



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 61, Nr. 4, 2023
doi:10.21243/mi-04-23-10
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Akzeptanz und Einfluss des digitalen Habitus bezogen auf Kinder und Jugendliche

Rebecca Breg

Im Rahmen des Beitrages von Rebecca Breg werden verschiedene Konzepte zum medialen und digitalen Habitus vorgestellt und kritisch diskutiert. Dabei wird auf bereits bestehende Forschungen eingegangen, um die Wichtigkeit und Relevanz des Habitusbegriffs für die heutige Lebenswelt zu erfassen sowie den Einfluss des Habitus auf Heranwachsende zu beschreiben. Im letzten Abschnitt werden zusätzliche Fragestellungen aufgeworfen, die strukturelle Veränderungen in Bezug auf digitale Medien adressieren. Dabei zielt die Betrachtung darauf ab, die spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit digitalen Medien angemessen zu berücksichtigen und zu erfassen.

As part of Rebecca Breg's contribution, various concepts of media and digital habitus are presented and critically discussed. Existing research is discussed in order to understand the importance and relevance of the concept of habitus for today's world and to describe the influence of habitus on adolescents. The final section raises additional questions that address structural changes in relation to digital media. The aim of the analysis is to adequately take into account and capture the specific needs and requirements of children and young people when dealing with digital media.

1. Einleitung

Der „mediale Habitus“ scheint bereits in vielerlei und vor allem in medienpädagogischer Hinsicht untersucht und analysiert worden zu sein. Dabei wurde das Konzept, ausgehend von Pierre Bourdieus Vorgängermodell des Gesamthabitus eines*r sozialen Akteurs*in, weiterentwickelt und mit Bezugnahme auf heutige Lebenswelten erweitert und etwa mit den Diskussionen zum „digitalen Habitus“ neuartig konzipiert. Dies scheint ganz im Sinne Bourdieus zu sein, der schon früh gefordert hat, soziale Praktiken eingebettet in die aktuelle Lebenswelt der jeweils individuell agierenden Personen zu betrachten, um ein Gesamtbild der Handlungen, Meinungen und Ansichten zu erlangen und scheinbar intentionale Handlungen als Teil des sozialen Miteinanders zu interpretieren (Bourdieu 2020: 396; Bourdieu 2021: 281). Der Gesamthabitus einer gegebenen Gesellschaft ist dabei ein komplexes Konstrukt aus Vorerfahrungen, Haltungen und Erlebnissen in der Lebenswelt der Personen, die Einfluss auf Handlungen und Meinun-

gen nimmt. Dieser Einfluss ist nicht starr, sondern scheint der Situation instinktiv angepasst zu werden, um zu entscheiden, ob ein Individuum im sozialen Gefüge richtig und akzeptiert handelt (Bourdieu 2012: 144). Bourdieus Schriften bilden daher einen wichtigen Rahmen für weitere Forschungen im Bereich der Medienpädagogik und zeigen auf, dass die Strukturen der Lebenswelt Handlungsgrenzen für Individuen haben und von verschiedenen Determinanten durchzogen sind (Bourdieu 2012: 177).

Der Begriff der „Lebenswelt“ wird hier als Synonym für verschiedene Dimensionen sozialer Lagen verwendet, die auch für typische „Abfolgen von Gefügen sozialer Ungleichheit“ stehen können und von Ständen, Klassen, Schichten, Milieus, Lagen und Lebensstilen gekennzeichnet sind (Hradil 2006: 36f). Die Unterscheidung von dem, was andere sich zu eigen machen und was nicht, zeigt, dass habituelle Muster unser soziales Zusammenspiel prägen. Um weiter auf die Entwicklung des Habituskonzepts einzugehen, möchte ich mich kurz mit dem medialen und anschließend mit dem aktuell stark diskutierten Begriff des digitalen Habitus auseinandersetzen.

Der mediale Habitus wurde bisher häufig eher als Hindernis, denn als Ermöglichung medienpädagogischer Praktiken formuliert. So analysierten Biermann (2009), Kommer (2010), Mutsch (2012), Bolten (2018), Swertz et al. (2014), Trültzsch-Wijnen (2016) und Bäsler (2019) jeweils in unterschiedlichen Settings den medienpädagogischen und medialen Habitus in Bezug auf mediale Meinungen, Handlungen, Einstellungen und Kompetenzen. Dabei

wurde auf Lehrer*innenbildungsmaßnahmen im Umgang mit digitalen Medien, die Meinung von Kleinkindern in Bezug auf die Mediennutzung oder auch auf Medienpraktiken von Volksschulkindern, jungen Erwachsenen oder Lehramtsstudierenden eingegangen. Gemeinsame Erkenntnisse dieser Forschungen sind, dass Kinder und junge Erwachsene vom medialen Habitus ihrer Eltern und engen Bezugsgruppen beeinflusst sind, sie deren Handlungen unbewusst reproduzieren sowie Erzieher*innen und Pädagog*innen Medien eher distanziert gegenüberstehen. Der Grad der kritischen und negativen Meinung über Medien und die Abschreckung vor Medien und ihrer Integration in Kindergärten sowie in schulischen Kontexten, hängt stark von den Erfahrungen, der Vorbildung und den Ansichten der Pädagog*innen ab.

Es konnte mehrfach gezeigt werden, dass Lehrpersonen mit niedriger formaler Bildung sowie aus niedrigen sozialen Klassen und Milieus tendenziell der Nutzung neuer Medien durch Kinder und Jugendliche kritischer gegenüberstehen (Kommer/Biermann 2012; Swertz et. al 2014; Trültzsch-Wijnen 2016; Trültzsch-Wijnen/Trültzsch-Wijnen 2023). Aktuelle Mediennutzungsmuster der Kinder werden von Pädagog*innen nicht gänzlich akzeptiert und Implikationen im didaktischen Rahmen schwer angenommen oder erlernt (Kommer/Biermann 2012: 103; Dertinger 2019: 4f). Es wird zudem eine Kluft zwischen jüngeren und älteren Lehrkräften sowie Pädagog*innen mit unterschiedlichem Bildungshintergrund wahrnehmbar. Ungleichheiten können sich so auch im digitalen Bereich gegenüber Kindern verstärken (Liesenkötter 2016:

24). Dies kann bedeuten, dass Kinder nicht gleichermaßen von den Möglichkeiten profitieren, welche digitale Technologien für ihre Bildung bieten könnten und sie für ihre Wertschätzung von neuen Technologien aus individuellen und habituellen Gründen abgewertet werden (Liesenkötter 2016). Die Medienaffinität von Lehrenden, Pädagog*innen und der Eltern kann einen Vorteil bieten, um digitale Medien sinnvoll im schulischen und privaten Bereich einzubinden (Schmechting et al. 2019).

2. Die fehlende Offenheit gegenüber Heranwachsenden

Wenn es um die Offenheit gegenüber Kindern und Jugendlichen geht, so kann gesagt werden, dass es noch Handlungsbedarf im Bereich der Medienpädagogik gibt. Dabei beschreibt bereits Trültzsch-Wijnen, dass Meinungen, Vorlieben und Bedürfnisse von Kindern in Bezug auf Medien stets kritisch beäugt werden und nur jene Angebote zum Erwerb von Medienkompetenz berücksichtigt werden, welche den Fokus auf klare Recherche oder Weiterbildung für zukünftige Berufe legen (Trültzsch-Wijnen 2016: 3). Teilweise außer Acht gelassen wird dabei die alltägliche Bedeutung der derzeit beliebtesten Anwendungen wie beispielsweise WhatsApp, Instagram, YouTube, TikTok und Spotify für Kinder und Jugendliche (JIM 2021: 34 und 38). Die sich verändernde Landschaft der Arbeitswelt wird ebenfalls nicht in Betracht gezogen, obwohl diese zweifellos durch die zunehmende Digitalisierung sowohl im wirtschaftlichen als auch im Bildungsbereich beeinflusst wird (Precht 2022: 465).

Interessant ist die Ansicht von Swertz et al., dass Kinder Medien-
geräte als Grenzen zwischen ihnen und ihren Eltern sehen und
somit der Grenzbereich des Verbotenen in der Kindheit sehr ver-
lockend sein kann (Swertz et al. 2014: 14). Kinder möchten stets
an der Lebenswelt der Erwachsenen teilhaben, integriert und ak-
tiv einbezogen werden. Adaptive Verhaltensweisen in Bezug auf
Erwachsene und enge Bezugspersonen manifestieren sich bereits
in der frühen Kindheit (Piaget 1973: 29). Somit wird nachahmen-
des Verhalten anfangs spielerisch, jedoch deutlich wahrnehmbar,
an die Bezugspersonen angepasst (Piaget 1973: 28). Ein Gegen-
stand, welcher zunächst in der Lebenswelt des Kindes als unbe-
kannt erscheint, wird durch den Prozess der Akkommodation an
den neuen Gegenstand und der Assimilation des Gegenstandes in
bereits bestehende motorische Schemata entdeckt und erlebt (Pi-
aget 1973: 27).

Dies ist bereits bei Säuglingen unter einem Jahr ein wichtiger
Schritt, um sich mit den Eltern zu identifizieren und bildet eine
notwendige Grundlage zur Gewissensbildung und Sozialisation
des Kindes (Piaget 1973: 36). Wenn beispielsweise ein Mediengerät
benutzt wird, um Fotos zu machen, Musik zu hören, zu telefo-
nieren, zu chatten, zu posten, zu recherchieren oder audiovisuelle
Inhalte anzusehen, dann findet eine Interaktion des Erwachsenen
mit einem Mediengerät statt, welche unweigerlich die Aufmerk-
samkeit des Kindes auf sich zieht. Auch die aktive Beschäftigung
mit Videos, Fotos, Telefonaten gemeinsam mit einem Kleinkind

wird als Teil der kindlichen Lebenswelt mit Grenzen erlebt, welche ihnen meist die Eltern setzen (Bourdieu 2012: 28).

Dabei werden elterliche Wertmaßstäbe nachgeahmt, um die „Ich-Entwicklung, die Rollenübernahme und die Anerkennung sozialer Wertmaßstäbe“ zu prägen und von dem familiären Gefüge als gleichgesinnt und akzeptiert aufgenommen zu werden (Piaget 1973: 37). Mit Bourdieus Worten entwickeln sich durch die frühe Berührung mit Handlungen, Meinungen und Ansichten der Eltern und engen Bezugspersonen sowie durch die sozialen Gefüge in denen interagiert wird, innere und äußere Zwänge, die uns in einem bestimmten Rahmen auch in einer gewissen Art und Weise handeln lassen (Bourdieu 1990: 56). Digitale Medien können somit einen großen Einfluss auf die kognitive und moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben, da sie Teil der Lebenswelt, der Sozialisation, der Bildung und der persönlichen Freizeit der Kinder geworden sind (Kohlberg 1992: 7ff; Anderson et al. 2017; Butzmann 2020).

Die elterlichen Erziehungsmethoden und schulischen Interventionen bestimmen aber nur bedingt, welchen Umgang Heranwachsende mit digitalen Medien entwickeln (Pfetsch 2018: 127; Paus-Hasebrink/Bichler 2008). Formale Restriktionen der Eltern scheinen wenig Einfluss auf tatsächliche Mediennutzungsmuster zu haben (Paus-Hasebrink/Bichler 2008). In der frühen Kindheit können bereits praxisorientierte Regeln und Rituale eine Rolle spielen, die anfangs spielerisch verankert und eingeführt werden, um in der Folge eine sinnvolle Integration digitaler Medien zu ermöglichen

(Piaget 1973: 32). Zudem ist eine konsistente Regelung der Medienutzung notwendig, um Medien nicht gänzlich ablehnen zu müssen. Dies kann lediglich durchgesetzt werden, wenn Eltern Alternativen für ihre Kinder bieten und eine „Medienkindheit“ nicht in Kauf genommen wird (Paus-Hasebrink et al. 2008: 301).

Obwohl digitale Medien häufig von Kindern und Jugendlichen verwendet werden, ist deren Nutzung allein noch keine ausreichende Grundlage, um im Sinne der Bewahrpädagogik grundsätzlich davon auszugehen, dass dies den Kindern Schaden zufügt. Die Tatsache, dass Kinder eine Leidenschaft für Medienfiguren, Onlinespiele oder andere digitale Formate entwickeln, impliziert nicht zwangsläufig, dass Eltern ihre Kinder vernachlässigen. Teilweise können digitale Medien zur Förderung des Fantasiepotenzials, der Bildung, der Sprachförderung oder der Aufrechterhaltung von sozialen Kontakten beitragen (Subrahmanyam/Greenfield 2008; Clark et al. 2016). Eltern sollten jedoch darauf achten, ihren Kindern keinen Zugang zu nicht altersgerechten Onlinespielen und anderen Inhalten zu gewähren (Paus-Hasebrink et al. 2008: 296). Die tatsächlichen Probleme liegen in der Motivation der Kinder, dem Kontext, in dem sie digitale Medien verwenden sowie dem Mangel an alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten.

Ein Film allein wird voraussichtlich keine nachteiligen Auswirkungen haben. Inkonsequente und unsensible Erziehungsmaßnahmen oder eine zu frühe und langanhaltende Fremdbetreuung können aber mit hoher Wahrscheinlichkeit negative Folgen haben. Es gibt eine Vielzahl von Studien, die darauf hinweisen, dass

ungünstig betreute Kinder ein höheres Risiko für verschiedene negative Entwicklungsaspekte wie psychosoziale Probleme, emotionale Instabilität und Lernschwierigkeiten haben. Es ist wichtig, die Nutzung digitaler Medien im Kontext eines ausgewogenen und unterstützenden Umfelds für das Kind zu betrachten, um potenziell negative Auswirkungen zu minimieren (Bretherton 1992; Posth 2012; Butzmann 2021). Dementsprechend wird angeregt, die Mediennutzungspräferenzen von Kindern und Jugendlichen, die sich im Laufe der Entwicklung manifestiert und verfestigt haben, wertfrei zu beobachten, wahrzunehmen und zu akzeptieren sowie einen Zugang zu sinnvolleren Verhaltensweisen zu finden, um mit exzessiven Nutzungsmustern in ihrem Lebensumfeld umzugehen. Auch geht es darum, Coping- oder Bewältigungsstrategien zu finden, um Identifikation, Zugehörigkeit, Verbundenheit oder Unterhaltung zu ermöglichen, ohne diese Aufgaben den digitalen Medien zu überlassen (Wagner 2021: 61).

3. Performanzen und Regeln münden in tatsächliche Handlungen

Im nun folgenden Abschnitt wird kurz auf die Begriffe der „Performanz“ und der „Regel“ im Zusammenhang mit den vorangegangenen Überlegungen eingegangen. Dabei ist interessant, dass Kinder, welche zwar noch nicht sprechen können, Verpflichtungen und Regeln dennoch während des Heranwachsens stetig kennenlernen und nachzuahmen versuchen. Sie erkennen, dass Tätigkeiten in ihrem sozialen Umfeld erwünscht, weniger erwünscht oder

beispielsweise zum Spielen geeignet sind oder nicht (Daum/Gampe 2018: 11). Dadurch werden Regeln bereits früh aktiv implementiert, von den Kindern spielerisch nachgeahmt (in Form von Ritualen und Spielen mit anderen Kindern) und in den verschiedenen Stadien der kognitiv-sozialen Entwicklung weiterentwickelt (Piaget 1973: 53). Damit kann die grundlegende Relevanz von Regeln verdeutlicht und gleichzeitig die Prägung durch wiederholte Erfahrungen als (dauerhafte) Disposition im individuellen Erleben erkannt werden (Bourdieu 2021).

Wenn Erwachsene beispielsweise die Nutzung des Smartphones in bestimmten Situationen wie beim Essen zu Hause verbieten, obwohl sie in einem anderen Kontext (beim auswärts Essengehen) die Nutzung des Smartphones über einen längeren Zeitraum erlauben, so kann es schlussfolgernd und habituell geprägt passieren, dass Heranwachsende das Smartphone als Begleiter zur Überbrückung von Wartezeiten nutzen oder sich damit schlichtweg die Zeit vertreiben wie bereits in der JIM-Studie 2021 festgehalten wurde (JIM 2021: 40). Was früher das Malen am Esstisch oder am Kindertisch war, wird nun durch die viel ‚interessanteren‘ digitalen Medien ersetzt. Dabei sind die Geräte nur nach und nach in die Haushalte gekommen und nehmen dabei immer mehr Raum im Alltagsgeschehen ein. Im Zusammenhang mit der Digitalisierung der Lebenswelt wird oftmals auf den Erwerb von Medienkompetenz verwiesen, um den Anforderungen der Geräte und Anwendungen gerecht zu werden.

Der Erwerb von Medienkompetenz erscheint allein schon aufgrund der begrifflichen Erklärungsschwierigkeiten, mit denen sich Baacke als Vorreiter intensiv auseinandergesetzt hat, als eine komplexe Herausforderung (Baacke 1996). Trültzsch-Wijnen beschreibt die enge Verzahnung von Kompetenz und Performanz, die einen Zusammenhang zwischen den beiden Phänomenen herstellt und zeigt, dass Medienlernen und Mediennutzung gemeinsam und nicht nur oberflächlich betrachtet werden sollten (Trültzsch-Wijnen 2016: 6). Kompetenz und die tatsächliche Performanz von Medienpraktiken sind von individuellen, sozialen und kulturellen Faktoren abhängig (Baacke 1980: 102). Dabei stehen menschliche Erlebnisse, Erfahrungen und Einflüsse der Lebenswelt an erster Stelle und sollten berücksichtigt werden, wenn das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen bewertet wird. Sesink (2014) beschreibt, dass zwischen dem Können als Dispositiv in Bezug auf Medienpraktiken und dem Können als Performant (der Mittelsphäre) zudem noch eine weitere Ebene zu beachten ist, welche die reale Handlung und Tätigkeit als Schlussprodukt beinhaltet.

Im Zusammenhang mit der sogenannten Mittelsphäre stehen somit die technischen Mittel, Ressourcen und weitere Bedingungen wie rechtliche, soziale, politische, ökonomische und kulturelle, welche die tatsächliche Handlung beeinflussen können (Sesink 2014: 15ff). Um Medienpraktiken, Medienkompetenz und vor allem die tatsächlichen Handlungen, welche sich daraus ergeben, zu erkennen, Einsicht in wirklich besorgniserregende Medienprak-

tiken zu bekommen und diese gesellschaftlich und interfamiliär lösen zu können, bedarf es einer Bestandsanalyse der Lebenswelt, der Lebenslage und des Lebensstils sowie der Möglichkeit, umfassende Lösungen für Kinder und ihre Eltern zu finden (Hradil 2005: 36). Im Rahmen der digitalen Kompetenz der Bürger*innen bietet die sogenannte DigComp-Projektgruppe ein gemeinsames Verständnis davon, was digitale Kompetenz ist: die selbstbewusste, kritische und verantwortungsvolle Nutzung digitaler Technologien und die Auseinandersetzung mit ihnen für das Lernen, das Arbeiten und die gesellschaftlichen Teilhabeprozesse. Digitale Kompetenz wird z. B. definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen (Council Recommendation on Key Competences for Life-long Learning 2018).

Digitale Kompetenzen lassen sich so wie Wissen oder kulturelles Kapital – in Form von Bildung nach Bourdieu (2021; 2012) – im Sinne habituell geprägter Handlungsmotivationen erwerben und erkennen (Trültzsch-Wijnen 2016; Sesink 2014). Medien kennenlernen, sie zu verstehen, sie zu nutzen, mit ihnen umgehen zu können und Handlungsmuster zu adaptieren, gehört demnach zum Heranwachsen wie das Sprechen, motorische Fähigkeiten oder auch das Erlernen von Spielen, die sich bereits im analogen Bereich des kindlichen Heranwachsens bewährt haben.

4. Der digitale Habitus als weiterführende Konzeption

Der mediale Habitus beschreibt in den vielfältigen Forschungsansätzen medienbezogene Handlungen, Meinungen, Denkweisen

sowie Sozialisationsprozesse, die Medienpraktiken und den Besitz von Mediengeräten beeinflussen. Medienpraktiken lassen sich in soziale Felder der jeweiligen Lebenswelt und in soziale Milieus einordnen. (Bourdieu 2021; Biermann 2009; Süß et al. 2013; Henrichwark 2009) Der digitale Habitus wird als aktuelle Debatte in soziokulturellen Forschungen und Beiträgen diskutiert, wobei oft nur der Begriff des Medialen mit dem des Digitalen ausgetauscht wird und beide die Entwicklung von Lebenswelten umfassen. Biermann (2022: 76) betrachtet das Phänomen mit Hinblick auf die technische Ausstattung von Computern und anderen digitalen Mediengeräten und betont, dass die Geräte in einem Stadium angelangt sind, das es ihnen ermöglicht, die individuellen Bedürfnisse der Nutzer*innen genau erkennen und Inhalte auf Basis der Rezipienten*innen produzieren zu können.

Die Aufgabe von Algorithmen ist dabei mitunter, den Alltag zu erleichtern (Biermann 2022: 76f). Die Omnipräsenz der auf uns zugeschriebenen Inhalte kann somit den medialen, familiär induzierten Habitus noch zusätzlich verstärken und ihm eine sozusagen persönliche Neigung verleihen. Vor allem können Jugendliche mit anderen anonymen User*innen in Kontakt treten und sich über ähnliche Interessen austauschen. Die Reproduktion des Habitus ist durch den Zusatz der Digitalität nicht verringert, sondern wird eher zusätzlich verstärkt. Neben den Trackingfortschritten unserer Geräte sollten die Inklusion der User*innen und Einschränkungen der digitalen Nutzungsmöglichkeiten zu den Ungleichheitsparametern betrachtet werden (Reisdorf 2022: 171).

Diese Parameter aus habitusbezogenen Studien können in einem medienpädagogischen Rahmen genutzt werden, um Forschungen zu erweitern und in die derzeitige Lebenswelt zu integrieren. So kann beispielweise der Parameter des Onlinelernens als kulturelles Kapital erarbeitet und die Stellung im jeweiligen Milieu eruiert werden (Oswalt/Rösler 2022: 278). Dies könnte ein Ansatz sein, um zu verstehen, warum trotz vorhandener Internetverbindung und dem Besitz einer Vielzahl an Geräten, Mediengeräte von Pädagog*innen, Eltern und deren Kindern (meist mit formal niedrigerer Bildung und aus niedrigeren Milieus) nur ungern für schulische und bildungsbezogene Zwecke genutzt werden (Swertz et al. 2014).

Um sich nicht in Begriffszuschreibungen zwischen medial und digital zu verlieren, möchte ich kurz darauf eingehen, dass analoge und digitale der Sozialisation dienende Medien in vielerlei Studien gleichgesetzt und analytisch kombiniert werden. Der digitale Habitus bezieht sich jedoch vermehrt auf „Digitaltechnik“, die analoge Medien in digitale Formate transformieren kann: Bücher werden zu Filmen, Serien, Videos, Reels oder Podcasts, Lehrinhalte werden zu online vermittelten Inhalten, analoge Treffen werden zu (Video-)Telefonaten, Chats, Foren oder Social-Media-Interaktionen, regionale Einkäufe werden zu internationalem Onlineshopping, Gesellschaftsspiele werden zu Anwendungen auf dem Smartphone und Co., Instrumente werden zu Soundtracks auf verschiedenen Plattformen usw. (Knaus 2016: 103). Die Wortbedeutung des Begriffs „digitaler Habitus“ scheint also lediglich dar-

auf hinzuweisen, dass habituelle Muster im Rahmen des historischen Moments gesehen werden und das Jetzt der Forschung und der sozialen Lebenswelt unter digitalen Bedingungen betrachtet werden sollte. Zudem ist es ein interessanter Ansatz, die verschiedenen smarten Anwendungen, Filterblasen und die Reproduktion der Algorithmen zu analysieren, um zu überprüfen, ob sie (medien-)soziologisch mit Klassenverhältnissen korrelieren und wie Kinder und Jugendliche in Zukunft mit ihnen umgehen und sie steuern können.

Denn Informationen, die mit unseren eigenen Vorstellungen und Meinungen übereinstimmen, sind leicht anzunehmen. Informationen, die uns in eine andere Richtung denken lassen und unsere Überzeugungen in Frage stellen, fühlen sich eher „frustrierend und unangenehm“ an (Pariser 2011: 97). Filterblasen sind beispielsweise Einschränkungen von Informationen in digitalen Anwendungen, die genauestens auf die Interessen des Individuums zugeschnitten sind (Pariser 2011). Demnach kann auch die Neigung zu smarten Mediengeräten – also KI-unterstützten Modellen – zunehmen, da sie uns Bestätigung, ein angenehmes Wohlbefinden und Anerkennung vermitteln, jedoch auch eine einschränkende Sicht auf Themen bieten, die aufgrund von habituell geprägten Meinungen nicht hinterfragt wird (Pariser 2011; Noesselt 2023). Des Weiteren ist davon auszugehen, dass diese Entwicklungen in den nächsten Generationen nicht aufhören, sondern sich eher verstärken werden (Precht 2022).

Wenn China als Beispiel genommen wird, so können Pläne für digitalisierte städtische Infrastrukturen, digitale Zahlungsmethoden und smarte Arbeitstechniken mit künstlicher Intelligenz betrachtet werden (Hardaker/Zhang 2023). Dabei gilt China als „eine Mobile-First-Gesellschaft, was bedeutet, dass das erste Gerät der meisten Internetnutzer*innen ein Mobiltelefon ist“ (Hardaker/Zhang 2023: 182), was auch in Deutschland und Österreich durch die Omnipräsenz der Smartphones bei Kindern bereits sichtbar wird. Diese Entwicklungen könnten als Vorboten einer digitalen Revolution gelten, die möglicherweise auf eine Transformation hin zu einer Gesellschaft abzielt, in der die Schaffung von Sinn starre berufliche Tätigkeiten ablöst (Precht 2022). Angesichts der Entwicklungen im deutschsprachigen Raum, welche zwar langsamer, aber stetig voranschreiten, lassen sich KI-Entwicklungen und die Nutzung von digitalen Medien am Beispiel Chinas sehr gut aufzeigen. Dazu wäre jedoch eine vertiefende Betrachtung im Rahmen größerer Projekte von Vorteil.

5. Diskussion

Zusammenfassend kann betont werden, dass der Fokus auf digitale Medien im Hinblick auf die Motivation und Neigung von Kindern und Jugendlichen positiv verstärkt und nicht nur im kritischen Licht gezeigt werden sollte. Insofern ist Trültzsch-Wijnens Schlussfolgerung, dass die „offensichtliche Performanz nur einen Teil des Medienkompetenzspektrum[s] ausmacht“ (Trültzsch-Wijnens 2016: 18) zuzustimmen. Das Medienhandeln, sowie die

Handlungsmotivationen und die dazugehörigen Sozialisationsperspektiven der Heranwachsenden sollten eingehender betrachtet werden. Ebenso ist die vorschnelle Beurteilung von Medienpraktiken nicht möglich und sollte, vor allem von externen Personen und Fachkräften, vorsichtig unternommen werden. Denn idealisierte Medienpraktiken sind zunächst „oberflächlich, scheinbar sozial erwünscht“ (ebd.) und zeigen nicht, was Kinder und Jugendliche in bestimmten sozialen Gefügen tatsächlich benötigen.

So kann auch mit Verweis auf die Langzeitstudie von Paus-Hasebrink und Bichler zusammengefasst werden, dass Kinder, die in ihrem Aufwachsen mit Ungleichheiten konfrontiert sind, digitale Medien teilweise als zentrale Sozialisationsinstanz nutzen (Paus-Hasebrink/Bichler 2008: 297). Dabei werden Ungleichheiten als gesellschaftlich dauerhaftes Problem gesehen. Die Frage, was soziale Gleichheit bedeutet, wenn es um Mediensozialisation geht, bleibt hier jedoch bedauerlicherweise offen und impliziert, dass es ein (oder kein) ideales Mediennutzungsmuster gibt, welches Personen unterschiedlicher sozialer Milieus repräsentieren könnte. „Soziokulturelle Erscheinungen“ sind eine der Ursachen für eine sich stetig und relativ eigenständig entwickelnde soziale Ungleichheit (Hradil 2005: 89). Diese unterscheidet sich demnach von anderen Ungleichheiten, wie auch diverse politische oder ökonomische Theorien im Rahmen von Ungleichheit zeigen. Soziale Ungleichheit beschreibt Hradil als „jene, die in gesellschaftlich strukturierter, vergleichsweise beständiger und verallgemeinerbarer Form zur Verteilung kommt“ (Hradil 2005: 29).

Dies beinhaltet eine enge Bindung an gesellschaftliche Beziehungen und Positionen im sozialen System, welche die Lebenslage der Akteur*innen bestimmen, indem verschiedene Dimensionen von Ungleichheit aufeinandertreffen und somit Milieus, soziale Schichten und den Lebensstil bedingen und begrenzen (Hradil 2005: 45). Dabei wird es in modernen Gesellschaften immer wichtiger, dass die Außenwirkung stimmt. Kinder orientieren sich z. B. unweigerlich an Medienfiguren, um ihre Lebenslage im Blick auf den jeweils medial präsentierten Lebensstil zu verbessern. Dies stellt, zumindest in Einzelfällen, eine positive Verstärkung des Selbstbildes und der Selbstwirksamkeit der Kinder dar, wenn sie in anderen Situationen wenig Unterstützung erhalten (Paus-Hasebrink/Bichler 2008: 298).

Digitale Mediengeräte und Onlinemedien haben sich in den letzten Jahrzehnten rasant weiterentwickelt und die Art und Weise, wie Kinder aufwachsen, verändert. Den digitalen Entwicklungen steht jedoch entgegen, dass Eltern für ihre Kinder zwar Mediengeräte erwerben können, jedoch die Aufklärung über Anwendungsmöglichkeiten mit den rasanten Entwicklungen nicht Schritt hält. Die Faszination der Onlinemedienwelten ist für Kinder ebenso wie für Erwachsene mitreißend und die Fülle an Möglichkeiten scheinbar unbegrenzt. Andererseits werden Onlinemedien für Aggression, Unruhe und andere medial zugeschriebenen Begleiterscheinungen verantwortlich gemacht (Hastall 2013: 263ff; Wirth/Kühne 2013: 322).

Insgesamt sollten folgende abschließend aufgeworfene Fragen in unserer Gesellschaft gestellt werden, um praxisinduzierte, langfristige Lösungen für alle Beteiligten finden zu können. Diese Fragen könnten als Denk- und Forschungsansätze dienen, um verschiedene praktische und theoretische Muster im Bereich des digitalen Habitus zu erkennen:

- Wie können sinnvolle und kostengünstige Freizeitaktivitäten in der Kindheit und frühen Jugend gefördert, Familien dafür interessiert und informiert werden, sodass sie diese gerne und aktiv nutzen?
- Wie können Familien ihre Kinder (und sich selbst) in ihren Talenten fördern und weniger (digitale) Ablenkung, sondern mehr (digitale) Beschäftigung bieten?
- Wie können Eltern aufgeklärt werden, um frühkindliche Bedürfnisse zu erkennen und (medienpädagogische) Maßnahmen nicht als Lösung, sondern als Ergänzung zu sehen?
- Wie können (Ganztags-)Schulen vielfältiger und partizipativer gestaltet werden, damit Schüler*innen die Angebote annehmen und sie mitgestalten dürfen?
- Wie wird sich das Lernen in Zukunft verändern und welche Anforderungen müssen die Schulen der Zukunft erfüllen, um nicht nur (inkohärenten) Lernstoff zu vermitteln, sondern die lebenslange Entdeckerfreude der Kinder (und Erwachsenen) zu fördern?
- Und schließlich: Wo mangelt es an Ressourcen und Transparenz bei staatlichen Förderungen im schulischen und frühkindlichen Bereich und wie kann dieser Mangel behoben werden?

Literatur

Anderson, R. Daniel/Subrahmanyam, Kaveri (2017): Cognitive Impacts of Digital Media Workgroup. Digital Screen Media and Cognitive Development, in: Pediatrics 40, 57–61, online unter: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29093033/> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat, in: Medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik 96, 4–10.

Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen, Wiesbaden: Springer VS.

Biermann, Ralf (2022): Der digitale Habitus – Das Habitus-Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmizität, in: Langenohl, Andreas/Lehnen, Katrin/Zillien, Nicole (Hg.): Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte, Frankfurt am Main: Campus Verlag, 69–87.

Bourdieu, Pierre (1990): The Logic of praxis, online unter: https://monoskop.org/images/8/88/Bourdieu_Pierre_The_Logic_of_Practice_1990.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Bourdieu, Pierre (2012): Entwurf einer Theorie der Praxis (3. Auf.), Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2021): Die feinen Unterschiede (28. Aufl.), Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bolten, Riccarda (2018): Der mediale Habitus als System von Grenzen medienpädagogischen Handelns von Lehrenden in der Erwachsenenbildung, in: MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 32, 96–107, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.26.X> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Bretherton, Inge (1992): The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth, in: Developmental Psychology 28, online unter: <https://psycnet.apa.org/record/1993-01038-001> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Butzmann, Erika (2020): Der Einfluss digitaler Medien auf die Gehirnentwicklung von Kindern, online unter: <https://www.erzieherin.de/der-einfluss-digitaler-medien-auf-die-gehirnentwicklung-der-kinder.html> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Butzmann, Erika (2021): Risiken der frühen Krippenbetreuung, online unter: https://www.fairness-fuer-familien.de/wp-content/uploads/2022/07/Butzmann_Vortrag_Risiken_Krippe_Stand_30.06.2022.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Clark, Douglas B./Tanner-Smith, Emily E./Killingsworth, Stephen S. (2016): Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis, in: Rev Educ 86, online unter: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26937054/> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Daum, Moritz M./Gampe, Anja (2016): Die Rolle von Vorbildern in der sozial-kognitiven Entwicklung, in: Psychologie & Erziehung 42, 10–13.

Dertinger, Andreas (2019): Medialer Habitus und medienpädagogische Professionalisierung von Lehrer*innen, in: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 20, 1–10, online unter: <https://doi.org/10.21240/lbzm/20/03> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Hardaker, Sina/Zhang, Ling (2023): Chinas Wandel zur Konsumgesellschaft, in: Hardaker, Sina/Dannenber, Peter (Hg.): China. Geographien einer Weltmacht, Berlin: Springer Nature.

Hastall, Matthias R. (2013): Spannung, in: Schweiger, Wolfgang/Fahr, Andreas (Hg.): Handbuch Medienwirkungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, 262–278.

Henrickwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie, online unter: <https://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/henrichwark/dg0901.pdf> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Hradil, Stefan/Schiener, Jürgen (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Lehrbuch (5. Aufl.), Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Knaus, Thomas (2016): Digital – medial – egal? Ein fiktives Streitgespräch um digitale Bildung und omniprésente Adjektive in der aktuellen Bildungsdebatte, in: Brüggemann, Marion/Knaus, Thomas/Meister, Dorothee (Hg.): Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung, München: kopaed, 99–130, online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12590/pdf/Knaus_2016_DigitalMedialEgal.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Kohlberg, Lawrence (1976): Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz, in: Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996, 123–174.

Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden, in: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9, online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_5 (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden, Leverkusen: Budrich.

Liesenkötter, Henrike Friedrichs (2016): Medienerziehung in Kindertagesstätten. Habitusformen angehender ErzieherInnen, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mutsch, Ursula (2012): Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern: Eine empirische Studie zur Genese schulischer Medienkultur als Aushandlungsprozess habituellen Medienhandelns, online unter: http://othes.univie.ac.at/23971/1/2012-10-18_0104284.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2023).

MPFS (2021): JIM-Studie 2021, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei_230418_neu.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Noesselt, Nele (2023): „AI Giants“ und neue Formen politischer Steuerung im 21. Jahrhundert, in: Hardaker, Sina/Dannenberg, Peter (Hg.): China, Geographien einer Weltmacht, Berlin: Springer Nature, 107–113.

Oswalt, Vadim/Rösler, Dietmar (2022): (Noch?) Kein digitaler Habitus beim Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen – Fünf Thesen, in: Langenohl, Andreas/Lehnen, Katrin/Zillien, Nicole (Hg.): Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte, Frankfurt am Main: Campus Verlag, 269–286.

Paus-Hasebrink, Ingrid/Bichler, Michelle/Wijnen, Christine (2008): Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder, Innsbruck: StudienVerlag.

Pariser, Eli (2011): Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden, New York: Hanser, online unter: <https://www.hanser-elibrary.com/doi/epdf/10.3139/9783446431164> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Pfetsch, Jan (2018): Jugendliche Nutzung digitaler Medien und elterliche Medienerziehung – Ein Forschungsüberblick, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 67, 154–18.

Piaget, Jean (1973): Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Posth, Rüdiger (2012): Gefühle regieren den Alltag: Schwierige Kinder zwischen Angst und Aggression, online unter: https://books.google.at/books?id=s_GdAgAAQBAJ&dq=lange+und+fr%C3%BChe+fremdbetreuung&lr=&hl=de&source=gbs_navlinks_s (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Precht, Richard David (2022): Freiheit für alle. Das Ende der Arbeit wie wir sie kennen, München: Wilhelm Goldmann.

Schmechtig, Nelly/Puderbach, Rolf/Schellhammer, Sebastian/Gehrmann, Axel (2019): Einsatz von und Umgang mit digitalen Medien und Inhalten in Unterricht und Schule. Befunde einer Lehrkräftebefragung zu beruflichen Erfahrungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern in Sachsen, Dresden: TU, Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB), online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27131/pdf/Schmechtig_et_al_2020_Einsatz_von_und_Umgang.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Sesink, Werner (2014): Eine kritische Bildungstheorie der Medien, in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienbildung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 11–44.

Subrahmanyam, Kaveri/Greenfield, Patricia (2008): Communicating Online: Adolescent Relationships and the Media, in: The Future of Children 18, online unter: https://www.researchgate.net/publication/265435982_Communicating_Online_Adolescent_Relationships_and_the_Media_Communicating_Online_Adolescent_Relationships_and_the_Media/citations (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2013): Medienpädagogik, Ein Studienbuch zur Einführung, Springer Fachmedien: Wiesbaden.

Swertz, Christian/Kern, Gudrun/Kovacova, Erika (2014): Der Mediale Habitus in der frühen Kindheit, in: MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 22, 1–18, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2014.12.15.X> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2016): Plädoyer wider eine (medi- en-)pädagogische Universalpragmatik, in: Medienimpulse, Beiträge zur Medienpädagogik, 54, online unter: <https://doi.org/10.21243/medienimpulse.2016.4.1031> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Trültzsch-Wijnen, Sascha/Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2023): Mediensozialisation im Lockdown. Medien als Sozialisationsinstanz Heranwachsender während der Covid-19-Pandemie, in: Communicatio Socialis, 56, 197–207, online unter: <https://doi.org/10.5771/0010-3497-2023-2-197> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Wagner, Anna (2021): Zwischen Fomo und Selbstoptimierung: Un- erwünschte gesundheitsrelevante Folgen von (Medien-)Kommuni- kation im digitalen Medienalltag, in: Sukalla, Freya/Voigt, Charmaine (Hg.): Risiken und Potenziale in der Gesundheitskommunikati- on. Beiträge zur Jahrestagung der DGpuK-Fachgruppe Gesund- heitskommunikation, 54-64, online unter: <https://doi.org/10.21241/ssoar.74287> (letzter Zugriff: 01.12.2023).