung am Beispiel der Manga- und Animé-Szene». In *Digitale Jugendkulturen*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 195–208. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9>.
- Dalhaus, Eva. 2011. «Bildung zwischen Institution und Lebenswelt: Zur Differenz von lebensweltlicher Bildungspraxis und schulischer Leistungsanforderung». *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31 (2): 117–35. <https://doi.org/10.3262/ZSE1102117>.

- Dalhaus, Eva. 2023. «Institutionelle Diskriminierung aus der Perspektive von Intersektionalität? Zur Wahrnehmung mehrfacher institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt durch junge Frauen in der Schule». *Zeitschrift für Qualitative Forschung* (im Druck).
- De Boer, Heike. 2008. «Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess». In *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*, herausgegeben von Carsten Rohlf's Marius Haring, und Christian Palentien, 19–34. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2>.
- Drossel, Kerstin, Birgit Eickelmann, und Mario Vennemann. 2020. «Schools overcoming the digital divide: in depth analyses towards organizational resilience in the computer and information literacy domain». *Large Scale Assessments in Education* 8 (9): 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00087-w>.
- Drossel, Kerstin, Julia Gerick, und Birgit Eickelmann. 2014. «Digitale Kluft in der Grundschule? Die Ausstattung und Nutzung digitaler Medien von Kindern vor dem Hintergrund sozialer Disparitäten». In *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Ramona Lorenz, Mario Vennemann, Julia Gerick, und Wilfried Bos, 123–40. Münster, New York: Waxmann.
- European Commission. 2019. *Digital Skills. New Professions, New Educational Methods, New Jobs*. Luxembourg: European Union. <https://doi.org/10.2759/36058>.
- Franz, Fabian, und Veronika Eichmann. 2022. «Verbesserung der Bildungsteilhabe im Les- und Literaturunterricht der Grundschule – Vorstellung des Forschungsprojekts Digitale Chancengerechtigkeit (DCG): Kurzbeitrag». *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2): 230–34. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i2.08>.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, und Freya Müller. 2018. «Die Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche mit Fluchterfahrung». *Migration und Soziale Arbeit* 40 (4): 316–24. <https://10.3262/MIG1804316>.
- Godhe, Anna Lena. 2019. «Digital Literacy or Digital Competence: Conceptualizations in Nordic Curricula». *Media and Communication* 7 (2): 25–35. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1888>
- Gomolla, Mechthild, und Frank Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>.
- Grundmann, Matthias, Uwe Bittlingmeyer, Daniel Dravenau, und Olaf Groh-Samberg, Hrsg. 2008. «Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen». In *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, herausgegeben von Rolf Becker, und Wolfgang Lauterbach, 47–74. Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90339-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90339-2_2).
- Haage, Anne, und Ingo Bosse. 2019. «Basisdaten zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabell Zorn, 49–64. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Hall, Stuart. 2004. «Das Spektakel der Anderen». In *Ideologie, Identität, Repräsentation: Ausgewählte Schriften 4*, herausgegeben von Stuart Hall, 108–66. Hamburg: Argument.
- Hartmann, Werner, und Alois Hunderpfund. 2015. *Digitale Kompetenz. Was die Schule dazu beitragen kann*. Bern: hep.
- Heidkamp, Birte, und David Kergel. 2019. «Jenseits von Einschluss und Ausschluss. Gender- und Diversitätssensible Medienpädagogik im digitalen Zeitalter». In *Digital Diversity. Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformation*, herausgegeben von Holger Angenent, Birte Heidkamp, und David Kergel, 19–30. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26753-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26753-7_2).
- Heinz, Jana. 2014. «Die Verbindung informellen und formellen digitalen Lernens in Grundschulen». In *Informelles Lernen. Standortbestimmungen*, herausgegeben von Nina Kahnwald, und Vicki Täubig (107–26). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15793-7>.
- Heinz, Jana. 2023. «Bildungsgerechtigkeit in einer digitalen Gesellschaft». Herausgegeben von Uta Hauck-Thum, Jana Heinz, und Christian Hoiß. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 52 (gerecht-digital-nachhaltig): 191–216. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.10.X>.
- Helsper, Werner, Rolf-Thorsten Kramer, und Sven Thiersch. Hrsg. 2014. *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8>.
- Hilbert, Martin. 2015. «Digital Divide(s)». In *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, herausgegeben von Robin Mansell, and Peng Hwa Ang. Universität von Kalifornien: Davis. <https://doi.org/10.1002/9781118290743/wbiedcs012>.
- Hugger, Kai-Uwe, Hrsg. 2014. *Digitale Jugendkulturen*. 2. Aufl. Reihe Digitale Kultur und Kommunikation, Band 2. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9>.
- Hüttmann, Jana, Michi Fujii, und Nadja Kutscher. 2020. «Teilhaben?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der Covid-19-Pandemie». *Medienimpulse* 2 (58): 1–30. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-17>.
- Joseph, Nicole M., Meseret F. Hailu, und Jamaal Sharif Matthews. 2019. Normalizing black girls' humanity in mathematics classrooms. *Harvard Educational Review* 89 (1): 132–55. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.1.132>.
- Kammerl, Rudolf, Andreas Dertinger, Melanie Stephan, und Mareike Thumel. 2020. «Digitale Kompetenzen und Digitale Bildung als Referenzpunkte für Kindheitskonstruktion im Mediatisierungsprozess». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 21–48. München: kopaed. <https://doi.org/10.25593/978-3-86736-543-7>.
- King, Vera. 2009. «Ungleiche Karrieren, Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien». In *Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, herausgegeben von Vera King, und Hans-Christoph Koller, 27–46. Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90332-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90332-3_2).

- Kramer, Rolf-Torsten. 2014. «Kulturelle Passung und Schülerhabitus – zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus». In *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, herausgegeben von Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer, und Sven Thiersch, 183–204. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_1).
- Kramer, Rolf-Torsten, und Pallesen, Hilke. 2019. *Lehrerhabitus. Empirische und theoretische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Krotz, Friedrich, und Iren Schulz. 2014. «Jugendkulturen im Zeitalter der Mediatisierung». In *Digitale Jugendkulturen. Reihe Digitale Kultur und Kommunikation*, Band 2, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 31–44. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9_2).
- Kutscher, Nadia, und Lisa-Marie Kreß. 2018. «The Ambivalent Potentials of Social Media Use by Unaccompanied Minor Refugees». *Social Media & Society* 4 (1): 1–10. <https://doi.org/10.1177/2056305118764438>.
- Lange-Vester, Andrea, und Michael Vester. 2018. «Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen». In *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken*, herausgegeben von Karl-Heinz Braun, Frauke Stübiger, und Heinz Stübiger, 159–84. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4>.
- Löwisch, Dieter-Jürgen. 2000. *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Luhmann, Niklas. 1984. *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl. 1980. *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mansel, Jürgen, und Viktoria Spaiser. 2010. «Hintergründe von Bildungserfolgen und Misserfolgen junger Migrant/innen». *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5 (2): 209–25.
- Mecheril, Paul. 2003. *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Meyer, Hilbert. 2012. «Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Die <ganze Aufgabe> muss bewältigt werden!». *Lernende Schule* 15 (58): 7–12.
- Müller, Jürgen. 2020. «Medienbildung vor dem Hintergrund einer mediatisierten Sozialisation. Drei außerschulische Perspektiven, oder: Welche Medienbildung bringen Kinder in die Grundschule mit?». In *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl und Thomas Irion, 105–22. München: kopaed. <https://doi.org/10.25593/978-3-86736-543-7>.
- Prasse, Doreen, Beat Döbeli Honegger, und Dominik Petko. 2017. «Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder Chance für die ICT-Integration in Schulen?». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35 (1): 219–33. <https://doi.org/10.25656/01:16808>.
- Rat für kulturelle Bildung e.V., Hrsg. 2019. *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. Essen: Rat für kulturelle Bildung.

- Rohlf, Carsten, Marius Harring, und Christian Palentien. 2008. «Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung – eine Einführung in die Thematik». In *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, herausgegeben von Carsten Rohlf, Marius Harring, und Christian Palentien*. (9–18). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2>.
- Roth, Heinrich. 1971. *Pädagogische Anthropologie, Band 2*. Hannover: Schroedel.
- Scheerder, Anique, van Deursen, Alexander, und van Diejk, Jan. 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. 2004. *Theorie der Lebenswelt 1. Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Senkbeil, Martin, und Wittwer, Jörg. 2008. «Informelle Lernaktivitäten von Jugendlichen». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10: 107–28.
- Thiedeke, Udo. 2008. Die Gemeinschaften der Eigensinnigen. Interaktionsmediale Kommunikationsbedingungen und virtuelle Gemeinschaften. In *Internet – Bildung – Gemeinschaft*, herausgegeben von Friederike von Gross, Winfried Marotzki, und Uwe Sander, 45–73. Reihe Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90793-2>.
- Tillmann, Angela. 2014. «Girls Media – Feminist Media: «Identitätsfindung, Selbstermächtigung und Solidarisierung von Mädchen und Frauen in virtuellen Räumen». In *Digitale Jugendkulturen*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 155–74. Reihe Digitale Kultur und Kommunikation, Band 2. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9>.
- Vivitsou, Marianna. 2019. «Digitalisation in education, allusions and references». *Ceps Journal* 9 (3): 117–36. <https://doi.org/10.25656/01:18145>.
- Weber, Martina. 2003. *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10300-4>.
- Weber, Martina. 2005. «Ali Gymnasium – Soziale Differenzen von Schüler\*innen in der Perspektive von Lehrkräften». In *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, herausgegeben von Franz Hamburger, Tarek Badawia, und Merle Hummrich, 69–79. Schule und Gesellschaft, Band 35. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0>.
- Wiechmann, Jürgen, und Susanne Wildhirt. 2016. *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wilmers, Annika, Michaela Achenbach, und Carolin Keller. 2021. *Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen*. Münster, New York: Waxmann.
- Wollersheim, Heinz-Werner. 1993. *Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Zillien, Nicole. 2006. *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91493-0>.