

**Der bildungsbezogene mediale Habitus
von Grundschulkindern –
Eine empirische Studie zur Reproduktion
sozialer Ungleichheit in Schule und Familie**

Dissertation

zur Erlangung des Grades des Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
im Fachbereich G – Bildungs- und Sozialwissenschaften
der Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von

Claudia Henrichwark

Wuppertal
im Januar 2009

Diese Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20090741

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20090741>]

Gutachter:

Prof. Dr. Charlotte Röhner

Prof. em. Dr. Gerhard Tulodziecki

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	7
1.1	Problemstellung: Wissensklufthypothese, ´digitale divide´ und ´digital inequality´ als Ausgangspunkte der Studie	7
1.2	Zentrale Fragen und Aufbau der Forschungsarbeit	11
2	Theoretischer Bezugsrahmen und zentrale Forschungsbefunde	13
2.1	Bourdieu's Kapital- und Habitus-Theorie als erkenntnisleitende Heuristik der Forschungsarbeit.....	13
2.1.1	Soziale Ungleichheit als Forschungsanlass	14
2.1.1.1	Sozialstrukturelle Modelle als Erklärungsansätze sozialer Ungleichheit	14
2.1.1.2	Bildungsmilieus als theoretischer Rahmen der vorliegenden Studie.....	19
2.1.2	Die Kapitaltheorie Bourdieus als Ansatz zur Erklärung digitaler Ungleichheit.....	19
2.1.2.1	Ökonomisches Kapital: Notwendig aber nicht hinreichend für die Computer- und Internetnutzung	20
2.1.2.2	Soziales Kapital: Hilfreich für milieuspezifische Computernutzung	21
2.1.2.3	Kulturelles Kapital: Vorrangig in der Herkunftsfamilie akkumuliert.....	21
2.1.2.4	Symbolisches Kapital: Auf das Umfeld kommt es an.....	24
2.1.2.5	Transformation der Kapitalsorten im Medienkontext.....	25
2.1.3	Die Habitus-Theorie Bourdieus als heuristischer Bezugsrahmen der Studie	27
2.1.3.1	Der Habitus als strukturiertes und strukturierendes Prinzip	27
2.1.3.2	Der Zusammenhang von Individual- und Klassenhabitus.....	28
2.1.3.3	Die Trägheit des Habitus	29
2.1.4	Zusammenfassung: Die Kapital- und Habitus-Theorie Bourdieus als erkenntnisleitende Heuristik der vorliegenden Studie.....	30
2.2	Konstruktion eines theoretischen Modells zum bildungsbezogenen medialen Habitus.....	31
2.2.1	Medienkompetenz und Medienbildung im wissenschaftlichen Diskurs	32
2.2.2	Theoretische Modellierung eines bildungsbezogenen medialen Habituskonzeptes.....	37
2.2.2.1	Medialitätsbewusstsein: Medienprodukte kennen und begründet auswählen	40
2.2.2.2	Medienkritik: Einen eigenen reflektierten, medienkritischen Standpunkt vertreten	41
2.2.2.3	Kontextualisierung: Digitale Medien als Lernwerkzeug identifizieren	43
2.2.2.4	Information literacy: Den Wissenserwerb mit Hilfe digitaler Medien selbst regulieren	44
2.2.2.5	Metakognition: Den Lernprozess unter Berücksichtigung digitaler Medien planen.....	45
2.2.3	Zusammenfassung: Der bildungsbezogene mediale Habitus als zentrales, theoretisches Konstrukt der vorliegenden Studie.....	47
2.3	Mediensozialisation in Theorie und Empirie: Kindliche Medienwelten und Einflussfaktoren auf die Genese des medialen Habitus	48
2.3.1	Kinder zwischen medialer Selbst- und Fremdsozialisation.....	49
2.3.2	Kindliche Medienwelten aus sozial- bzw. medienökologischer Perspektive	52
2.3.2.1	Medienwelt ´Familie´	53
2.3.2.2	Medienwelt ´Peergroup´.....	62
2.3.2.3	Medienwelt ´Schule´	63

2.3.3	Zusammenfassung und Konsequenzen für die vorliegende Studie.....	72
2.4	Der mediale Habitus und seine Bedeutung im Kontext von Bildung und Reproduktion sozialer Ungleichheit.....	73
2.4.1	Zum Bildungsverständnis in der vorliegenden Forschungsarbeit – die normative Hypothek.....	74
2.4.2	Die Familie als Bildungsort und die Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Familie .	78
2.4.3	Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem und die Illusion der Chancengleichheit.....	84
2.4.4	Zusammenfassung und Fazit: Der bildungsbezogene mediale Habitus als Faktor sozialer Ungleichheit – Herausforderungen für institutionelle Bildung	90
2.5	Integration der Vorüberlegungen in ein Modell zur Genese des medialen Habitus als Ausgangspunkt der empirischen Studie	92
3	Methodologie der empirischen Studien	94
3.1	Übersicht über den Aufbau der empirischen Untersuchungen	94
3.2	Triangulation.....	95
3.3	Explorationsstudien.....	98
3.4	Analysefokus.....	100
3.5	Forschungsfeld und Geltungsbereich der Studie	101
4	Die quantitativen Teilstudien	103
4.1	Forschungsfragen der quantitativen Teilstudien.....	103
4.2	Design der quantitativen Teilstudien.....	104
4.2.1	Teilstandardisierte Fragebogenerhebung – Eltern	104
4.2.2	Teilstandardisierte Fragebogenerhebung – Kinder	106
4.2.3	Vorbereitung und Durchführung der quantitativen Teilstudie	107
4.2.4	Methoden der Datenaufbereitung und -analyse	109
4.3	Empirische Befunde zu den schulischen Rahmenbedingungen.....	110
4.3.1	Beschreibung der Schulen und Lerngruppen	110
4.3.2	Ergebnisse der Lehrkräftebefragung	112
4.4	Empirische Befunde der Eltern-Kind-Dyaden.....	119
4.4.1	Beschreibung der Stichprobe.....	119
4.4.2	Kulturelles Kapital der Kinder.....	124
4.4.3	Medienbindung und -präferenzen der Kinder	133
4.4.4	Familiäres Medienerziehungskonzept	138
4.4.5	Computer- und Interneterfahrungen im familiären und schulischen Kontext	141
4.4.6	Einstellungen und Meinungen der Eltern zur Computer- und Internetnutzung.....	143
4.4.7	Kontextualisierung digitaler Medien	145
4.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	147
4.5.1	Diskussion der Untersuchungsinstrumente und Methoden.....	147
4.5.2	Zusammenfassung der schulischen Rahmenbedingungen	148
4.5.3	Zusammenfassung und Diskussion zentraler Ergebnisse der quantitativen Analyse ..	149
4.6	Konsequenzen für die qualitative Teilstudie	152

5	Die qualitative Teilstudie.....	154
5.1	Forschungsfragen der qualitativen Teilstudie	154
5.2	Design der qualitativen Teilstudie.....	155
5.2.1	Konstruktion fokussierter Interviewleitfäden	155
5.2.2	Datenerhebung und -aufbereitung.....	158
5.2.2.1	Kriteriengeleitete Fallauswahl – selektives Sampling mittels Stichprobenplan	158
5.2.2.2	Kontaktaufnahmen und Durchführung der Interviews.....	160
5.2.2.3	Transkription und Anonymisierung der Forschungsdaten	161
5.2.2.4	Computergestützte Aufbereitung der qualitativen Daten	162
5.2.3	Datenanalyse und Interpretation.....	162
5.2.3.1	Strukturierende Inhaltsanalyse	163
5.2.3.2	Familienporträts und familienimmanente Interpretation	165
5.2.3.3	Empirisch begründete Typenbildung	167
5.2.3.4	Schematische Übersicht über die Datenauswertung	171
5.3	Empirische Befunde der qualitativen Teilstudie	172
5.3.1	Datenübersicht.....	172
5.3.2	Ausgewählte Fallporträts	174
5.3.2.1	Porträt der Familie Laufdiktat.....	174
5.3.2.2	Porträt der Familie Dino	184
5.3.2.3	Porträt der Familie Cafe.....	192
5.3.2.4	Porträt der Familie Word.....	201
5.3.3	Typenbildung durch Fallkontrastierung	211
5.3.3.1	Bildungsbezogene Computernutzung als Merkmal des medialen Habitus	211
5.3.3.2	Metakognition als Merkmal des medialen Habitus.....	215
5.3.3.3	Kritisches Medialitätsbewusstsein als Merkmal des medialen Habitus	221
5.3.3.4	Exkurs: Internetkommunikation als Merkmal des medialen Habitus	228
5.3.4	Zusammenfassende Charakterisierung bildungsbezogener medialer Habitusstypen	231
5.4	Diskussion zentraler Ergebnisse aller Teilstudien.....	235
5.5	Diskussion der Untersuchungsinstrumente und Methoden	243
6	Ableitung pädagogischer Konsequenzen, Zusammenfassung und Ausblick.....	245
6.1	Die besondere Verantwortung der Grundschule.....	245
6.2	Konsequenzen für grundschulspezifische Curricula	247
6.3	Konsequenzen für schulische Konzeptentwicklung	248
6.4	Konsequenzen für die Lehreraus- und Lehrerfortbildung	253
6.5	Zusammenfassung und Ausblick auf weitere Forschung	254
	Literaturverzeichnis.....	257
	Abbildungsverzeichnis	277
	Tabellenverzeichnis.....	278
	Anhang.....	279

1 Einführung

Bereits für Kinder im Grundschulalter gehören Computer und Internet zur alltäglichen schulischen und außerschulischen Lebenswelt. Geprägt sind diese Welten durch ein differentes Anregungspotential sowohl in der Schule als auch im familiären Kontext. Die bildungsbezogene Nutzung von Computer und Internet steht im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit, deren theoretischer Ausgangspunkt die Wissenskluff-Hypothese bildet. Diese wird nachfolgend in ihren Grundzügen skizziert. Im Anschluss werden Bezüge zum gesellschaftlichen Phänomen des 'digital divide' hergestellt und die Förderung von Medienkompetenz als Lösungsansatz in den Blickpunkt gerückt. Vor diesem Hintergrund werden die Erkenntnisinteressen und zentrale Forschungsziele der vorliegenden Arbeit dargestellt.

1.1 Problemstellung: Wissenskluffhypothese, 'digitale divide' und 'digital inequality' als Ausgangspunkte der Studie

Im Jahr 1970 vertraten Tichenor, Donohue und Olien an der Minnesota University in einem für die Wissenskluffforschung zentralen Beitrag die folgende Hypothese: „*As the infusion of mass media information into a social system increases, segments of the population with higher socioeconomic status tend to acquire this information at a faster rate than the lower status segments, so that the gap in knowledge between these segments tends to increase rather than decrease*“ (Tichenor et al. 1970: 159). Die Erklärung eines Zusammenhangs zwischen sozialem Status und Wissensstand nehmen Tichenor et al. (1970: 162) in fünf Faktoren an, die letztendlich darin münden, dass ein hoher formaler Bildungsstand verbunden mit hohem Aspirationsniveau und sozialökologisch abwechslungsreicher Umwelt einen eher aktiv-selektierenden Medienumgang nahe legen, während ein anregungsarmes Milieu und ein geringer formaler Bildungsstand vermutlich eher dazu führen, „*sich durch Medienkonsum bloß unterhalten und berieseln zu lassen, ohne die bildenden und informativen Potentiale der Medien in größerem Maß zu nutzen*“ (Vollbrecht 2002: 301).

Trotz kritischer Betrachtung der Ergebnisse der Wissenskluffforschung und sich verringender Effekte bei späteren Vergleichsuntersuchungen (vgl. Übersicht Bonfadelli 2004: 252), fasst Winterhoff-Spurk die Diskussion folgendermaßen zusammen: Es „*ist davon auszugehen, daß unterschiedliches Wissen in den verschiedenen Sozial-schichten unserer Gesellschaft unterschiedlich verteilt ist und daß unterschiedliche Nutzungsstrategien der Massenmedien in den sozialen Klassen diese Unterschiede im allgemeinen eher verstärken als verringern*“ (Winterhoff-Spurk 1999a: 18) und

Opaschowski befürchtet gar die Entstehung einer „*neuen Zwei-Klassen-Gesellschaft von Medien-Analphabeten und Angehörigen einer Wissenselite*“ (Opaschowski 1999: 8). Diese Auffassung teilt die vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eingesetzte Expertenkommission im Rahmen der Delphi-Befragung 1998.¹ Eine große Mehrzahl der Fachleute befürchtet das Risiko eines ‘knowledge gap’ in der Gesellschaft – ausgelöst durch einen „*veränderten Zugang zu Wissen und Information [...] Die Kluft zwischen ‘wissensnahen’ Gruppen, die über immer mehr Wissen verfügen, und ‘wissensfernen’ Gruppen, die immer mehr den Anschluß verlieren, vergrößert sich*“ (BMBF 1998: 87). Die Kommission vertritt die Ansicht, dass es sich dabei um eine „*sich selbst verstärkende Entwicklung*“ (BMBF 1998: 87) handelt und sich „*die Möglichkeiten zum Wissenserwerb [...] wiederum mit dem bereits erworbenen Wissen*“ (BMBF 1998: 87) erhöht. Gründe hierfür werden einerseits in der sich durch Wissenserwerb stetig verbessernden Lernkompetenz gesehen und andererseits in der eklatant unterschiedlichen „*Vertrautheit verschiedener Personengruppen mit neuen Medien und die Kompetenzen zum Umgang damit*“ (BMBF 1998: 87). Der letzte Aspekt führt zu der Folgerung, dass eine umfassende Entwicklung von Medienkompetenz durch die Bildungsinstitutionen notwendig wird: „*Wenn die Fähigkeit zur Nutzung innovativer Informations- und Kommunikationsmedien in ihrer Funktion zur Erschließung von Wissen noch an Bedeutung gewinnt, verschärft dies unter Umständen die Trennlinien zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen. Eine wichtige Aufgabe des Bildungssystems besteht demzufolge darin, durch entsprechend breite und intensive Vermittlung von Medienkompetenz im weitesten Sinne einem solchen wachsenden Bildungsgefälle entgegenzuwirken*“ (BMBF 1998: 87).

Von der Wissensklufthypothese zur digitalen Spaltung und digitalen Ungleichheit

Die knowledge-gap- oder Wissenskluft-Hypothese bezieht sich auf die Ungleichverteilung medial vermittelten Wissens, das durch Massenmedien verbreitet und von Angehörigen unterschiedlicher sozialer Schichten unterschiedlich rezipiert und verwertet wird. Durch die zunehmende Verfügbarkeit von Informationen über digitale Medien und die zunehmenden Nutzungsanforderungen an die Individuen (vgl. exemplarisch Marotzki 2004) verlangt die Wissensklufthypothese nach einer differenzierteren Betrachtung, die sich in der Diskussion um die digitale Spaltung (digital divide) niederschlägt. Nach Marr (2005) rekurriert der Begriff sowohl auf Ursachen als auch auf Konsequenzen digitaler Benachteiligungsprozesse. Als Ursachen bündelt der Begriff ‘digital divide’ im engeren Sinne Defizite bzw. Differenzen im Umgang mit bzw. Zu-

¹ vgl. auch Klingler et al. 1998 zur Mediennutzung der Zukunft und die Beschreibung der Ergebnisse einer Expertenbefragung zur Medienentwicklung bis zum Jahr 2005/2015.

gang zu digitalen Medien unterschiedlicher Vergleichsgruppen. Vollbrecht (2002) wirft in diesem Kontext die Frage auf, *„ob dieser Unterschied einen Unterschied macht. Führt also die unterschiedliche Verwendung von Medien dazu, dass bestehende soziale Ungleichheiten noch verstärkt werden oder handelt es sich bloß um folgenlose differierende Vorlieben?“* (Vollbrecht 2002: 296). An dieser Stelle kommen die von Marr angeführten Konsequenzen ins Blickfeld, wenn sich nämlich Nutzungsdisparitäten auf die Verteilung von Ressourcen auswirken. Digital divide beschreibt dabei die Gefahr, *„dass bestehende Chancenungleichheiten bei der gesellschaftlichen Teilhabe verstärkt oder neue Formen der sozialen Benachteiligung ausgelöst werden“* (Marr 2005: 123).

Die digitale Spaltung wurde lange Zeit in erster Linie mit der Frage danach verbunden, welche Personen das Internet nutzen und welche nicht (u.a. Kubicek/Welling 2000; Kubicek 2002; Initiative D21: 2001). Inzwischen konzentriert sich die Forschung nicht mehr ausschließlich darauf, wer das Internet nutzt. *„As more and more people start using the Web for communication and information retrieval, it becomes less and less useful to merely look at demographic differences in who is online when discussing questions of inequality in relation to the Internet. Rather, we need to start looking at differences in how those who are online use the medium“* (Hargittai 2001: 1).

Während die aktuell weite Verbreitung digitaler Medien in allen Bevölkerungsgruppen auf eine Verringerung der digitalen Spaltung schließen ließe (vgl. Initiative D21: 2006), können derweil einige Studien (vgl. Iske et al. 2004 und 2005; Otto et al. 2004; Kutscher 2003; Hargittai 2001) neue Differenzen im Zusammenhang zwischen sozialen Strukturen und der Nutzungsweise des Internets belegen. Unter den Begriffen *‘digital inequality’* (Otto/Kutscher 2004: 9) bzw. *‘second-level digital divide’* (Hargittai 2001) firmiert eine digitale Ungleichheit im Hinblick auf differente Internetnutzung. Der technische Zugang ist demzufolge nicht ausschlaggebend für die Nutzung oder Nichtnutzung des Internets, sondern es besteht die Notwendigkeit, dass weitere Indikatoren zur Analyse eingeführt werden (vgl. Krings/Riehm 2006: 3055).

Iske et al. (2004) leiten aus ihrer Forschung ab, dass die Variable des Bildungshintergrundes eine zentrale Bedeutung zur Analyse und Erklärung differenter Nutzungsweisen einnimmt (vgl. Iske et al. 2004: 13). Sie ziehen aus ihren Befunden die Schlussfolgerung, dass es unter der Perspektive der digitalen Ungleichheit geboten ist, *„durch die strukturelle Berücksichtigung von Differenz, Angebote zu schaffen und weiterzuentwickeln, die Ungleichheiten der NutzerInnen im Kontext von Zugang und Nutzung reflektieren und sowohl ungleichheitssensibel als auch ungleichheitsüberwindend einen Möglichkeitsraum für Aneignung und Bildung zur Verfügung stellen und sichern“* (Iske et al. 2004: 14). Der Fokus richtet sich dabei in erster Linie auf Angebote und informelle Bildungsprozesse im Internet.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird im Gegensatz zu Iske et al. (2004) aus den Befunden geschlussfolgert, dass das Hauptaugenmerk auf die formale Bildung zu richten ist. Bereits im Jahr 1999 verwies Buckingham darauf, dass die neuen Technologien Kindern Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten verschaffen, die bislang unerreicht waren. *„Doch diese Entwicklungen werden nicht automatisch stattfinden oder einfach das Ergebnis der Verfügbarkeit von technischer Ausrüstung sein. Im Gegenteil: Es könnte sein, daß die Erziehung hier eine besondere Rolle zu spielen hat“* (Buckingham 1999: 57). Vor dem Hintergrund des milieuspezifischen Potentials darf diese Aufgabe von der Schule nicht vernachlässigt werden, wie im Weiteren noch explizit ausgeführt wird, denn es ist wichtig *„zu erkennen, daß es sich nicht nur um den Zugang zur Ausrüstung handelt; es geht auch um den Zugang zum kulturellen Kapital, den Fähigkeiten und Kompetenzen, die erforderlich sind, um Geräte kreativ und konstruktiv zu nutzen“* (Buckingham 1999: 58).

Der bildungsbezogene mediale Habitus als Erklärungsansatz

Die Wissensklufthypothese beinhaltet einen nicht unwesentlichen bildungspolitischen Aspekt, denn *„sie zerstört die Illusion, daß die Massenmedien durch ihre bloße Existenz eine Egalisierung von Wissen und Bildung mit sich bringen“* (Gawert 1999: 2). Wie einfach wäre es, durch bloße Bereitstellung bereits die Nutzung der Optionenvielfalt in Gang zu setzen?

Einen Weg, medial verursachte Wissensklüfte zu verringern, stellt die Förderung der Medienkompetenz insbesondere sozial benachteiligter Gruppen dar. Ein eigenständiger und kompetenter Umgang mit den (Massen)Medien – so der Ansatz der Medienpädagogen – soll auf diese Weise entwickelt werden. *„Obwohl aus der medienpsychologischen und -pädagogischen Forschung insbesondere in den USA, [...] inzwischen hinreichend bekannt ist, daß die Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule eine Möglichkeit zur Verringerung der Wissenskluft [...] darstellt“* (Winterhoff-Spurk: 1999b: 39), beklagt Winterhoff-Spurk fehlende Projekte in Deutschland. Für die Zukunft prognostiziert er zwar einen Anstieg der Vermittlung instrumentell-technischer Fertigkeiten im Rahmen formaler und non-formaler Bildung, stellt jedoch gleichzeitig fest, dass die Entwicklung von Medienkompetenz demgegenüber weniger ausgeprägt sein werde (vgl. Winterhoff-Spurk: 1999b: 39). Gründe hierfür sieht Winterhoff-Spurk u. a. darin, dass der Medienkompetenzbegriff nicht hinreichend expliziert ist und in der öffentlichen Meinung bereits der Umgang mit dem Computer als Medienkompetenz bezeichnet wird (vgl. Winterhoff-Spurk: 1999b: 40).

Dieser Aspekt wird im Kapitel 2.2 aufgegriffen und die Diskussion um Medienkompetenz bzw. Medienbildung mit der Habitusstheorie Bourdieus verknüpft. Im Verständnis der vorliegenden Forschungsarbeit sind – über Medienkompetenz hinaus – mediale,

habituelle Dispositionen und deren milieuspezifische Genese ins Blickfeld zu rücken, wenn eine Verringerung medialer Benachteiligungsstrukturen angestrebt wird. Zwar steckt einerseits in der ständigen Ausweitung digitaler und online verfügbarer Informationen die Chance der Teilhabe aller gesellschaftlichen Gruppen an einem umfassenden Wissensbestand. Andererseits, so konnte die Wissensklufforschung zeigen, können digitale Medien nur dann einen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe leisten, wenn entsprechende Handhabungs- und Reflexionskompetenzen auf Seiten der Nutzerinnen und Nutzer vorhanden sind (vgl. Bonfadelli 2005: 14). Der Erwerb dieser Kompetenzen muss vor dem Hintergrund von Mediennutzungsgewohnheiten und -präferenzen betrachtet werden, die je nach milieuspezifischen Sozialisationsbedingungen variieren. Die Kultur eines bestimmten sozialen Segments prägt neben den Bildungsaspirationen auch die präferierte Nutzung der Medien und diesbezügliche Denk- und Wahrnehmungsschemata, also die medialen habituellen Dispositionen, die sich zum individuellen Habitus verdichten. Es entsteht ein Kreislauf der Reproduktion, in dem das Herkunftsmilieu die Entwicklung eines bildungsbezogenen medialen Habitus beeinflusst, der mit Chancen im formalen Bildungssystem in Beziehung steht. Schulischer Erfolg oder Misserfolg wiederum wirken auf die Zugehörigkeit zum sozialen Milieu zurück.

1.2 Zentrale Fragen und Aufbau der Forschungsarbeit

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung ist darauf angelegt, sozialstrukturelle Bedingungen und Einflüsse auf die Entwicklung eines schulbildungsbezogenen² medialen Habitus empirisch zu ergründen und der Ursachenforschung im Kontext der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie einen weiteren Baustein hinzuzufügen. Dabei wird „*das Wie der Reproduktion von sozialer Ungleichheit in familiären Kontexten*“ (Büchner 2003: 21) zum zentralen Forschungsgegenstand. Aus der Rekonstruktion bildungsbezogener medialer Habitustypen wird ein Erkenntnisgewinn – im Sinne von Anschlussmöglichkeiten und Handlungsbedarf – für die Weiterentwicklung von Modellen der schulischen Praxis erwartet.

² wird im Folgenden der Begriff 'bildungsbezogener medialer Habitus' verwendet, dann geschieht dies immer mit Bezug auf formale Bildung.

Zentrale Fragen der vorliegenden empirischen Untersuchungen, lassen sich folgendermaßen skizzieren:

- Über welche milieuspezifischen Kapitalressourcen im Medienkontext verfügen Grundschul Kinder? In welcher Weise spiegelt das (bildungsbezogene) Medienhandeln von Grundschulkindern den Einfluss dieser Ressourcen wider?
- Wie beeinflussen die milieuspezifischen Sozialisationsbedingungen und (Medien-) Erziehungsstrategien die Ausprägungen des bildungsbezogenen medialen Habitus von Grundschulkindern? Welche Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit lassen sich rekonstruieren?
- Worin unterscheiden sich mediale Habustypen der Grundschul Kinder?

Zur Erschließung dieser zentralen Forschungsfragen werden zunächst deren wissenschaftliche Bezüge dargelegt und mit bisherigen Forschungsbefunden verknüpft (Kapitel 2). Im Zentrum steht die Modellierung einer erkenntnisleitenden Heuristik als Grundlage für die empirischen Untersuchungen. Die theoretischen Zugänge sind im Schnittfeld der beiden Bezugsdisziplinen Erziehungswissenschaft und Soziologie anzusiedeln. Der gewählte Fokus 'digitale Medien im Bildungskontext' erfordert darüber hinaus Bezüge zur Medienpädagogik. Somit ergeben sich die Hauptstränge des theoretischen Zugangs, auf denen die vorliegende Forschungsarbeit basiert, aus sehr unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich im Sinne eines interdisziplinären Vorgehens ergänzen.

Das leitende methodologische Prinzip der Triangulation wird im dritten Kapitel dargestellt. Hier wird auch das triangulatorische Gesamtdesign der empirischen Untersuchung beschrieben und deren Analysefokus bzw. Geltungsbereich erörtert.

In den Kapiteln 4 und 5 werden jeweils die Forschungsfragen der empirischen Teilstudien sowie – nach Darstellung des Forschungsdesigns – die quantitativen und qualitativen Untersuchungsbefunde dokumentiert und mit Bezug zueinander diskutiert.

Im letzten Kapitel werden pädagogische Konsequenzen und Forschungsdesiderata im Hinblick auf die Bereiche Curriculumentwicklung, schulische Konzeptentwicklung, Lehreraus- und Lehrerfortbildung abgeleitet und beschrieben. Den Abschluss bilden eine Zusammenfassung der Studie und ein Ausblick.

2 Theoretischer Bezugsrahmen und zentrale Forschungsbefunde

Die soziale Realität der heutigen Gesellschaft ist mehr und mehr durch digitale Medien geprägt. Computer und deren kompetente Nutzung sind aus Schule, Beruf und Freizeit nicht mehr wegzudenken. Die früher ausreichenden Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen genügen längst nicht mehr. Ohne medienkundigen 'Sachverstand', eine kritisch-optimistische Haltung gegenüber digitalen Medien bzw. eine grundlegende Medienbildung ist gesellschaftliche Teilhabe nicht vorstellbar. Diese medienbezogene Dispositionen entwickeln sich milieuspezifisch und sind durch unterschiedliche Einflussfaktoren geprägt, die Differenzen bzw. Defizite in Bezug auf schulische Bildung nach sich ziehen (vgl. Kapitel 1). Im Folgenden werden die theoretischen Zugänge zur empirischen Untersuchung eines bildungsbezogenen medialen Habitus von Grundschulkindern im Kontext der Reproduktion sozialer Ungleichheit dargelegt.

Der theoretische Bezugsrahmen umfasst zunächst die Diskussion der Kapital- und Habitus Theorie Bourdieus im Kontext digitaler Mediennutzung (Kapitel 2.1). Diese Theorien werden als zentrale erkenntnisleitende Heuristik entwickelt und mit Aspekten der aktuellen medienwissenschaftlichen Diskussion verknüpft. Anschließend wird ein theoretisches Modell zum bildungsbezogenen medialen Habitus konstruiert und begründet (Kapitel 2.2). Kindliche Medienwelten und Einflüsse auf die Genese des medialen Habitus werden daran anknüpfend anhand des medienökologischen Ansatzes (vgl. Baacke et al. 1997) systematisiert und veranschaulicht (Kapitel 2.3). Nachfolgend wird das Bildungsverständnis, dem die Forschungsarbeit unterliegt, im Kontext grundlegender Bildung (vgl. Tenorth 2004) expliziert und die Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie diskutiert (Kapitel 2.4). Alle Erörterungen basieren sowohl auf theoretischen Bezügen als auch auf bereits bestehenden empirischen Befunden. Abschließend werden die theoretischen Vorüberlegungen in ein Modell zur Genese des bildungsbezogenen medialen Habitus integriert, das den Ausgangspunkt der empirischen Studien zusammenfasst und veranschaulicht (Kapitel 2.5).

2.1 Bourdieus Kapital- und Habitus Theorie als erkenntnisleitende Heuristik der Forschungsarbeit

Nachfolgend werden zunächst grundlegende Begriffe und Modelle, die in der vorliegenden Untersuchung verwendet werden, hergeleitet und definiert (Kapitel 2.1.1). Im Anschluss steht die Kapitaltheorie Bourdieus mit Bezug auf digitale Medien im Fokus

der Erörterung (Kapitel 2.1.2). Darüber hinaus wird die Habitus-Theorie Bourdieus als heuristischer Rahmen dieser Forschungsarbeit expliziert (Kapitel 2.1.3). Die Darstellung der Kapital- und Habitus-Theorie Bourdieus als erkenntnisleitende Heuristik der vorliegenden Studie erfolgt abschließend in Kapitel 2.1.4.

2.1.1 Soziale Ungleichheit als Forschungsanlass

Da Bildungsprozesse in starker Abhängigkeit zu Bedingungen der Lebenswelt stehen, wird nachfolgend die Sozialstruktur unserer Gesellschaft verdeutlicht. Dabei ist zunächst festzustellen, dass die Lebenswelten der Menschen in unserer Gesellschaft durch vielfältige Unterschiede der Lebensumstände und -formen gekennzeichnet sind. Die Zugehörigkeit der Gesellschaftsmitglieder zu unterschiedlichen Sozialkategorien geht mit unterschiedlichen Lebensbedingungen einher, die zunächst ausschließlich als verschiedenartig bezeichnet werden können (vgl. Hradil 2001: 27). Ist dieser Unterschied gleichzeitig mit Erscheinungen wie *„schlechter-, höher-, tiefergestellt, bevorrechtigt oder benachteiligt“* (Hradil 2001: 15) verbunden, dann wird diese Art des Unterschieds als soziale Ungleichheit bezeichnet. Der soziologische Begriff der sozialen Ungleichheit inkludiert jedoch nicht zwangsläufig den Aspekt der Ungerechtigkeit. *„Dies festzustellen, ist eine Aufgabe, die sich an die Beschreibung und Einordnung von Erscheinungen sozialer Ungleichheit mit Hilfe dieses Begriffs anschließen kann“* (Hradil 2001: 29). Mit Hradil (2001) wird ein zentraler Begriff dieser Forschungsarbeit wie folgt definiert: *„Soziale Ungleichheit liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ´wertvollen Gütern´ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“* (Hradil 2001: 30). Als wertvolle Güter sind beispielsweise Geld oder Bildungsabschlüsse zu bezeichnen.

2.1.1.1 Sozialstrukturelle Modelle als Erklärungsansätze sozialer Ungleichheit

Nach Geissler (2006) bieten sich drei zentrale Ansätze der Soziologie – mit unterschiedlichen Fragestellungen und Modellen – zur Erklärung und Analyse sozialer Ungleichheit an: *„das traditionelle Modell der sozialen Klassen bzw. Schichten und die beiden neueren Modelle der sozialen Lagen und sozialen Milieus“* (Geissler 2006: 93). Diese werden nachfolgend skizziert und mit Bourdieus Raummodell in Beziehung gesetzt. Abschließend wird die Entscheidung für das Modell der (Bildungs-)Milieus im Kontext der vorliegenden Untersuchung begründet.

Klassen- und Schichtmodelle als Erklärungsansätze sozialer Ungleichheit

Klassen sind jene Gruppierungen innerhalb von Gefügen sozialer Ungleichheit, „die aufgrund ihrer Stellung innerhalb des Wirtschaftsprozesses anderen Gruppierungen über- oder unterlegen sind (z.B. wegen ihres Besitzes oder Nichtbesitzes von Produktionsmitteln oder wegen ihrer Machtposition auf dem Arbeitsmarkt), woraus ihnen bessere bzw. schlechtere Lebensbedingungen erwachsen“ (Hradil 2001: 38). Damit ist der Klassenbegriff explizit auf ökonomische Ursachen sozialer Ungleichheit gerichtet. Der Schichtbegriff hingegen ist insgesamt nicht auf die Erklärung ungleicher Lebensbedingungen ausgelegt, sondern auf deren Beschreibung (vgl. Hradil 2001: 355) und charakterisiert „Gruppierungen von Menschen mit ähnlich hohem Status innerhalb einer oder mehrerer berufsnaher Ungleichheitsdimensionen“ (Hradil 2001: 40). Dabei bezeichnet der Status eine bessere oder schlechtere Stellung eines Menschen „in Oben oder Unten einer Dimension sozialer Ungleichheit“ (Hradil 2001: 33). „Werden Statusgruppierungen im Hinblick auf mehrere berufsnaher Dimensionen sozialer Ungleichheit zugleich angeordnet, so wird von ‘sozialen’ Schichten gesprochen“ (Hradil 2001: 40). Insgesamt beinhaltet der Schichtbegriff nur implizit ökonomische Aspekte. Klassen- und Schichtkonzepten ist gemeinsam, dass mit „bestimmten äußeren Lebensbedingungen mehr oder minder eng bestimmte innere Haltungen“ (Hradil 2001: 425) wie beispielsweise Klassenbewusstsein und -praxis oder schichtspezifisches Verhalten und Denken angenommen werden.³ Diese Konzepte wurden in den siebziger Jahren zunehmend als nicht praxisrelevant kritisiert. Zentrale Kritikpunkte⁴ bestanden beispielsweise in der Konzentration auf ökonomische Ursachen sozialer Ungleichheit und Missachtung kultureller Faktoren, der Überbewertung des Berufs als Determinante sozialer Ungleichheit sowie der Ausschließlichkeit eines ‘vertikalen’ Erklärungsmodells und Nichtberücksichtigung ‘horizontaler’ Ungleichheit durch Determinanten wie beispielsweise Alter, Geschlecht oder ethnische Zugehörigkeit. Außerdem mussten sich die Vertreter dem Vorwurf stellen, ein behavioristisches Menschenbild zu verfolgen, „das die Eigenaktivität, kognitive und motivationale Aspekte des Handelns Heranwachsender vernachlässigt“ (Bauer 2002b: 427). In der Konsequenz wurden die klassischen Schicht- und Klassenmodelle weiterentwickelt, mussten sich jedoch ähnlichen Vorwürfen stellen.

Lebenslagen- und Milieumodelle als Erklärungsansätze sozialer Ungleichheit

Im Gegensatz zu den skizzierten Klassen- und Schichtkonzepten stehen Lebenslagen- und Milieumodelle, die mit der Annahme einhergehen, dass „die ‘subjektiven’

³ vgl. dazu Rolff 1997, der seine Zirkelhypothese aus dem Jahr 1967 durch aktuelle Forschungsergebnisse untermauert sieht und aus diesem Grund beibehält.

⁴ vgl. ausführlich Hradil 2001: 263f.

Lebensweisen einer sozialen Gruppierung durch deren 'objektive' Lebensbedingungen zwar angeregt, beeinflusst oder begrenzt sein mögen, keineswegs aber völlig geprägt sind“ (Hradil 2001: 426). Diese Konzepte beziehen neben dem äußeren Lebensumfeld auch typische Wahrnehmungen der Menschen und deren Werthaltungen mit ein (Hradil 2001: 426). Die soziale Lage bezeichnet die „*Situation einer Bevölkerungsgruppe, deren Lebensbedingungen maßgeblich durch eine bestimmte soziale Position (Determinante) geprägt und ähnlich gestaltet werden“* (Hradil 2001: 43). Dabei werden Kriterien, „*die an sich keine Besser- oder Schlechterstellung darstellen, aber diese mit hoher Wahrscheinlichkeit nach sich ziehen“* (Hradil 2001: 34) – wie beispielsweise Alter, Geschlecht oder ethnischer Hintergrund – als Determinanten sozialer Ungleichheit bezeichnet. Ein Modell, das sowohl soziale Positionierung als auch Lebensstile berücksichtigt, ist das der sozialen Milieus, denn „*anders als 'reine' Lebensstilkonzeptionen, die vornehmlich auf Mustern individuellen Handelns rekurrieren, beziehen sich Milieumodelle stärker auf kulturelle, ökonomische und soziale Lebensbedingungen, die einer Gruppe von Menschen gemeinsam sind“* (Reich/Tippelt 2005: 483). Gemeinsame Werthaltungen und Mentalitäten, eine ähnliche Art der Wahrnehmung und Gestaltung der Umwelt, des Denkens und Handelns zeichnen soziale Milieus aus (vgl. Hradil 2001: 45). Ergänzend weist Hradil darauf hin, dass in Westdeutschland die Milieuzugehörigkeit eng mit der Schichtzugehörigkeit korrespondiert, denn „*es gibt viele Unterschicht-, Mittelschicht- und Oberschichtmilieus“* (Hradil 2001: 426) und eine Rückkopplung zwischen Werthaltung und Lebenseinstellung mit Einkommen, Bildungsgrad und beruflicher Stellung ist durchaus gegeben. Diese Aussage kann heute für die gesamte Bundesrepublik getroffen werden, wie sich anhand der so genannten, jährlich erstellten 'Sinus-Milieus' zeigt. Sinus-Milieus bilden in einem Koordinatensystem die Position einzelner Milieus ab, indem in der Vertikalen die soziale Lage (Ober-, Mittel- und Unterschicht) und in der Horizontalen die Grund- bzw. Werteorientierung abgetragen werden. Die Grafik der Sinus-Milieus (vgl. Sinus Sociovision GmbH) zeigt deutlich, dass über Schichtungsmerkmale hinaus weitere Merkmale einfließen, die zur jeweiligen Milieuzuordnung führen. So zeigen sich keine klar voneinander abgegrenzte Gruppen, sondern Milieus, die sich in Teilen überlappen und sehr different eine eher horizontale oder eher vertikale Ausdehnung besitzen. Zur Erstellung der Sinus-Milieustruktur werden beispielsweise Hinweise zu sozialer Lage aus typischen Aussagen zu Arbeit und Beruf, Freizeit, Konsum, Produktinteressen, Mediaverhalten Print und TV, typischen Wohnstilen, Alltagsästhetik, Leitbildqualitäten und Geld herangezogen (vgl. Sinus Sociovision GmbH).

Der soziale Raum als Erklärungsmodell Bourdieus

Zu Beginn der 1980er Jahre wendet sich Bourdieu der Kritik an schichtspezifischen Erklärungsmodellen sozialer Ungleichheit zu. Er ergänzt deren einseitige Ausrichtung auf materielle Ressourcen, indem er die Lebenssituationen der Menschen über ökonomisches Kapital hinaus durch deren soziales und kulturelles Kapital zu beschreiben sucht (vgl. Kapitel 2.1.2). Ergänzend stellt er mit seiner Habitus­theorie (vgl. Kapitel 2.1.3) ein Modell zur Erklärung der Reproduktion sozialer Ungleichheit zur Verfügung. Im Unterschied zur eingangs erwähnten Definition verweist Bourdieu explizit darauf, dass *„eine Klasse oder Klassenfraktion nicht allein durch ihre Stellung innerhalb der Produktionsverhältnisse – feststellbar anhand von Merkmalen wie Beruf, Einkommen oder Ausbildungsniveau – definiert ist, sondern auch durch einen bestimmten geschlechtsspezifischen Koeffizienten, eine bestimmte geografische Verteilung (die gesellschaftlich nie neutral ist) und durch einen Komplex von Nebenmerkmalen, die im Sinne unterschwelliger Anforderungen als reale und doch nie förmlich genannte Auslese- oder Ausschließungsprinzipien funktionieren können (dies gilt beispielsweise für ethnische Zugehörigkeit und Geschlecht)“* (Bourdieu 1987: 176f). Er beschreibt im Anschluss, dass eine soziale Klasse definiert ist, *„weder durch ´ein´ Merkmal (nicht einmal das am stärksten determinierende wie Umfang und Struktur des Kapitals), noch durch eine ´Summe´ von Merkmalen (Geschlecht, Alter, soziale und ethnische Herkunft [...]), noch auch durch eine ´Kette´ von Merkmalen, welche von einem Hauptmerkmal (der Stellung innerhalb der Produktionsverhältnisse) kausal abgeleitet sind“* (Bourdieu 1987: 182). Vielmehr ist eine soziale Klasse definiert durch die *„Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen“* (Bourdieu 1987: 182). Anders ausgedrückt: Nicht das Kapitalvolumen allein ist entscheidend für die Positionierung, sondern ebenso die Kapitalstruktur. Nach Bourdieu lassen sich soziale Positionen in einem Achsenkreuz veranschaulichen, in dem das Kapitalvolumen an der vertikalen Achse und ökonomisches sowie kulturelles Kapital – die Struktur des Kapitals – an der horizontalen Achse abgetragen werden (vgl. Bourdieu 1992: 36f und 1987: 212f).

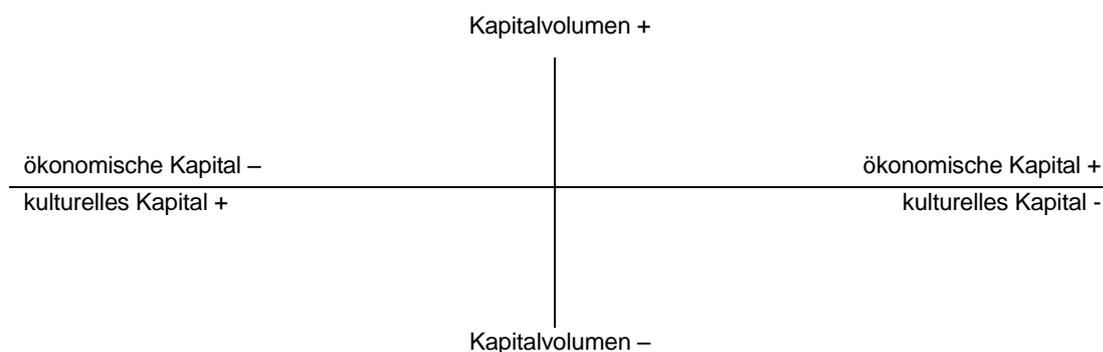


Abbildung 1: Der soziale Raum nach Bourdieu 1987

Bourdieu entwickelt so ein Gesellschaftsbild, in dem er explizit nicht von sozialen Klassen – verstanden als „*säuberlich geschiedenen, neben- oder übereinander stehenden gesellschaftlichen Gruppen*“ (Bourdieu 1992: 35) – ausgeht, sondern von einem sozialen Raum, in dem sekundäre Merkmale stärkere Berücksichtigung finden. Alltagsästhetische Geschmackspräferenzen, manifestiert in Lebensstilen, werden an das Klassenparadigma rückgebunden, wodurch soziale Positionen im Raum eng mit jeweiligen Lebensstilen verbunden sind (vgl. Bourdieu 1992: 36).⁵ Der Begriff 'Lebensstil' repräsentiert in Bourdieus Theorie die 'soziale Welt' (Bourdieu 1987: 278) und damit die Ebene der sozialen Praxen, Meinungen, Wissensbestände und bewertenden Einstellungen eines Menschen (vgl. Hradil 2001: 46). Er ist mit dem explizierten Milieubegriff vergleichbar. Allerdings unterliegen Lebensstile – nach heutigem Verständnis – dem Einfluss durch verfügbare Ressourcen, Moden oder dem Zeitgeist, während soziale Milieus im Kern aus „*psychologisch 'tiefsitzenden' gruppentypischen Werthaltungen*“ (Hradil 2001: 46) bestehen, die beständiger ausgerichtet sind und dem Forschungsanliegen dieser Studie dadurch besser entsprechen.

Vester et al. (2001) verbinden in ihrer Forschung Bourdieus Konzept des sozialen Raums mit dem der (Sinus-)Milieus zur komplexen Darstellung so genannter Klassenmilieus. Diese werden „*als Aggregate sozialen Handelns verstanden, d. h. als Gruppen, die sich durch gemeinsame Grundmuster des Habitus, der Praxis und des Geschmacks zusammenfinden und dadurch von anderen Milieus abgrenzen*“ (Vester 2004: 37). Klassenmilieus sind damit nicht primär als Aggregate der amtlichen Berufs- und Erwerbsstatistik zu verstehen. Vester (2004) expliziert, dass der gemeinsame Habitus im Herkunftsmilieu weitergegeben bzw. erworben, von Generation zu Generation variiert und weiterentwickelt wird, wodurch jedoch keine gänzlich neuen Milieus entstehen. Darüber hinaus betont er, dass „*die Definition der Klassenmilieus über den Habitus [...] nicht im Widerspruch zu ihrer ökonomischen Positionierung*“ (Vester 2004: 39) steht. Vielmehr stellt auch er – ähnlich wie Hradil (s.o.) heraus – dass ähnlich strukturiertes Bildungskapital zu ähnlichen Berufspositionen führt.

Trotz der Kritik an Bourdieus Konzept der Klassenanalyse als zu einseitig auf den Grundformen des Kapitals, besonders des ökonomischen, basierend (vgl. Hradil 1989: 119ff), soll es dennoch als heuristischer Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit dienen. Dabei wird allerdings ein modifizierter Zugang favorisiert, der im Anschluss vorgestellt und begründet wird.

⁵ Beispiele, wie Bourdieu sein Modell mit Leben füllt, finden sich u.a. in seinem Werk 'Die feinen Unterschiede' (1987).

2.1.1.2 Bildungsmilieus als theoretischer Rahmen der vorliegenden Studie

Einkommen, Bildungsgrad und berufliche Stellung korrespondieren zwar sehr eng miteinander, dennoch erscheinen Klassen- oder Schichtungskonzepte im Hinblick auf die empirische Studie nicht angemessen, da sie in erster Linie ökonomisches Kapital bzw. berufliche Tätigkeiten berücksichtigen. Das Modell der Klassenmilieus von Vester et al. (2001) wurde erwogen, allerdings aus forschungspragmatischen Gründen verworfen. Stattdessen wird nachfolgend der Milieubegriff verwendet und explizit das Bildungsmilieu als Analysewerkzeug der empirischen Untersuchung präferiert. Das Bildungsmilieu wird orientiert an dem Schul- und Ausbildungsabschluss der Hauptzieher. Diese Entscheidung ist darin begründet, dass in der vorliegenden Studie bildungsrelevante Nutzungsoptionen von Grundschulkindern am Computer untersucht werden sollen und eine Vorstrukturierung ihrer habituellen Dispositionen vornehmlich durch familiäres, kulturelles Kapital (Bildung) angenommen wird. Dabei werden die Milieus – mit schulischen Bildungsprozessen als Bezugsnorm – einerseits als (schul-)bildungsnah und im Gegensatz dazu als (schul-)bildungsfern bezeichnet. In diesem Verständnis wird der Blick immer wieder auf die in der Schule anerkannten Handlungsbefähigungen gerichtet, die mit milieuspezifischen Handlungsbefähigungen (vgl. Grundmann et al. 2003) abgeglichen werden. Im empirischen Teil der Studie wird neben dem Aspekt der Bildung als Dimension sozialer Ungleichheit auch die ethnische Zugehörigkeit als Determinante sozialer Ungleichheit (vgl. Hradil 2001: 34) kontrolliert.

2.1.2 Die Kapitaltheorie Bourdieus als Ansatz zur Erklärung digitaler Ungleichheit

Um Bezüge zwischen digitaler Ungleichheit, informellen Bildungsprozessen und sozialer Ungleichheit bzw. deren Reproduktion in der Familie und im formalen Bildungssystem aufzeigen zu können, soll nachfolgend die Theorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu herangezogen werden. Bourdieu hat, wie es Engler (2003) formuliert, *„den Sozialwissenschaften eine aus Denkwerkzeugen bestehende Theorie von der sozialen Welt hinterlassen, die er in forschungspraktischen Arbeiten entwickelt und modifiziert hat“* (Engler 2003: 231). Durch fortschreitenden Erkenntnisgewinn ist die von Bourdieu verwendete Begrifflichkeit nicht immer konsistent. Dennoch sollen seine Kapitaltheorie, das Habitus-Konzept und die Konstruktion sozialer Felder bzw. das bereits erwähnte Konzept des sozialen Raumes als Denkwerkzeuge der vorliegenden Forschungsarbeit dienen. Im Folgenden werden diese auf Computer und Internet im Bildungskontext bezogen und zur Erklärung des gesellschaftlichen Problems der digitalen Spaltung herangezogen.

Boudieus Kapitaltheorie basiert auf der Annahme der Ungleichverteilung verfügbarer Ressourcen in sozialen Gruppen und unterscheidet drei Kapitalkategorien, die den Menschen in unterschiedlicher Art und Weise zur Verfügung stehen: Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Er definiert Kapital als akkumulierte Arbeit, die entweder in materieller oder verinnerlichter 'inkorporierter' Form existiert. Diese drei Kapitalformen werden im Medienkontext und mit Bezug zur digitalen Spaltung der Gesellschaft aufgeschlüsselt. Darüber hinaus werden die Umwandlung der Kapitalformen in die jeweils anderen beschrieben sowie die Wertigkeit der Kapitalsorten in Abhängigkeit des jeweils sozialen Feldes erörtert.

2.1.2.1 Ökonomisches Kapital: Notwendig aber nicht hinreichend für die Computer- und Internetnutzung

Unter ökonomischem Kapital fasst Bourdieu (1983) alle Aspekte materiellen Reichtums zusammen – sei es in monetärer Form oder in diese direkt konvertierbar. Insgesamt stellt das ökonomische Kapital für Bourdieu eine zentrale Bezugsgröße dar und die Konvertierung der anderen Kapitalsorten beschreibt er häufig in Bezug auf dieses. So ist *„das kulturelle Kapital [...] unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das soziale Kapital, das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder 'Beziehungen', ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar“* (Bourdieu 1983: 185). Allerdings macht Bourdieu gleichzeitig deutlich, dass Kapitalumwandlungen immer den spezifischen Gesetzen und Anerkennungsstrukturen eines je spezifischen Feldes unterliegen (vgl. Kapitel 2.1.2.4). Wie die Kapitalsorten im Hinblick auf die Nutzung und Verfügbarkeit digitaler Medien miteinander in Beziehung stehen bzw. konvertierbar sind, wird abschließend resümiert (vgl. Kapitel 2.1.2.5).

Die Investition ökonomischen Kapitals in digitale Technik stellt eine erste Hürde dar und kann zur digitalen Spaltung der Gesellschaft führen (vgl. Kapitel 1.1). Da jedoch die technische Ausstattung der Haushalte weit vorangeschritten ist (vgl. Initiative D21 2006), ist hier nicht die Hauptursache der Spaltung anzusiedeln. Vielmehr ist diese in den Nutzungsdifferenzen und der unterschiedlichen Verfügbarkeit sozialen und kulturellen Kapitals anzunehmen. Wer beispielsweise nicht über die Kompetenz verfügt, den Computer eigenständig zu installieren, auf individuelle Bedürfnisse hin einzurichten, geeignete Software aufzuspielen und das Gerät zu warten, der muss entweder auf das soziale Netzwerk oder – und hier schließt sich der Kreis – auf das ökonomische Kapital zurückgreifen, um jemanden für diese Leistung zu bezahlen.

2.1.2.2 Soziales Kapital: Hilfreich für milieuspezifische Computernutzung

Das soziale Kapital beschreibt nach Bourdieu (1983) soziale Kontakte, auf die das Individuum bei Bedarf zurückgreifen kann. Es repräsentiert *„die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“* (Bourdieu 1983: 190f). Bourdieu (1992: 64) betont, dass das soziale Kapital einerseits durch die Ausdehnung des Netzes bestimmt ist, das in einer konkreten Situation mobilisiert werden kann; andererseits durch das Kapital, über das diejenigen verfügen, die das soziale Netzwerk bilden. Damit kann das soziale Kapital als eine variable Ressource verstanden werden, deren Wert je nach sozialem Feld, in dem es genutzt werden soll, variiert. Im Hinblick auf die Beziehungsarbeit im unteren Bildungsmilieu ist zu vermuten, dass sich auf Grund der sozialräumlichen Distanz das Netzwerk nicht auf das obere Bildungsmilieu erstreckt. Dies gilt natürlich auch in die umgekehrte Richtung. Folglich ist auch von milieuspezifisch ähnlichen Relevanzsetzungen und Handlungsbefähigungen auszugehen. Schuladäquate Hilfestellungen sind demgemäß im bildungsfernen Milieu nur in geringem Maße zu erwarten. Bezogen auf bildungsrelevante Computernutzung ist also danach zu fragen, ob im sozialen Netzwerk auf Personen zurückgegriffen werden kann, die beispielsweise über das kulturelle Kapital verfügen, im Internet schulbildungsrelevante Inhalte zu recherchieren, ein Textverarbeitungsprogramm zu beherrschen oder Bildungssoftware als solche zu erkennen und einzusetzen. Anders formuliert, bedeutet dies im Kontext von Computer und Internet: Was nutzen viele Kontakte im schulbildungsfernen Milieu, wenn der für die Schule notwendige nicht dabei ist und diese Tatsache möglicherweise gar nicht erkannt wird? Vielleicht erweist sich ein im Milieu ausgewiesener Kontakt sogar im schulischen Kontext als hinderlich? Im Milieukontext anerkannte Kompetenzen – beispielsweise Musik aus dem Internet herunterzuladen und im Freundeskreis zur Verfügung zu stellen – erfahren im schulischen Feld weder Bedeutung noch erlangen sie Wertschätzung.

2.1.2.3 Kulturelles Kapital: Vorrangig in der Herkunftsfamilie akkumuliert

Die Einführung speziell des Begriffs des kulturellen Kapitals erlaubte es Bourdieu in seiner Forschungsarbeit, Unterschiede in den schulischen Leistungen der Kinder unterschiedlicher Milieus zu analysieren. *„Dabei wurde der ‘Schulerfolg’, d.h. der spezifische Profit, den die Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen und Klassenfraktionen auf dem schulischen Markt erlangen können, auf die Verteilung des kulturellen*

Kapitals zwischen den Klassen und Klassenfraktionen bezogen“ (Bourdieu 1983: 185). Nach Bourdieu tritt kulturelles Kapital in drei unterschiedlichen Formen auf (vgl. Bourdieu 1983: 185), die nachfolgend im Hinblick auf digitale Medien näher expliziert werden.

Wie erlangen Kinder kulturelles Kapital?

Bourdieu beschreibt (2001: 26), dass in jeder Familie im Verlauf von Sozialisations- und Erziehungsprozessen kulturelles Kapital – eher indirekt als direkt – vermittelt wird. Eng mit dem kulturellen Kapital ist *„ein bestimmtes Ethos, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das u. a. auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst“* verbunden (Bourdieu 2001: 26). Dieses 'kulturelle Erbe' macht Bourdieu dafür verantwortlich, dass Kinder aus verschiedenen Milieus in differenter Weise auf die Schule vorbereitet sind und macht es damit für *„die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich“* (Bourdieu 2001: 26). Als wirksamste Aspekte des kulturellen Erbes im schulischen Kontext beschreibt Bourdieu die zweckfreie Bildung und Sprache.⁶ Diese werden *„auf osmotische Weise übertragen, ohne jedes methodische Bemühen und jede manifeste Einwirkung. Und gerade das trägt dazu bei, die Angehörigen der gebildeten Klasse in ihrer Überzeugung zu bestärken, dass sie diese Kenntnisse, diese Fähigkeiten und diese Einstellungen, die ihnen nie als das Resultat von Lernprozessen erscheinen, nur ihrer Begabung zu verdanken haben“* (Bourdieu 2001: 31) (vgl. Kapitel 2.4). Bourdieu postuliert darüber hinaus, *„daß die Akkumulation kulturellen Kapitals von frühester Kindheit an – die Voraussetzung zur schnellen und mühelosen Aneignung jeglicher Art von nützlichen Fähigkeiten – ohne Verzögerung und Zeitverlust nur in Familien stattfindet, die über ein so starkes Kulturkapital verfügen, daß die gesamte Zeit der Sozialisation zugleich eine Zeit der Akkumulation ist“* (Bourdieu 1983: 188). In der zu investierenden Zeit besteht ein entscheidender Zusammenhang zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital, denn *„ein Individuum [kann] die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen [...], wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann“* (Bourdieu 1983: 188). An dieser Stelle soll verstärkt werden, dass die zentralen Bildungsprozesse in Kindheit und Jugend aus Sozialisationserfahrungen bzw. impliziter Erziehung hervorgehen und nicht aus expliziten Erziehungsmaßnahmen. *„Die wichtigste Lernform ist das körperlich basierte mimetische Lernen – Lernen also durch Praxis, durch Nachahmen und Mittun, durch Aneignung von Routinen und Gewohnheiten und durch die dementspre-*

⁶ vgl. im Kontext 'Sprache' die Arbeiten von Bernstein (1973) zu den *„Unterschieden im Sprechen von Kindern der Unter- und Mittelschicht“* (Bernstein 1973: 27) und daran anknüpfend zur *„Unangepaßtheit der Schule“* (Bernstein 1973: 31).

chende Entwicklung von Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils-, und Handlungsmustern, die aus der Herkunftskultur stammen und in ihr ihren Sinn haben“ (Liebau 2006: 47). Diese Muster überdauern auch die vollständige Ablösung aus dem Herkunftsmilieu und sind weit darüber hinaus nachweisbar.

Reformuliert im Hinblick auf den Medienkontext bedeutet dies, dass Kinder nicht nur im Hinblick auf Schule und Lernen milieuspezifische Wertemuster verinnerlichen, sondern auch bezüglich möglicher Lernwerkzeuge. Für Kinder aus bildungsfernen Milieus bedeutet dies, dass sie keine schulbildungsrelevante Computernutzung erfahren – zumindest nicht *‘en passant’*. Somit fehlen ihnen computerbezogene Kompetenzen, die zeitaufwändig nachgeholt werden müssen. Kinder aus bildungsnahem Milieu bringen diese bereits mit. Darüber hinaus kontextualisieren Kinder aus bildungsfernem Milieu – aus Mangel an lebensweltlicher Erfahrung – den Computer nicht zwangsläufig als Hilfsmittel beim Wissenserwerb bzw. schulischen Lernen. Analogien zur Wissensklufthypothese bzw. der Theorie des digital divide sind evident und sollen an den drei Formen des kulturellen Kapitals verdeutlicht werden.

Inkorporiertes kulturelles Kapital *„bleibt immer von den Umständen seiner ersten Aneignung geprägt“* (Bourdieu 1992: 56), die nicht zwingend planvoll erfolgt sein muss. Übertragen auf die Medienaneignung bedeutet dies, dass immer ein – unbewusster, nicht reflektierter – milieuspezifischer Anteil in der Mediennutzung eines Menschen erkennbar bleiben wird. Inkorporiertes Kapital setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus und kann aus diesem Grund auch nicht einfach an andere weitergereicht werden. Der Verinnerlichungsprozess zur Akkumulation von inkorporiertem Kapital benötigt Zeit, die individuell investiert werden muss. *„Das Delegationsprinzip ist hier ausgeschlossen“* (Bourdieu 1983: 186). Bourdieu führt zum inkorporierten, kulturellen Kapital aus: *„Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‘Person’, zum Habitus geworden ist; aus ‘Haben’ ist ‘Sein’ geworden“* (Bourdieu 1983: 187) – ein Aspekt, der im Kontext der Ausführungen zur Medienbildung erneut aufgegriffen wird (vgl. Kapitel 2.2). Bezogen auf die Arbeit mit Computer und Internet bedeutet dies, dass Kinder aus bildungsnahem Milieu mehr Zeit für die (beiläufige) Akkumulation kulturellen Kapitals – also die Aneignung schulrelevanter Mediennutzung bzw. Bewusstseinsbildung sowie bildungsrelevante Kontextualisierung digitaler Medien – zur Verfügung haben, da diese bereits zur familiären Lebenswelt gehört und nicht erst mit Schuleintritt (zeitintensiv) begonnen wird.

Objektiviertes kulturelles Kapital steht in enger Beziehung zum inkorporierten kulturellen Kapital. Es handelt sich beim objektivierten Kulturkapital um kulturelle Güter wie Bücher oder Lexika. Oberflächlich betrachtet, könnten diese auch als ökonomisches Kapital bezeichnet werden, jedoch ist in diesem Kontext nicht der monetäre Wert von Bedeutung. Vielmehr ist entscheidend, ob und wie sich der Handelnde das Kulturkapital aneignet. Verfügt er über die *„kulturellen Fähigkeiten, die den Genuß eines Gemäl-*

des oder den Gebrauch einer Maschine erst ermöglichen“ (Bourdieu 1983: 188)? Bezogen auf Computer und Internet bedeutet dies, dass nicht allein deren Verfügbarkeit in der Familie von kulturellem Kapital zeugt, sondern damit verbundene und verwirklichte Nutzungsoptionen – ein Aspekt der bereits im Kontext der Ausführungen zur Wissenskluthypothese und des digital divide expliziert wurde.

Institutionalisiertes kulturelles Kapital bezeichnet die Anerkennung und Zertifizierung von Leistung zum Beispiel in Form schulischer Zeugnisse und Titel. Diese bescheinigen kulturelle Kompetenz und *„schaffen einen Unterschied zwischen dem kulturellen Kapital des Autodidakten, das ständig unter Beweiszwang steht, und dem kulturellen Kapital, das durch Titel schulisch sanktioniert und rechtlich garantiert ist, die (formell) unabhängig von der Person ihres Trägers gelten.“* (Bourdieu 1983: 189f). Computerbezogene Kompetenzen können auf vielfältige Weise dokumentiert und zertifiziert werden. Erinnert sei dabei an die große Vielfalt an Computer- und Internetführerscheinen, die Ende der Jahrtausendwende den Markt überschwemmt und deren Anerkennung auf keiner vereinbarten Basis fußte. In dem Bemühen um einen einheitlichen Standard wurde ein Europäische Computer Führerschein (ECDL) entwickelt, der inzwischen in 148 Ländern ein anerkanntes Zertifikat zum Nachweis von grundlegenden IT-Kenntnissen geworden ist (vgl. ECDL Foundation).⁷ Im Forschungskontext ist nicht nur das bescheinigte, medienbezogene Wissen bedeutsam. Vielmehr interessiert, ob und wie effektiv die Aneignung von Wissen und Information über digitale Medien milieuspezifisch realisiert und so die Chance zu erfolgreichen Bildungskarrieren eröffnet wird bzw. anerkannte Bildungszertifikate erworben werden können.

2.1.2.4 Symbolisches Kapital: Auf das Umfeld kommt es an

Das symbolische Kapital befindet sich auf einer anderen Ebene als die bisher genannten Kapitalformen. Es bezeichnet das Ansehen, den (guten) Ruf bzw. das Prestige einer Person in der Gesellschaft und stellt die *„wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien“* (Bourdieu 1985:11) dar. Damit ist das symbolische Kapital immer vom jeweiligen Feld abhängig und unterliegt den jeweils spezifischen Anerkennungsmustern. *„In der Praxis, d.h. innerhalb eines jeweils besonderen Feldes sind inkorporierte (Einstellungen) wie objektivierte Merkmale der Akteure (ökonomische und kulturelle Güter) nicht alle gemeinsam und gleichzeitig effizient. Vielmehr legt die spezifische Logik eines jeden Feldes jeweils fest, was auf diesem Markt ´Kurs´ hat, was im betreffenden Spiel relevant und ´effizient´ ist, was ´in Beziehung auf dieses Feld´ als spezifisches Kapital und daher als*

⁷ Mit den Modulen Grundlagen der Informationstechnologie (IT/ICT), Betriebssysteme, Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Datenbanken, Präsentationen, Internet und Kommunikation ist dieses Zertifikat in erster Linie auf die Entwicklung medialer Handlungskompetenz ausgerichtet.

Erklärungsfaktor der Formen von Praxis fungiert“ (Bourdieu1987: 194).⁸ Im Kontext von Computer- und Internetnutzung in der Familie kann dies beispielsweise bedeuten, dass die Kompetenz zum (illegalen) Download aktuellster Spielfilme in dem einen Feld als legitime Findigkeit anerkannt ist, im anderen jedoch als kriminelle Machenschaft verpönt ist. In gleicher Weise existieren unterschiedliche Anerkennungsmuster im Hinblick auf die bildungsrelevante Computernutzung, so dass sich milieuspezifische Nutzungsformen und -präferenzen entwickeln.

2.1.2.5 Transformation der Kapitalsorten im Medienkontext

Voranehend wurden die Kapitalsorten unter verschiedenen Aspekten im Kontext der familiären Mediennutzung und -verfügbarkeit beleuchtet. Zum Teil bestehen enge Beziehungen untereinander, die mit Hilfe nachfolgender Tabelle⁹ exemplarisch verdeutlicht werden.

Ökonomisches Kapital ist notwendig, um	Beziehungen zu sozialem Kapital	Beziehungen zu kulturellem Kapital
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computer, Internet und ggf. Peripheriegeräte wie Drucker etc. verfügbar zu machen und ggf. überalterte Technik auszutauschen 	<p>Der Kauf kann durch die Übernahme gebrauchter Geräte aus dem sozialen Netzwerk oder durch Mitbenutzung entfallen. Beratung über technische Standards bzw. Notwendigkeiten im Gegensatz zu überflüssigen bzw. überzogenen Ausstattungsmerkmalen können im Netzwerk erfolgen und vor Mehrausgaben schützen. Bereits im sozialen Netzwerk vorliegende Vergleiche der Hardware oder Kalkulationen können genutzt werden, um Geld zu sparen.</p>	<p>Es ist Bewusstsein darüber notwendig, dass Angebote der Anbieter auf technische Notwendigkeit oder Umfang des Supports überprüft und finanziell vergleichbar gegenübergestellt werden sollten. Ein Verzicht darauf ist u. U. mit Mehrkosten verbunden.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ vorhandene Geräte in technisch einwandfreiem Zustand zu halten (ggf. Wartungskosten) 	<p>Das soziale Netzwerk kann vielfältig bemüht werden und für Installationen oder Wartungsarbeiten herangezogen werden, wobei die Handlungsfähigkeit häufig milieuspezifisch ist.</p>	<p>Häufig entfallen schriftliche Beschreibungen zugunsten von Internetportalen, die Support anbieten. Der Nutzer muss in der Lage sein, seine Fragen schriftlich zu schildern bzw. in FAQ-Listen zu identifizieren. (FAQ: frequently asked questions)</p>

⁸ Um seine Theorie zu explizieren, zieht Bourdieu (1992: 38) Vergleiche zum Spiel, mit denen er verdeutlicht, dass der Raum die Spielregeln darstellt, die für jeden Spieler in gleicher Weise gelten. Jedoch – und das ist entscheidend – finden diese Spiele in unterschiedlichen Feldern statt, die den Wert unterschiedlicher Kapitalformen mitbestimmen.

⁹ Wird in der Tabelle eine Handlungsbefähigung als ‘milieuspezifisch’ bezeichnet, so drückt dies, unter differenztheoretischer Perspektive, zunächst einen Unterschied aus, der mit der Milieuzugehörigkeit verbunden ist. Diese Differenz erweist sich jedoch im schulischen Bildungskontext tendenziell als Defizit für bildungsbenachteiligte Nutzer – wie nachfolgende Erörterungen zeigen werden.

Ökonomisches Kapital ist notwendig, um	Beziehungen zu sozialem Kapital	Beziehungen zu kulturellem Kapital
<ul style="list-style-type: none"> den Computer mit (bildungsrelevanter) Software auszustatten 	Nutzer müssen wissen, dass hier das soziale Netzwerk ausschließlich im Hinblick auf Empfehlungen nutzbar ist. Softwarelizenzen verhindern in der Regel die Weitergabe von Produkten.	Bildungssoftware muss zunächst als solche erkannt werden. Bibliotheken verleihen Software, werden aber milieuspezifisch unterschiedlich frequentiert. OpenSourceProdukte verursachen keine Kosten, sind aber milieuspezifisch unterschiedlich bekannt.
<ul style="list-style-type: none"> einen Internetanschluss zu finanzieren 	Internetzugänge in unmittelbarer Nachbarschaft können gemeinschaftlich genutzt werden.	Den günstigsten Anbieter zu finden, erfordert Recherche und das Vermögen, Angebote finanziell vergleichbar umzurechnen.
<ul style="list-style-type: none"> kostenpflichtige Internetangebote (des Bildungssektors) nutzen zu können 	Da kostenpflichtige Internetangebote in der Regel personalisiert sind, ist das soziale Netzwerk nicht nutzbar.	Erkennen und Bewerten notwendiger / sinnvoller Investitionen sind milieuspezifisch unterschiedlich.
<ul style="list-style-type: none"> Peripheriegeräte nutzbar zu halten (Farbpatronen wechseln, Papier nachfüllen, Störungsmeldungen verfolgen etc.) 	Das soziale Netzwerk kann vielfältig bemüht werden, wobei die Handlungsfähigkeit häufig milieuspezifisch ist.	Den günstigsten Anbieter zu finden, erfordert Recherche und das Vermögen, Angebote finanziell vergleichbar umzurechnen.
<ul style="list-style-type: none"> ggf. Kosten für technische Unterstützung zu finanzieren, wenn Probleme auftauchen, die nicht unmittelbar lösbar sind. 	Das soziale Netzwerk kann vielfältig bemüht werden, wobei die Handlungsfähigkeit häufig milieuspezifisch ist.	Die Nutzung von Internetforen bzw. das Studium von Handbüchern, um das Problem eigenständig und kostenneutral zu lösen, ist milieuspezifisch different (s.o.).

Tabelle 1: Ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital im Medienkontext

Bourdieu's Kapitaltheorie wird in der vorliegenden Untersuchung herangezogen, um milieuspezifische Einflüsse auf das Mediennutzungsverhalten der Grundschul Kinder strukturiert zu bestimmen. Die Forschungsinstrumente der quantitativen Studie (vgl. Kapitel 4) werden gezielt so entwickelt, dass Aufschlüsse im Hinblick auf die je spezifische Kapitalstruktur der befragten Familien erlangt und mit den medialen Optionen des Kindes in Beziehung gesetzt werden können. In der Konsequenz werden Hinweise darauf erwartet, über welche Kapitalressourcen Kinder milieuspezifisch verfügen und ob ihr Medienhandeln diese spiegelt.

Zur systematischen Darstellung milieuspezifischer Einflüsse über die Familie hinaus wird der sozialökologische Ansatz Bronfenbrenners (1981) bzw. der medienökologische Ansatz Baackes (1997) herangezogen (vgl. Kapitel 2.3.2).

2.1.3 Die Habustheorie Bourdieus als heuristischer Bezugsrahmen der Studie

Beschreibt die Kapitaltheorie Bourdieus die Bedingungen, unter denen Sozialisation stattfindet, so wird mit dem Konzept des 'Habitus' ein Dispositionssystem beschrieben, das spezifische Sozialisationsbedingungen widerspiegelt.¹⁰ Kraus und Gebauer (2002) schreiben in ihrem viel beachteten Werk 'Habitus': „*Der Habitus ist nicht angeboren, er ist erworben, bildet sich von früher Kindheit an in der Auseinandersetzung mit der Welt, in der Interaktion mit anderen*“ (Kraus/Gebauer 2002: 61). Die Habustheorie dient im vorliegenden Forschungskontext als soziologisches Konstrukt, um zu analysieren, in welcher Form sich die Bedingungen der Gesellschaft im Individuum ablesen lassen. In der Studie stellt sich konkret die Frage, welche milieuspezifischen Einflüsse sich im bildungsbezogenen medialen Habitus des Grundschulkindes niederschlagen.

2.1.3.1 Der Habitus als strukturiertes und strukturierendes Prinzip

Der Habitus wird von Bourdieu auf drei Ebenen als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata expliziert: Auf der Ebene der Wahrnehmungsschemata strukturiert der Habitus die Wahrnehmung der sozialen Welt. Denkschemata des Habitus sind darauf angelegt, die soziale Welt zu interpretieren und zu ordnen. Auf der dritten Ebene schließlich sind Handlungsschemata für die Erzeugung „*klassifizierbarer Formen von Praxis*“ (Bourdieu 1987: 277) verantwortlich. Der Habitus ist als 'opus operatum', als ein Produkt der Geschichte zu beschreiben (vgl. Bourdieu 1993: 101), das aus den feld- und klassenspezifischen Erfahrungen in der Vergangenheit generiert wird (vgl. Kraus/Gebauer 2002: 5f). Dabei erhält er im Verlauf der Sozialisation fortwährend neue Impulse, die ihn ergänzen, ausbilden, modifizieren, verfestigen oder variieren (vgl. Kraus/Gebauer 2002: 61) – jedoch niemals gänzlich verändern. Damit ist der Habitus als inkorporierte Geschichte zu verstehen oder – wie Wigger (2006) schreibt – als „*in den Körper eingeschriebene Gesellschaftlichkeit*“ (Wigger 2006: 108). Gleichzeitig – neben seiner durch die Geschichte strukturierten Struktur – wirkt der Habitus strukturierend. Er stellt ein System von Erzeugungsschemata dar, das Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen hervorbringt (vgl. Bourdieu 1993: 102). Allerdings regiert über den Habitus „*die Struktur, die ihn erzeugt hat*“ (Bourdieu 1993: 103) und er erweist sich insofern auch als „*System von Grenzen*“ (Bourdieu 1992: 33). Die inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata fungieren

¹⁰ vgl. in diesem Kontext das Agency-Konzept nach Emirbayer/Mische (1998). Das Agency-Konzept expliziert den Aspekt u.a. des routinierten Handelns im Kontext habitueller Ressourcen als 'individuelle Handlungsfähigkeit'.

als „*Grundlage der Wahrnehmung und Beurteilung aller späteren Erfahrungen*“ (Bourdieu 1993: 101). Bourdieu betont ausdrücklich – und diesbezüglich ist er in den ersten Jahren seiner Forschung häufig missverstanden worden (vgl. Rieger-Ladich 2005: 289) – dass der Habitus nicht für ein deterministisches Prinzip steht, sondern dass der Akteur „*innerhalb dieser Grenzen [...] durchaus erfinderisch [ist und] seine Reaktionen keineswegs immer schon im Voraus bekannt [sind].*“ (Bourdieu 1992: 33). Vielmehr fungiert der Habitus als „*handlungsermöglichendes System von Grenzen*“ (Bauer 2002: 236). Der Habitus kann also auch als strukturierendes Prinzip oder ‚modus operandi‘ verstanden werden, der die Art des Handelns, Denkens und Wahrnehmens bestimmt. Er wirkt als generatives Prinzip, das unbewusst erworben und zur zweiten Natur wird (vgl. Liebau 2006: 47).

Bourdieu's theoretische Modellierung des Habitus ist eng mit seinem Verständnis vom Subjekt verknüpft. Er verbindet in seinem Konzept einerseits Individuen, deren Wahrnehmen, Denken und Handeln durch ihre Sozialisationserfahrungen vorstrukturiert sind und andererseits Akteure, die auf Grundlage dieser Erfahrungen eigenständig und individuell handeln. Rehbein beschreibt in Anlehnung an Bourdieu: „*Ein Akteur ist, so könnte man sagen, eine handlungsfähige Verkörperung sozialer Strukturen*“ (Rehbein 2006: 95).

Bezogen auf den Umgang mit Medien ist davon auszugehen, dass die Zuwendung zum jeweiligen Medium durch Sozialisationserfahrungen vorstrukturiert ist. Milieuspezifische Vorbilder und Werthaltungen beeinflussen die Ausbildung von beispielsweise präferierten Genres und Nutzungsmustern. Welche Printmedien werden, wenn überhaupt, gelesen? Werden bild- oder textorientierte Formate bevorzugt? Dient der Computer als Unterhaltungs- oder Informationsmedium? Die medialen Nutzungsoptionen der Akteure wirken in der Folge wiederum strukturierend auf die weiteren habituellen Dispositionen.

2.1.3.2 Der Zusammenhang von Individual- und Klassenhabitus

Ausgangspunkt der Theorie Bourdieus ist, dass Menschen, die unter vergleichbaren existentiellen Rahmenbedingungen leben, „*über einen gemeinsamen Klassenhabitus mit je besonderen Stilvarianten im Individualhabitus*“ (Liebau 2006: 47f) verfügen. Sie unterscheiden sich somit von Menschen anderer Klassen in ihren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata. Bourdieu (1987: 17) verweist beispielsweise auf den sozialisationsbedingten Charakter kultureller Bedürfnisse und Präferenzen. Neben der sozialen Praxis bietet sich damit auch der Geschmack – im Sinne eines inkorporierten Bestandteils des Habitus – als „*bevorzugtes Merkmal von Klasse*“ an (Bourdieu 1987: 18). Folglich ist „*in den Dispositionen des Habitus [...] die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt*“ (Bourdieu 1987: 279). „*Die Konditionierung*

gen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die Habitusformen als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu 1993: 98). Die gemeinsame Struktur der Existenzbedingungen ist demgemäß für Bourdieu der Hintergrund dafür, dass Handlungen und Vorstellungen „kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein“ (Bourdieu 1993: 99).

Gleichzeitig ist die Entwicklung des Habitus durch unbewusste Prozesse bestimmt, die zur Ausbildung einer „*situationsangepassten Rationalität, eines praktischen Sinns führen*“ (Liebau 2006: 47). Dieser praktische Sinn als ein Aspekt des Habitus sorgt dafür, dass beispielsweise Handlungen milieuspezifisch nicht nur wie selbstverständlich erzeugt, „*sondern auch entziffert werden*“ (Bourdieu 1993: 108).

Bezogen auf die Mediennutzung soll an dieser Stelle auf die bereits explizierten Ergebnisse der Wissenskluffforschung verwiesen werden (vgl. Kapitel 1.1). Mediale Präferenzen des Individuums lassen auf seine Milieuzugehörigkeit schließen, da das Herkunftsmilieu die Medienoptionen der Individuen entscheidend beeinflusst.

2.1.3.3 Die Trägheit des Habitus

„Die bestehende Strukturierung des Habitus schließt aus, dass er alles verarbeitet, was in der Welt“ existiert (Krais/Gebauer 2002: 64). Oder wie es Bourdieu beschreibt: „Wer z.B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagt, Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich“ (Bourdieu 1992: 33). Diese Zitate weisen auf ein Phänomen des Habitus hin, dass Bourdieu als ‚Hysteresis‘ bezeichnet. Er kennzeichnet mit diesem Konstrukt Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen der Individuen, die durch Erfahrungen im Verlauf der Sozialisation nachhaltig geprägt wurden und er betont die „*außerordentliche Trägheit [...], die aus der Einschreibung der sozialen Strukturen in die Körper resultiert*“ (Bourdieu 2001b: 220). Krais und Gebauer ergänzen Bourdieus Ausführungen zum Habitus als ‚strukturierte Struktur‘ in Anlehnung an aktuelle Entwicklungen der Hirnforschung. Grundlage ist dabei die Annahme einer nicht mechanistischen Funktionsweise des Habitus. Vielmehr erfasst das Subjekt die impliziten Ordnungen der Welt und legt diese in Form von Schemata als latente Handlungsstrukturen an. Dieses Dispositionsnetz wird in neuen Situationen aktiviert, nimmt Eindrücke auf und verarbeitet diese weiter, wodurch das Netz selbst ebenfalls immer wieder verändert wird. Allerdings können nur Einflüsse verarbeitet werden, für die bereits eine ‚Ankopplungsstelle‘ existiert. Besteht diese

nicht, werden Eindrücke nicht verarbeitet, wodurch die Stabilität des Habitus – das Phänomen des ‘Hysteresis’ – erklärbar wird (vgl. Kraus/Gebauer 2002: 63f).

Dieser Aspekt des Habitus nimmt eine entscheidende Dimension in der vorliegenden Untersuchung ein. Es wird davon ausgegangen, dass dem kindlichen Habitus frühzeitig mediale, bildungsbezogene Impulse hinzugefügt werden müssen, damit Computer und Internet als Lernwerkzeuge und nicht ausschließlich als Spielzeuge kontextualisiert werden. Ein Habitus, der bereits in der Kindheit mediale Bildungsaspekte integriert und Handlungsstrukturen angelegt hat, ist auf die Anforderungen der Gesellschaft besser vorbereitet, als wenn später diese Perspektiven mühsam erarbeitet bzw. gegenläufige revidiert werden müssen.

2.1.4 Zusammenfassung: Die Kapital- und Habitus Theorie Bourdieu als erkenntnisleitende Heuristik der vorliegenden Studie

Die beschriebenen Eigenschaften des Habitus werden in der vorliegenden Studie explizit aufgegriffen und in der Anlage der eigenen empirischen Forschung genutzt. Die Geschichtlichkeit und Trägheit des Habitus gestatten eine kausale Rückführung habituellder Dispositionen auf milieuspezifische und kapitalstrukturelle Einflüsse. Die Individualität und gleichzeitige Kollektivität des Habitus ermöglicht die Erforschung des Individuums und die Verallgemeinerung sowie Übertragbarkeit der empirischen Ergebnisse auf spezifische Gruppen. Milieuspezifische Praxen und Muster der Lebensführung werden dabei vorausgesetzt, um diese in unterschiedlichen Bildungspraxen (vgl. Bremer 2004; Vester 2004; Herzberg 2004) zu erkennen und speziell differente, bildungsrelevante mediale Dispositionen erforschen zu können. Dabei wird an Bourdieu angeknüpft, der davon ausgeht¹¹, dass der Habitus einer Person an Tätigkeiten identifiziert und rekonstruiert werden kann (Kraus/Gebauer 2002: 26). Für die Studie lässt sich ableiten, dass auch mediale Habitusformen u.a. anhand der Medienhandlungen der Kinder zu rekonstruieren sind.

In Anlehnung an die Ausführungen von Herzberg (2005: 15; vgl. auch Herzberg 2006) zum Lernhabitus werden habituelle Dispositionen im Medienkontext nicht nur als Erzeugungsprinzip medial unterstützter Bildungsprozesse verstanden, sondern gleichzeitig als Produkt inkorporierter sozialer Strukturen. D.h. unterschiedliche, herkunftsbedingte Kapitalressourcen beeinflussen die Ausbildung unterschiedlicher medialer Habitusvarianten, die sich in der Folge milieuspezifisch rekonstruieren lassen. Während Herzberg (2005: 15) die Rekonstruktion des biografischen Lernhabitus an den

¹¹ in Anlehnung an den ‘habitus operativus’ nach Panofsky

Aspekten Bildungsaspiration, biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien, Deutungshoheit, Wertorientierungen und biografische Reflexivität vornimmt, wird ein medialer Habitus mittels der im folgenden Kapitel explizierten Dimensionen rekonstruiert. Der hier verwendete Begriff 'mediale Habitus' geht auf ein theoretisches Konstrukt von Kommer (2006) – in enger Anlehnung an die Habitusstheorie von Bourdieu – zurück. Der Begriff 'mediale Habitus' wird dem des 'Medienhabitus'¹² vorgezogen, da dieser implizieren könnte, ein Mensch besitze mehrere Habitus. An dieser Stelle wird der Argumentation von Krais/Gebauer (2002: 75) gefolgt, die herausstellen, dass bereits die Inkorporierung dieser Vorstellung entgegensteht. *„Anders als bei der Vorstellung vom sozialen Akteur als dem Träger vieler verschiedener sozialer Rollen kann eine Person nur einen Habitus haben, in dem sich ihre vielfältigen, sehr unterschiedlichen, über das ganze Leben sich erstreckenden Erfahrungen in der Welt und mit der Welt niedergeschlagen haben“* (Krais/Gebauer 2002: 75). Der mediale Habitus gilt somit als integraler Bestandteil des Habitus und wird im folgenden Kapitel als solcher theoretisch modelliert. Diese Engführung ist jedoch für das vorliegende Forschungsanliegen nicht ausreichend, wird eine Aussage Buckingham im Rahmen einer internationalen Fachtagung 'Grenzenlose Cyberwelt? Digitale Ungleichheit und neue Bildungszugänge für Jugendliche' im Februar 2006 ernstgenommen. Dort weist er auf die mediale Kluft zwischen Schule und Freizeit hin: *„But children are now encountering technology via popular culture, not via school. There is a widening gap between technology in school and technology out of school and between school culture and popular culture“* (Buckingham 2006). Zur Kennzeichnung des Fokus der Studie auf habituelle Dispositionen mit Bezug zu formaler Bildung wird nachfolgend der mediale Habitus weiter spezifiziert. In die theoretische Modellierung fließen (schul-)bildungsrelevante Aspekte im Medienkontext ein. Auf dieser Basis wird in der qualitativen, empirischen Studie ein bildungsbezogener medialer Habitus rekonstruiert.¹³

2.2 Konstruktion eines theoretischen Modells zum bildungsbezogenen medialen Habitus

Bereits der Alltag von Grundschulkindern ist in der modernen Gesellschaft durch vielfältiges mediales Handeln in Schule und Freizeit geprägt. Die Nutzung von CD-Player, Fernseher, Videogerät, Spielkonsole und Computer gehört zum selbstverständlichen Repertoire der 'Computerkids' (vgl. Aufenanger 1999). Medienbezogene Handlungs- und Reflexionskompetenzen werden zur vierten Kulturtechnik und mit

¹² Die Erforschung des kindlichen 'Medienhabitus' wird noch im Arbeitstitel dieser Studie angekündigt.

¹³ Wird im Weiteren ein bildungsbezogener medialer Habitus diskutiert, dann steht immer sein Bezug zu formaler (schulischer) Bildung im Fokus.

Wagner (2004) wird davon ausgegangen, dass Multimedia und Internet „*die Anforderungen an das Schreiben, Lesen und Rechnen, an die kommunikative Kompetenz insgesamt [...] verändern und erweitern*“ (Wagner 2004: 25).

Werden Medien als Kennzeichen des 21. Jahrhunderts als gegeben angenommen (vgl. Kübler 2003: 2), stellt sich damit konsequent die Frage nach einer angemessenen, zukunftsweisenden Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Verantwortungsvolle, gestalterische Teilhabe an der Gesellschaft als Erziehungsanspruch muss u.a. durch die Entwicklung einer umfassenden, nachhaltigen Medienkompetenz bzw. Medienbildung erzielt werden. „*Doch welche Bildung meint ‚Medienbildung‘ eigentlich? Bildung mit den Medien, wie es die Mediendidaktik intendiert, Bildung durch Medien, wie es eine auch kulturell und ästhetisch ausgerichtete Medienpädagogik anstrebt, oder Bildung gegen die Medien, wie es der früheren Bewahrpädagogik weitgehend vorschwebte?*“ (Kübler 1999b: 9).

Diese Fragen werden im Folgenden zunächst im wissenschaftlichen Diskurs erörtert (Kapitel 2.2.1), bevor ein theoretisches Modell konstruiert wird, das es erlaubt, den kindlichen Habitus im Kontext digitaler Medien zu rekonstruieren (Kapitel 2.2.2). Dieses theoretische Konstrukt wird als heuristischer Rahmen der empirischen Studie dienen. Da formale Bildung im Fokus der Studie steht, fließen in erster Linie (schul-)bildungsrelevante Teilaspekte in die Konstruktion des Modells zum medialen Habitus ein. Das dabei zugrunde liegende Bildungsverständnis wird in Kapitel 2.4 expliziert.

2.2.1 Medienkompetenz und Medienbildung im wissenschaftlichen Diskurs

Der Begriff ‚Medienkompetenz‘ ist populär und wird vielerorts diskutiert. In Familien und Schulen ist ‚Medienkompetenz‘ Bestandteil des alltäglichen Sprachgebrauchs, die Bildungspolitik hat sie als Entwicklungsaufgabe erkannt und im Weiterbildungssektor haben sich lukrative Angebote entwickelt. Die Recherche nach einer umfassenden, allgemeingültigen Definition bleibt jedoch erfolglos – auch im wissenschaftlichen Diskurs (vgl. exemplarisch Aufenanger 1998; Spanhel 2002; Kerres et al. 2003; Marotzki 2004; Tulodziecki 2005b; Gapski 2006). Allein die der Medienkompetenz zugewiesene Funktion ist Konsens: „*Medienkompetenz soll begrifflich die Fähigkeiten bündeln, die das Individuum innerhalb einer Medien- bzw. Informationsgesellschaft benötigt*“ (Schorb 2005: 257) oder wie es Baacke formuliert: „*Medienkompetenz soll, aufs Ganze gesehen, den Nutzer befähigen, die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können*“ (Baacke 1999a: 31).

Auch der Medienbegriff wird in der Literatur sehr unterschiedlich definiert. Er ist von Extremen, unterschiedlichen Reichweiten und Widersprüchen gekennzeichnet und

durch das jeweilig zugrunde liegende Verständnis von Kommunikation und Wirklichkeit beeinflusst (vgl. Kübler 2003: 17). Werden in der Forschungsarbeit Medien thematisiert, geschieht dies immer vor dem Hintergrund eines integrativen Medienbegriffs. So genannte traditionelle, analoge Medien sind im Sozialisations- und Lernprozess gleichberechtigt zu digitalen Medien. Die Mediensysteme ergänzen sich zwangsläufig. Der Fokus der hier vorliegenden Forschungsarbeit wird auf digitale Medien und deren Nutzung gerichtet sein. Wird nicht ausdrücklich ein anderes Medium genannt, verbindet sich im Kontext dieser Arbeit mit dem Begriff Medium immer das digitale Medium Computer bzw. das Internet. Dabei werden *„Medien als Mittler verstanden, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potentielle Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden“* (Tulodziecki/Herzig 2002: 64).

Mit Bezug auf Theunert (2005: 115) wird Medienaneignung als komplexer, subjektiv variierender und variiertes Prozess der Medienintegration in alltägliche Lebens- und Erfahrungskontexte verstanden. Neben quantitativ zugänglichen Aspekten wie Nutzungsstrukturen, Zuwendungsfrequenzen oder Präferenzen umfasst Medienaneignung auch qualitative Dimensionen wie beispielsweise die Wahrnehmung von Medien und deren Handlungsoptionen, Bewertung von Medien und Bedeutungszuschreibungen sowie die Verarbeitung von Medien und Abschätzung des Mehrwerts medialer Angebote. Medienaneignung beschreibt die bewusste *„Positionierung der Medien im Sozialisationsprozess“* (Schorb 2005: 383). In Abgrenzung dazu meint *„Medienhandeln als prozessuale Kategorie [...] grundsätzlich reflexiv-praktische Medienaneignung“* (Schorb 2005b: 261). Es umfasst sowohl die aktive Aneignung von Medieninhalten und die bewusste Auswahl von Medien als auch den selbsttätigen Umgang mit Medien (vgl. Schorb 2005b: 262). Medienhandeln geht in diesem Verständnis weit über bloßen Konsum hinaus und ist *„deshalb nur zu erschließen, wenn die Handlungsbedingungen und -gründe in die Analyse einbezogen werden. Dem äußeren Kontext von Medienhandeln wird also konstituierende Bedeutung beigemessen“* (Schorb 2005: 386). Demgegenüber ist der Begriff Mediennutzung mit einem nicht näher spezifizierten oder bewerteten Gebrauch von Medien verbunden.

Theoretische Differenzierung von ´media literacy´, ´Medienkompetenz´ und ´Medienbildung´

In der internationalen, europäischen Diskussion wird der ´literacy´-Begriff bevorzugt verwendet, um die notwendigen Fähigkeiten zur Nutzung von Medien zu beschreiben. Eine Studie der Europäischen Union ´Current trends and approaches to media literacy in Europe´ untersucht beispielsweise die Implementation von ´media literacy´ in 27 EU-Staaten. Die Studie basiert auf der folgenden Definition: *„Media Literacy may be*

defined as the ability to access, analyse and evaluate the power of images, sounds and messages which we are now being confronted with on a daily basis and which are an important part of our contemporary culture; as well as to communicate competently using media available, on a personal basis. Media literacy relates to all media, including television and film, radio and recorded music, print media, the Internet and other new digital communication technologies" (vgl. Aufenanger 2008). 'Media literacy'¹⁴ setzt Fähigkeiten und Fertigkeiten (skills) in den Bereichen 'access', 'analysis', 'evaluation' und 'creative production' voraus, verbunden mit der Ausbildung personaler Kompetenzen wie 'Bewusstsein' (consciousness,), kritisches Denken (critical thinking) und Problemlösefähigkeiten (problem-solving abilities). Der Vergleich unterschiedlicher nationaler Konzepte und Bemühungen konnte insgesamt siebzehn Erfolgsfaktoren für die Vermittlung von 'media literacy' herausfiltern, die Aufenanger (2008) zusammenfasst und die zum Teil im letzten Kapitel dieser Ausarbeitung noch einmal aufgegriffen werden.

Die weitere Verwendung des literacy-Begriffs würde die zum Teil verwirrende Verwendung deutscher Begrifflichkeiten vereinfachen. Dennoch soll die wissenschaftliche Diskussion im deutschsprachigen Raum um Medienkompetenz und Medienbildung skizziert werden, bevor das in diesen Ausführungen zugrunde liegende Modell eines bildungsbezogenen medialen Habitus entwickelt wird. Charakteristisch auf der nationalen Ebene ist der Kompetenzbegriff. Weinerts allgemeine Definition von Kompetenzen als *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können"* (Weinert 2001: 27f) kann auf den Begriff 'Medienkompetenz' übertragen werden. In diesem Sinne umfasst Medienkompetenz auch die Bereitschaft und Motivation (digitale) Medien in das bildungsbezogene Denken und Handeln zu integrieren – ähnlich wie es auch der hier verfolgte Ansatz des bildungsbezogenen medialen Habitus intendiert. Das mediale Habituskonzept wird dennoch favorisiert, da es die Bedeutung des Herkunftsmilieus für mediale Dispositionen fokussiert, die im Hinblick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Zentrum dieser Ausführungen steht (s.u.).

In der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion wird der Medienkompetenzbegriff häufig auf vermittelbare Fähig- und Fertigkeiten reduziert (vgl. Aufenanger 1999b: 22) – was den wissenschaftlich fundierten Konzepten von beispielsweise Tulodziecki 1997, Baacke 1997 oder Groeben 2002 nicht gerecht wird. Dennoch wird

¹⁴ vgl. auch Livingstone (2004), die 'media literacy' in vier Aspekten definiert als Access, Analysis, Evaluation, Content creation. Bzw. Buckingham (2005), der den Begriff etwas variiert als Access, Understand und Create, mit entsprechenden Unterkategorien.

dieser Definition in den weiteren Ausführungen gefolgt. Wird der Medienkompetenzbegriff im Weiteren verwendet, dann bezieht sich dieser – in Anlehnung an Aufenanger – ausschließlich auf die Nutzung der Medien, während „*Medienbildung gleichzeitig die Fähigkeit [...], sich reflexiv zu den Medien zu verhalten*“, beinhaltet (Aufenanger 1999b: 23). Medienbildung soll nach Aufenanger über „*rein handwerkliche und kognitive Fähigkeiten im Umgang mit neuen Medien*“ hinausweisen (Aufenanger 1999b: 23) und vielmehr auch die politischen, sozialen und kommunikativen Aspekte der Mediennutzung inkludieren (vgl. Aufenanger 1999b: 23). Medienkompetenz ist somit integraler Bestandteil von Medienbildung, jedoch nicht mit dieser identisch. Zwar kann sich Medienbildung nur im Umgang mit Medien ausbilden, aber „*wer medienkompetent ist, muß noch lange keine Medienbildung haben*“ (Aufenanger 1999b: 23).

Einer ähnlichen Begriffsbestimmung folgt auch Marotzki (2004). Er sieht mit den neuen Informationstechnologien die Notwendigkeit, die Kompetenzmodelle, die anhand der klassischen Medien entwickelt wurden, zu überarbeiten. Er entwirft ein Projekt zur Internetkritik entlang der Begriffe ‚Verfügungswissen‘ und ‚Orientierungswissen‘. Dabei wird Verfügungswissen im Sinne von Faktenwissen so verstanden, dass sich der Mensch darüber die Dinge der Welt aneignet, während er „*über Orientierungswissen [...] in ein reflektiertes Verhältnis zu ihnen [tritt]*“ (Marotzki 2004: 63). In diesem Verständnis entspricht Medienkompetenz überwiegend dem Aufbau von Verfügungswissen, während Medienbildung darüber hinaus auch Orientierungswissen inkludiert (vgl. Marotzki 2004: 64). Marotzki stellt, ähnlich wie Aufenanger heraus, dass Verfügungswissen „*eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung von Medienbildung dar[stellt]*“ (Marotzki 2004: 66).

Marotzki und Aufenanger entdecken zwar durchaus reflexive Aspekte in den aktuellen Medienkompetenzmodellen¹⁵, halten jedoch die kritische Reflexion gegenüber dem Medium häufig für unterrepräsentiert. Marotzki verweist auf die Dringlichkeit, kritische Reflexionshorizonte zu stärken und sieht Gründe für eine veränderte Begriffsfassung vor allem in dem Medium selbst. Er plädiert dafür, im Kontext neuer Informationstechnologien den Begriff ‚Medienbildung‘ zu verwenden¹⁶, da „*mit seinem Gebrauch bestimmte Risiken verbunden [sind], die bei den klassischen Medien unbekannt sind*“ (Marotzki 2004: 65) oder wie es Tenorth (1994: 78) formuliert: „*Das Instrument ist zwar leistungsfähig, aber dumm, [...]; gleichzeitig gefährlich, weil im Prozeß tendenziell unkontrollierbar*“ (Tenorth 1994: 78). Tenorth schlussfolgert daraus die Notwen-

¹⁵ vgl. Tabelle 2

¹⁶ Damit grenzt sich Marotzki ausdrücklich von einer inhaltlichen Perspektive der Medienbildung ab, die beispielsweise Pietrass (2005) einnimmt, wenn sie definiert: „*Beschreibt Kompetenz die Fähigkeiten, die für einen kritischen Umgang mit den Medien Voraussetzung sind, so Bildung das Ergebnis des (kritischen) Medienumgangs – nicht im Verhältnis zu den Medien, sondern im Verhältnis zu dem Gegenstand, über den die Medien berichten*“ (Pietrass 2005: 45).

digkeit, den Laien gegenüber dem Experten kritikfähig zu machen, ohne diesen selbst zum Experten auszubilden. Darüber hinaus verweist er bereits 1994 darauf, das vermeintlich technische Problem als ein Thema allgemeiner Bildung zu erheben, in dem Wissen, den 'Modernisierungs- und Zivilisierungsschub' der neuen Technologien zum damaligen Zeitpunkt noch nicht abschätzen zu können (vgl. Tenorth 1994: 78f).¹⁷

Auch Marotzki stellt bildungstheoretische Bezüge im Kontext digitaler Medien her und sieht insbesondere im Grundsatz der informationellen Selbstbestimmung einen Kernbestandteil neuzeitlicher Bildung (vgl. Marotzki 2004: 67). Er begründet diese Position u.a. damit, dass Nutzer im Internet nicht nur Informationen aufnehmen, sondern gleichzeitig von sich preisgeben – eine mögliche Gefahr, die bei traditionellen Medien sehr begrenzt gegeben ist, die neue Modelle jedoch integrieren müssen. *„Nur wenn Risikolagen einbezogen werden, können sich Menschen in ein reflexives Verhältnis zu sich und zur Welt setzen“* (Marotzki 2004: 66f).¹⁸ Über die kritische Reflexion hinaus ist *„ein Verständnis des Internets als kultureller Raum konstitutiv für die Medienbildung“* (Marotzki 2004: 68). Im Sinne einer digitalen Kultur sollen Menschen in der Lage sein, *„den kulturellen Raum Internet so selbstverständlich in ihren Alltag zu integrieren und sich in ihm zu bewegen wie in anderen kulturellen Räumen“* (Marotzki 2004: 69). Analog dazu vertritt Aufenanger die Vorstellung einer Medienbildung, die *„eher als ein Habitus, als persönlichkeitsbestimmte Haltung gegenüber neuen Medien verstanden werden“* kann (Aufenanger 1999b: 23). Diese Auffassung ist im Kontext der vorliegenden Ausführungen von besonderer Bedeutung und wird mit dem heuristischen Modell des bildungsbezogenen medialen Habitus konkretisiert (Kapitel 2.2.2).

Kerres et al. (2003) bereichern die Diskussion um einen weiteren Aspekt, der ebenfalls im vorliegenden Forschungskontext Berücksichtigung findet. Mit Hinweis auf die Befähigung zu lebenslangem Lernen verbinden sie Medienbildung einerseits mit dem Aspekt 'Bildung zur kompetenten Nutzung von Medien' und andererseits mit der 'kompetenten Mediennutzung für Bildungszwecke' (Kerres et al. 2003: 89).

Bedeutung für die vorliegende Studie

Im Kontext seiner Ausführungen zu 'Medienkompetenz' und 'Medienbildung' bemerkt Aufenanger (1999b), dass seine Differenzierung möglicherweise *„etwas zu haarspal-*

¹⁷ Spanhel (2002) stellt heraus, dass in der Medienkompetenz *„im Handeln erworbenes Erfahrungswissen und eingeübtes und routiniertes Können [verschmelzen]“* (Spanhel 2002: 5). Er fragt nach dem Zweck einer systematischen Medienerziehung und verweist dabei auf den Bildungsbegriff. Medienbildung gilt als Aspekt von Allgemeinbildung und als Prozess, *„in dem der Heranwachsende und der Erwachsene sein ganzes Leben hindurch eine kritische Distanz zu den Medien und ihren Weiterentwicklungen aufbaut und eine Verantwortungshaltung gegenüber den Medien und im Umgang mit ihnen einnimmt“* (Spanhel 2002: 6).

¹⁸ Mit diesen Überlegungen schließt Marotzki an Gedanken der emanzipatorischen Pädagogik (Mollenhauer 1968) und der kritischen Erziehungswissenschaft im Sinne von Sünker und Krüger (1999) an.

terisch erscheinen [mag]“ (Aufenanger 1999b: 23). Dennoch plädiert er dafür, die Unterscheidung im Hinblick auf ihre Bedeutung im bildungspolitischen und bildungstheoretischen Diskurs beizubehalten. Reinmann (2005) stellt fest: „Ob man nun statt ‘Medienkompetenz’ ‘Medienbildung’ sagt und damit neue medienpädagogische Fragen stellt, interessiert außerhalb von erziehungswissenschaftlichen Fächern wohl kaum jemanden“ (Reinmann 2005: 8).¹⁹ Dessen ungeachtet basiert die weitere Erörterung auf den Definitionen und Ausführungen von Marotzki, Aufenanger und auch Kerres. Da das Forschungsinteresse mit der Fragestellung verbunden ist, wie sich die Reproduktion digitaler Ungleichheit vollzieht, wird nachfolgend ein Modell konstruiert, das es erlaubt, Aspekte kompetenter aber auch reflektierter Mediennutzung zu erfassen und gleichzeitig Anzeichen der tieferliegenden Denk- und Wahrnehmungsebenen zu erforschen und milieuspezifisch anzubinden.

2.2.2 Theoretische Modellierung eines bildungsbezogenen medialen Habituskonzeptes

Die Begriffe ‘Medienkompetenz’, ‘Medienbildung’ und ‘medialer Habitus’ stehen in enger Beziehung zueinander: Medienkompetenz umschreibt notwendige Voraussetzungen von Medienbildung. Medienbildung vereinigt mediale Kompetenzen und reflexive Fähigkeiten und ist somit als Prozess der Weiterentwicklung von Medienkompetenz zu verstehen. Der mediale Habitus integriert Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata in Bezug auf Medien und damit auch Aspekte von Medienkompetenz und Medienbildung. Er verkörpert darüber hinaus milieuspezifische, medienbiografische Erfahrungen und daraus resultierende Gewohnheiten sowie die manifesten und latenten Ebenen von Meinungen, Verhaltensdispositionen und Einstellungen. Beeinflusst wird seine Genese u.a. durch Kapitalressourcen der Herkunftsfamilie, die im Zusammenhang der Reproduktion digitaler Ungleichheit und damit im Zentrum der nachfolgenden Betrachtung stehen.²⁰

¹⁹ Wird die aktuelle Literaturlage diesbezüglich betrachtet, so muss festgestellt werden, dass die Ende der 1990er Jahr aufkeimende Diskussion bislang offenbar nicht zu Ende geführt wurde. Nach wie vor werden die beiden Begriffe synonym verwendet. Auch die nachfolgend herangezogenen Ausführungen Aufenangers firmieren ebenso wie die von Baacke oder Tulodziecki je nach Kontext unter dem einen oder anderen Begriff.

²⁰ Mit Bourdieu wird der Begriff des Habitus dem der Bildung vorgezogen: „Liefere dieser überbestimmte Begriff nicht Gefahr, falsch verstanden zu werden, und ließen die Bedingungen seiner Gültigkeit sich vollständig bestimmen, so wäre ‘Bildung’ (culture), ein Begriff, der sich sowohl auf das Prinzip der objektiven Regelmäßigkeiten wie auf das Vermögen des Handelnden als System verinnerlichter Modelle anwenden lässt, dem Begriff ‘Habitus’ vorzuziehen“ (Bourdieu 1974: 41, Anm. 23). Die Nähe von Bildung, (kulturellem) Kapital und Habitus wird konsequent in der theoretischen Konstruktion des Modells zum bildungsbezogenen medialen Habitus abgebildet. Die Entwicklung eines bildungsbezogenen medialen Habitus wird im Kapitel 2.4 als ein Kausalfaktor im Kreislauf der Reproduktion sozialer Ungleichheit dargelegt.

Kommer (2006) nutzt das Konzept des 'medialen Habitus' im Kontext seiner Forschung zum Medieneinsatz in der Schule und wendet das theoretische Konstrukt mit Bezug auf Lehramtsanwärter und -anwärterinnen an. Als Ausdruck eines 'medialen Habitus' interpretiert er beispielsweise „*Nutzungsmuster, inhaltliche Vorlieben und Abneigungen, pauschale Urteile über Medien und Medienformate*“ (Kommer 2006: 168). Der Habitus präformiert „*im Sinne eines subjektiven aber nicht individuellen Systems verinnerlichter Strukturen, als Schemata der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns, Handlungsweisen und Einstellungen*“ (Kommer 2006: 168). In Kommers Konzept des 'medialen Habitus' werden Nutzung und Umgang mit digitalen und analogen Medien fokussiert. Gleichzeitig werden Einstellungen zu Medien, deren kulturelle Verortung und Wertigkeit sowie Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Medien oder auch individuelle Nutzungsmuster einbezogen (Kommer 2006: 168). Kommers Überlegungen finden – sofern für die Altersgruppe relevant – Berücksichtigung bei der theoretischen Modellierung des medialen Habitus von Grundschulkindern.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird die Diskussion um die Definition und Explikation von 'Medienkompetenz' bzw. 'Medienbildung' nicht durch grundsätzlich neue Aspekte ergänzt. Vielmehr wird der Fokus auf Teilaspekte vorliegender Konzepte²¹ gerichtet, die besondere Relevanz für formale Bildung haben und auf selbstständigen Wissenserwerb sowie schulische Anforderungen ausgerichtet sind. Diese werden mit der Habitusstheorie Bourdieus in Beziehung gesetzt.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über zentrale Definitionsansätze zur 'Medienkompetenz' von Baacke, Tulodziecki, Aufenanger und Groeben. Aufgeschlüsselt in Felder, Dimensionen bzw. Teilkompetenzen zeigt diese Tabelle eine breite Palette unterschiedlicher Zugänge. Alle Ansätze sind auf eine umfassende Kompetenzentwicklung ausgerichtet, wobei der Ansatz von Tulodziecki (1997) explizit in der schulischen Praxis verankert ist und beispielsweise als Grundlage geltender Grundschullehrpläne in Nordrhein-Westfalen sichtbar wird.²²

²¹ In der nationalen Diskussion hat sich der Begriff 'Medienkompetenz'-Modelle oder -Konzepte mehrheitlich durchgesetzt. Allerdings weisen einzelne Publikationen darauf hin, dass es sich sehr wohl auch um die Entwicklung von Medienbildung handelt.

²² Dieser Umstand wurde in der vorliegenden empirischen Studie genutzt und die Befragung der Lehrkräfte an Tulodzieckis Konzept orientiert.

BAACKE (1997)	TULODZIECKI (1997)	AUFENANGER (1998)	GROEBEN (2002)
<u>Medienkunde:</u> a) informative Subdimension b) instrumentell-qualifikatorische Subdimension <u>Medienkritik:</u> a) analytische Subdimension b) reflexive Subdimension c) ethische Subdimension <u>Mediennutzung:</u> a) rezeptiv-anwendende Subdimension b) interaktive-handelnde Subdimension <u>Mediengestaltung</u> a) innovative Subdimension b) kreative Subdimension	<u>Handlungsfelder:</u> a) Auswählen und Nutzen von Medienangeboten b) Gestalten und Verbreiten von eigenen Medienbeiträgen <u>handlungsrelevante Inhalts- und Reflexionsfelder:</u> a) Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen b) Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen c) Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung	kognitive Dimension moralische Dimension soziale Dimension affektive Dimension ästhetische Dimension Handlungsdimension	Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein medienbezogene Kritikfähigkeit Selektion/ Kombination von Mediennutzung medienbezogene Genussfähigkeit medienspezifische Rezeptionsmuster (produktive) Partizipationsmuster Anschlusskommunikation

Tabelle 2: Ausgewählte Beispiele für die Ausdifferenzierung von Medienkompetenz in Anlehnung an Gapski 2006

Die empirische Untersuchung des medialen Habitus wird in der vorliegenden Studie eng an formale Bildung gebunden und in erster Linie auf habituelle Dispositionen ausgerichtet, die für den Erwerb von Bildungszertifikaten notwendig sind (vgl. Klieme et al. 2008). Demgemäß wurden oben genannte Konzepte analysiert und diejenigen Teilaspekte ausgewählt, die der Maßgabe der 'Relevanz für formale Bildung' entsprechen. Diese bildungsbezogenen medialen Dimensionen wurden den Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata des Habitus zugewiesen, Überschneidungen und Doppelungen herausgefiltert und abschließend durch weitere – nicht ausdrücklich medienbezogene aber bildungsrelevante – Aspekte ergänzt. So entstand ein heuristisches Modell, das bildungsbezogene mediale Dispositionen beinhaltet, die die Kinder befähigen, sich mit Hilfe von Medien selbstständig – im Sinne formaler Bildung²³ – zu bilden. Schemata des Denkens und Wahrnehmens sind dabei Schwerpunkte des Modells, die durch bildungsbezogenen Kompetenzen und Handlungsstrukturen ergänzt werden. Dieses Modell wird in der vorliegenden qualitativen Studie den Habitus des Kindes empirisch zugänglich machen.

²³ Weitere Ausführungen zum Bildungsverständnis der vorliegenden Arbeit vgl. Kapitel 2.4.

Beispielsweise wird die Handlungsebene repräsentiert durch das Üben und Lernen mit Education- und Entertainmentsoftware oder die Verwendung von Standardsoftware als Lernwerkzeug (vgl. exemplarisch Schorch 2007; Tulodziecki/Herzig 2002). Ergänzend wird 'information literacy' als Selbstregulation des Wissenserwerbs mit Hilfe des Internets aufgenommen. Im Zentrum steht dabei immer die reflektierte und eigenständige Medienaneignung des Kindes. Auf der Ebene der Denk- und Wahrnehmungsschemata werden die Aspekte 'Medialitätsbewusstsein', 'Medienkritik' und 'Metakognition' einbezogen. Die 'Kontextualisierung digitaler Medien'²⁴ beinhaltet Bezüge zu allen Ebenen. Die nachfolgende Tabelle dient der Übersicht, wie diese Aspekte den Dimensionen des Habituskonzepts (Bourdieu) im Kontext der Studie zugewiesen werden.

Ausdruck des bildungsbezogenen medialen Habitus von Grundschulkindern	
Handlungsschemata	selbstständige, bildungsbezogene Nutzung digitaler Medien (Nutzungsmuster und Präferenzen) z.B. Information literacy (Selbstregulation des Wissenserwerbs mit Hilfe des Internets, OECD 2005) und instrumentelle Nutzung z.B. von Lern- oder Standardsoftware
Wahrnehmungs- und Denkschemata	(bildungsrelevante) Kontextualisierung (Tully 2004) digitaler Medien (Ebene der Assoziationen mit Computer und Internet)
	Medialitätsbewusstsein (Groeben 2002) – Anwendungswissen und Beurteilungs- bzw. Unterscheidungskriterien
	Medienkritik – Kritische Reflexion im Medienkontext
	Metakognition (Hasselhorn 2006) – Planung des Lernprozesses unter Berücksichtigung digitaler Medien

Tabelle 3: Ausdruck des medialen Habitus von Grundschulkindern

Diese Teilaspekte werden im Folgenden ausgeführt und in den Zusammenhang zu Medienbildung, dem medialen Habitus sowie formaler Bildung gestellt.²⁵

2.2.2.1 Medialitätsbewusstsein: Medienprodukte kennen und begründet auswählen

Die Dimension 'Medienwissen bzw. Medialitätsbewusstsein' im Konzept von Groeben (2002: 166) wird an dieser Stelle exemplarisch ausgewählt. Medialitätsbewusstsein zeigt deutliche Nähe zu Elementen in den Konzepten von Baacke, Tulodziecki und

²⁴ auch zur Erforschung latenter und manifester Meinungen und Einstellungen zu digitalen Medien.

²⁵ Alle Aspekte lassen sich in ihren Grundzügen unter dem Kompetenzfeld 'Auswählen und Nutzen von Medienangeboten' und den Inhalts- und Reflexionsfeldern im Konzept von Tulodziecki subsumieren, ermöglichen es jedoch im Einzelnen expliziter die unterschiedlichen Facetten der Denk- und Wahrnehmungsebene des medialen Habitus herauszuarbeiten.

Aufenanger. 'Medialitätsbewusstsein' wird herausgestellt, da der Begriff die Ebene des Bewusstseins betont, die im Kontext von Bildung als konstitutiv betrachtet wird. Groeben betont dabei erstens das Bewusstsein der Nutzerinnen und Nutzer dafür, zwischen Lebensrealität und medialer Konstruktion unterscheiden zu können. Zweitens fasst er das Wissen über die unterschiedlichen Mediensysteme unter diesem Gesichtspunkt zusammen.²⁶ So wird Medialitätsbewusstsein u.a. durch die Fähigkeit abgebildet, Softwareprodukte im Hinblick auf ihren Inhaltsschwerpunkt – Unterhaltung oder Bildung – unterscheiden zu können. Im Medienkontext sind diesbezüglich drei Begriffe etabliert: Entertainment-Produkte umfassen Software mit reiner Unterhaltungsabsicht. Im Gegensatz dazu stehen Education-Produkte, die ein explizites Bildungs- oder Lernziel verfolgen. Als dritter Begriff schließlich ist der Kunstbegriff Edutainment (vgl. Aufenanger 2005: 69ff) zu nennen, der aus den Wörtern 'Education' und 'Entertainment' also 'Lernen' und 'Unterhaltung' zusammengesetzt ist. Verbunden ist mit diesem Begriff die Vorstellung, dass Medienprodukte dieses Typs die Anstrengungen des Lernens mit Spaß und Motivation verbinden können.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird der Aspekt 'Medialitätsbewusstsein' als ein Element von Medienbildung und als konstitutives Merkmal für die Genese des medialen Habitus erforscht. Dabei interessiert, ob und wie Grundschul Kinder den Computer und dessen spezifische Anwendungen bereits im Hinblick auf Unterhaltung oder Lernen differenziert betrachten können.²⁷ Darüber hinaus ist von Interesse, inwieweit Grundschul Kinder bereits in der Lage sind, Medienangebote begründet auszuwählen und Alternativen selbstständig abzuwägen. Welche Kriterien kommen diesbezüglich zur Anwendung und wie wurden diese entwickelt? Nicht zuletzt soll rekonstruiert werden, welche Einflüsse für die je individuellen medialen Bewusstseinsformen verantwortlich sind und welche Ausprägungen sich milieuspezifisch begründen lassen.

2.2.2.2 Medienkritik: Einen eigenen reflektierten, medienkritischen Standpunkt vertreten

Wie bereits Marotzki (2004: 65) ausführt, finden sich in den bekannten Medienkompetenzmodellen durchaus Aspekte, die einer Definition von Medienbildung entsprechen können. Marotzki benennt diesbezüglich explizit das Feld 'Medienkritik' im Modell von

²⁶ Zur Entwicklung von Medialitätsbewusstsein in vielfältigen medialen Handlungszusammenhängen vgl. Henrichwark 2008.

²⁷ Sim et al. (2006) untersuchen in einer englischen Grundschulklasse Softwareprodukte hinsichtlich ihrer Akzeptanz bei Kindern im Alter von sieben und acht Jahren. Die ausgewählten Produkte klassifizieren sie je nach ausgewiesenem Schwerpunkt entweder in Spiel-, Werkzeug- oder Lernsoftware. Ein zentrales Ergebnis der Studie zeigt, dass die Kinder bereits sehr gut zwischen den unterschiedlichen Funktionen der Software unterscheiden können – ein Ergebnis, dass im Hinblick auf die vorliegende empirische Studie einbezogen wird.

Baacke. Aber nicht nur in Baackes Modell findet der Aspekt Beachtung. Medienkritik stellt in den Ausführungen von Tulodziecki – ebenso wie bei Aufenanger – einen integralen Bestandteil aller Einzelaspekte der Medienkompetenz dar, wird jedoch in keiner speziellen Kategorie abgebildet. Medienkritik durchzieht in beiden Konzepten „*alle Komponenten von Medienkompetenz [...] und [ist] damit als eine übergeordnete Fähigkeit zu verstehen*“ (Aufenanger 2006: 7). ‘Medienkritik’ wird im vorliegenden Forschungskontext als grundlegender Aspekt eines bildungsbezogenen medialen Habitus verstanden. Dass Medienkritik eine Querschnittskompetenz darstellt, wird durch die engen Bezüge zum Medialitätsbewusstsein in oben expliziertem Verständnis, aber auch zu allen nachfolgend beschriebenen Bestandteilen eines bildungsbezogenen medialen Habitus deutlich. Medienkritik beeinflusst sowohl die Handlungsebene im Hinblick auf das Auswählen und bewusste Nutzen von Medienoptionen im Lernkontext, als auch die Ebene der Wahrnehmungs- und Denkschemata, wenn es darum geht, die Bildungsrelevanz digitaler Medien überhaupt zu erkennen, zu bewerten bzw. diese gezielt im Lernprozess einzuplanen.

Mit Bezug auf die Entwicklungstheorie Piagets formuliert Aufenanger für die Entwicklung von Medienkritik in der Grundschule: „*Ein eigenständiger medienkritischer Standpunkt dürfte erst mit Beginn des sog. formal-operatorischen Denkens im Altersbereich ab ca. zwölf Jahren möglich sein. Erst dann sind die Grundlagen für abstraktes und hypothetisches Denken angelegt, die einen egozentrismusfreien Zugang zu einer Sache liefern und einen selbstreflexiven Zugang zu sich selbst ermöglichen*“ (Aufenanger 2006: 8). Er weist darauf hin, dass Kindern ein „*theoretischer und normativer Bezugsrahmen für Medienkritik*“ fehlt, „*der ihnen nicht einfach vermittelt werden kann, ohne dass er aufgesetzt wirkt*“ (Aufenanger 2006: 8). Dass Kinder zu einem eigenständigen Urteil gelangen und dieses auch begründen können, hält Aufenanger „*frühestens mit dem Alter von acht Jahren gegeben [...], wenn nicht sogar noch später*“ (Aufenanger 2006: 8). Sacher (2003) empfiehlt hingegen zur Entwicklung von Selbstreflexionsfähigkeit, Prozesse sozialer Verständigung mit anderen über deren Konstruktionsarbeit zu initiieren: „*Indem Kinder erfahren, dass andere dasselbe anders sehen und erfahren, verliert die eigene Sichtweise und Erfahrung ihre Selbstverständlichkeit, so dass sie der Selbstreflexion zugänglich wird*“ (Sacher 2003: 22).

Interessant im vorliegenden Forschungskontext ist, auf welcher Grundlage die Kinder Computer und Internet im Vergleich zu anderen Medien beurteilen. Findet eine kritische Differenzierung der Funktionen digitaler Medien statt und auf welcher Abstraktionsebene ist die kritische Betrachtung anzusiedeln? Die Entwicklungsbedingungen für die Ausbildung von Medienkritik sind in der Forschungsarbeit von besonderem Interesse: Welchen Einfluss nehmen Schule und Herkunftsmilieu? Letztendlich ist mit Bezug zu Aufenanger (2006) und Sacher (2003) relevant, inwieweit Medienkritik bereits integraler Bestandteil des medialen Habitus von Grundschulkindern ist.

2.2.2.3 Kontextualisierung: Digitale Medien als Lernwerkzeug identifizieren

Ein für das vorliegende Forschungsvorhaben ebenfalls herangezogenes Konzept ist das der Kontextualisierung von Tully (2000; 2003). In diesem beschreibt er Computer als multioptionale Apparate von multipler Einsetzbarkeit, die in ihrer Nutzung „nicht mehr von vornherein festgelegt [sind], sondern [...] auf bestimmte Zwecke hin organisiert werden. Diese Organisationsleistung muss von den Individuen erbracht werden – eine Fähigkeit, die als Kontextualisierung bezeichnet werden kann“ (Tully 2003: 11). Dabei beinhaltet Kontextualisierung „die Auswahl einer bestimmten Techniknutzungsoption in einer spezifischen Situation sowie deren mentale Repräsentation als gelungene oder misslungene Problemlösung. Wer kontextualisiert, so die verkürzte Formel, lernt etwas dazu“ (Tully 2004a: 153). Tully unterscheidet konzeptionell die Medienutzung in individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Kontexten und erörtert, „welche Lernmöglichkeiten sich aus der Nutzung dieser Techniken ergeben“ (Tully 2004a: 153). Im Zentrum des Ansatzes steht, dass Kinder und Jugendliche im Computerkontext lernen müssen, „dass es keine endgültigen Lösungen gibt, sondern dass Problemlösungen immer zeit- und kontextabhängig sind“ (Tully 2003: 11).

Tully unterscheidet individuelle Lernaufforderungen, die allgemein durch technische Neuerungen entstehen und „die den Umgang mit dem jeweiligen Artefakt (Kontextualisierung I oder Bedienung), die Verwendung des Artefakts für spezifische Aufgabenstellungen (Kontextualisierung II oder instrumentelle Nutzung) und die Sensibilisierung des Nutzers für artefaktbedingte gesellschaftliche Veränderungen (Kontextualisierung III oder Integration) mit einschließen“ (Tully 2004: 197).

Nachfolgende Tabelle (Tully 2004a: 179) gibt einen Überblick über Kontext, Lernoption und Lernziel im 'Kontextualisierungs-Konzept':

Kontext	Lernoption	Lernziel
Individuelle Kontexte (Kontextualisierung I)	Aneignung der Komponenten und Software (Bedienungswissen); Kontextualisierung der Anwendungsoptionen im Hinblick auf konkrete Verwendung	Erfahrungsorientierter Umgang
Organisationale Kontexte (Kontextualisierung II)	Informationsgewinnung und -verarbeitung (z.B. Recherche für Referate, Hausaufgaben etc.)	Instrumentelle Nutzung
Gesellschaftliche Kontexte (Kontextualisierung III)	Neue Freizeitmuster; neue soziale Differenzierungen; Veränderung des Lernalltags	Soziale Verortung

Tabelle 4: Kontextualisierung nach Tully 2004a

Kontextualisierung enthält in Bezug zum Habitusmodell zugleich eine Handlungs-, eine Denk- und eine Wahrnehmungsdimension. In der vorliegenden Arbeit steht die Kontextualisierungsleistung der Grundschul Kinder im Hinblick auf die Bedeutung von Computer und Internet in Lernprozessen im Zentrum des Interesses. Das bedeutet auf der Wahrnehmungsebene: Sind die Kinder in der Lage, den Computer überhaupt als Lernwerkzeug zu erkennen und zu akzeptieren? Welche latenten Einstellungen und Meinungen lassen sich ablesen? Auf einer Handlungsebene stellt sich die Frage, ob der Computer bereits in ihren Lernalltag integriert ist und wenn ja, auf welcher Stufe. Nutzen die Kinder Education- oder Edutainmentsoftware? Wird der Computer im Sinne eines erfahrungsorientierten Umgangs oder bereits als Rechercheinstrument im Sinne von 'information literacy' genutzt (vgl. Kapitel 2.2.2.4)? Integrieren sie ggf. Standardsoftware als Werkzeug in ihren Lernprozess? Auf der Ebene der Denkschemata stellt sich die Frage, ob die Kinder den Computer bereits in ihre Lernprozesse bewusst einplanen und ihn in ihrem Alltag gezielt verorten. Diesbezüglich wird die Nähe zum Aspekt 'Metakognition' deutlich (vgl. Kapitel 2.2.2.5).

2.2.2.4 Information literacy: Den Wissenserwerb mit Hilfe digitaler Medien selbst regulieren

Die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) rückt 'information literacy' in die begriffliche Nähe von Medienbildung, wie sie vorangehend definiert wird. Information literacy wird in die Modellierung eines bildungsbezogenen medialen Habituskonzepte aufgenommen, da dieser Aspekt eine exponierte Rolle im Kontext der Wissensklufforschung einnimmt (vgl. Kapitel 1.1) und als „*Informationskompetenz [...] eine notwendige Grundlage für das Verständnis von Optionen, Meinungsbildung, Entscheidungsfindung und informiertes sowie verantwortungsbewusstes Handeln [ist]*“ (OECD 2005: 13). Nach Kübler (1999b: 12f) lässt sich diese Fähigkeit gliedern in Erkennung des Informationsbedarfs, begründete Quellenrecherche und -einschätzung sowie angemessene Quellenauswertung und -verwendung. Information literacy wird vielfach als zentrale Querschnittskompetenz bezeichnet, „*die für die so genannte Informations- und Wissensgesellschaft fundamental ist und anderweitig als das Lernen zu lernen bezeichnet wird*“ (Kübler 1999b: 13).

Die OECD definiert im Rahmen des OECD-Projekts 'Definition and Selection of Competencies' (DeSeCo) zunächst allgemein: „*Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitiver Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden*“ (OECD 2005: 6). Kompetenzen werden in der Folge als so genannte Schlüsselkompetenzen in mehrere Kategorien eingeteilt, von denen eine

als 'Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Wissen und Informationen' (OECD 2005: 7) bezeichnet wird. Diese Schlüsselkompetenz wird über die reine Fähigkeit zur Nutzung hinaus expliziert, indem ausdrücklich eine kritische Reflexion *„über die Natur der Informationen als solche – ihre technische Infrastruktur sowie ihren sozialen, kulturellen und ideologischen Kontext und ihre Tragweite“* (OECD 2005: 13) vorausgesetzt wird. Büchner und Wahl (2005) verstehen information literacy *„als Selbstregulation des Wissenserwerbs und Kompetenz im Umgang mit Möglichkeiten der Informationsbeschaffung“* (Büchner/Wahl 2005: 360). Mit Büchner und Wahl wird in der vorliegenden Forschungsarbeit davon ausgegangen, dass information literacy ein wichtiges Element der Grundbildung darstellt, *„ohne die eine verständige Teilhabe an der Gesellschaft unmöglich ist und die erforderlich ist, um mit Wissen und Informationen lebensdienlich umgehen zu lernen“* (Büchner/Wahl 2005: 362). Feil et al. (2004) weisen in diesem Kontext darauf hin, dass eine Schwierigkeit in der Förderung der Informationskompetenz von Kindern darin liegen könnte, *„dass das Internet bei Kindern voraussetzt, dass sie wissen sollten, was sie wissen wollen: Die Nutzung des Wissens- und Informationsfundus im Internet kann Kinder überfordern, denn sie setzt in einer Lebensphase, in der Interessen erst entwickelt werden, spezielle Interessen voraus“* (Feil et al. 2004: 74).

In der vorliegenden Studie gilt das Interesse einerseits der bereits ausgebildeten Informationskompetenz der Grundschul Kinder. Sind sie in der Lage, den Computer und das Internet zur zielgerichteten Informationsbeschaffung zu nutzen und können sie die gewonnenen Informationen in ihren Lernkontext integrieren? Andererseits ist von Bedeutung, ob sie bereits Rechercheinteressen entwickelt haben, die sie eigenständig verfolgen.

2.2.2.5 Metakognition: Den Lernprozess unter Berücksichtigung digitaler Medien planen

Alle bereits beschriebenen Aspekte sind mit dem der 'Metakognition' eng verbunden. *„Metakognition bezieht sich dabei auf das (eigene) Wissen über die kognitiven Vorgänge einer Person und über lernrelevante Eigenschaften von Informationen“* (Kunze/Gisbert 2007: 63). Nach Hasselhorn (2006: 480) ist Metakognition ein Sammelbegriff im Kontext von Wissen und Kontrolle über eigene kognitive Funktionen wie zum Beispiel Lernen, Gedächtnis, Verstehen, Denken. *„Metakognition hebt sich von den übrigen mentalen Phänomenen, Aktivitäten und Erfahrungen dadurch ab, dass kognitive Zustände oder Funktionen die Objekte sind, über die reflektiert wird“* (Hasselhorn 2006: 480). Dabei ist 'Bewusstheit' ein wesentliches Bestimmungsmerkmal von Metakognition (vgl. Hasselhorn 2006: 480).

Hasselhorn (1992: 42) legt eine Klassifikation metakognitiver Komponenten vor, die fünf Aspekte umfasst, die wiederum weiter ausdifferenziert sind. Für den hier betrachteten Kontext erscheinen erstens die Komponenten 'Systematisches Wissen' und in Besonderen die Unterkategorien 'Wissen über Lernanforderungen' sowie 'Wissen über Strategien' bzw. zweitens der Aspekt 'Exekutive Prozesse (Kontrolle)' und hier speziell die Unterkategorie 'Planung eigener Lernprozesse' von Bedeutung. Metakognition wird im Forschungskontext als integraler Bestandteil eines bildungsbezogenen medialen Habitus verstanden. Es gilt zu erforschen, inwieweit Grundschul Kinder bereits über Wissen im Hinblick auf Lernanforderungen verfügen und in der Lage sind, Computer und Internet als Werkzeuge in ihren Lernprozess einzubinden. Darüber hinaus diskutiert Hasselhorn (2006) Metakognition im Hinblick auf Lernerfolg und verweist auf inkonsistente Forschungsergebnisse. Er hält jedoch fest, dass exekutive Metakognition in einem engen Zusammenhang zur Lernleistung steht und als notwendige Voraussetzung für selbstreguliertes Lernen gilt.²⁸ Metakognition gilt als eine Schlüsselqualifikation für erfolgreiches, lebenslanges Lernen (vgl. Hasselhorn 2006: 483) und steht somit in engem Zusammenhang mit der eingangs explizierten Wissensklufthypothese. Hasselhorn weist darauf hin, dass sich die Entwicklung von Metakognition nicht einem bestimmten Alter zuordnen lässt. Vielmehr unterliegen die unterschiedlichen Aspekte der Metakognition individuellen Entwicklungsverläufen, wobei sich allerdings drei relevante Entwicklungsfaktoren unterscheiden lassen: soziale Einflüsse, Eigenaktivität der Person und Reifungsmechanismen (vgl. Hasselhorn 2006: 484).²⁹ In der Studie wird diese Tatsache dadurch berücksichtigt, dass die erhobenen Daten zur Metakognition durch Kontextdaten aus Schule und Elternhaus ergänzt werden, um diese angemessen interpretieren zu können. In diesem Kontext verweist Hasselhorn auf Untersuchungsergebnisse, die belegen, dass Schule und Elternhaus wenig „Zeit und Mühe auf die gezielte Förderung der Metakognition“ (Hasselhorn 2006: 484) verwenden.³⁰ Dabei ist von Hasselhorn keine isolierte Metakognitionsförderung intendiert, sondern er empfiehlt Metakognition als integralen Bestandteil bereichsspezifischer Leistung zu entwickeln – gleichsam wie dies für die Entwicklung

²⁸ vgl. Fleischhauer (2006), die selbstgesteuertes Lernen als eine Dimension von Medienkompetenz entwickelt und die Bedeutung vor dem Hintergrund der Anforderungen in der Wissensgesellschaft begründet.

²⁹ vgl. Spanhel (1999 und 2002), der darauf hinweist, dass Medienkompetenzentwicklung ein selbstgesteuerter Konstruktionsprozess ist, der nicht von außen gesteuert oder bestimmt, sondern nur ausgelöst werden kann bzw. Theunert (1999) und Tulodziecki (1997), die ebenfalls zur Entwicklung von Medienkompetenz auf einen selbstbestimmten, aktiven Medienumgang in pädagogisch vorstrukturiertem Rahmen verweisen; bzw. Mandl et al. (2002), die aus lernpsychologischer Sicht das Konzept des situierten Lernens etablieren.

³⁰ In engem Zusammenhang zur gezielten Förderung von Metakognition steht das so genannte Scaffolding (engl. Gerüst), das im erziehungswissenschaftlichen Kontext als eine Methode verstanden wird, mit der kindliche Lernprozesse optimiert werden können (vgl. Kunze/Gisbert 2007: 69). Die Methode ist durch einen autoritativen Interaktionsstil gekennzeichnet und verfolgt das Ziel der Selbstregulation, die u.a. in Metakognition ihren Ursprung hat.

von Medienkompetenz bzw. Medienbildung insgesamt bereits beschrieben wurde. Im Zusammenhang der vorliegenden Studie interessiert, inwieweit Kinder bereits in der Lage sind, ihren Lernprozess unter Berücksichtigung digitaler Medien zu planen. Darüber hinaus wird betrachtet, welche Bedeutung Eltern oder Lehrkräfte bei der Entwicklung von Metakognition einnehmen.

2.2.3 Zusammenfassung: Der bildungsbezogene mediale Habitus als zentrales, theoretisches Konstrukt der vorliegenden Studie

Welche theoretischen Dimensionen in der hier vorliegenden Forschungsarbeit die Grundlage für die empirische Rekonstruktion des bildungsbezogenen medialen Habitus von Grundschulkindern bilden, veranschaulicht die Tabelle 3.

Es gilt zu beachten, dass der Habitus ein komplexes System ist, das den Menschen nicht zwangsläufig bewusst und kognitiv beschreibbar ist. Vielmehr muss der Habitus zunächst im Hinblick auf unterschiedliche Felder sichtbar gemacht werden, damit er der Forschung zugänglich wird.³¹ Aus diesem Grunde wird das Modell des bildungsbezogenen medialen Habitus vielschichtig und unter Bezugnahme auf unterschiedliche Theorien konstruiert, deren Teilaspekte partiell sehr eng miteinander verwoben sind und sich nur in Nuancen unterscheiden. Dennoch wird dieses Vorgehen favorisiert, um den theoretischen Zugang möglichst breit aufzustellen und so die empirische Studie aus unterschiedlichen Blickwinkeln und mit differenzierten Fragestellungen zu ermöglichen. Selbstverständlich sind Medienkompetenz und Medienbildung insgesamt umfangreicher, als die hier verwendeten Dimensionen. Auch der mediale Habitus des Grundschulkindes umfasst mehr Kategorien als die ausschließlich auf formale Bildung ausgerichteten – letztendlich repräsentiert er die Gesamtheit aller medialen Dispositionen des Kindes, die es im Verlauf seiner Sozialisation in sozialen Kontexten erwerben konnte. Mit Bezug auf das zentrale Forschungsinteresse sollen jedoch schwerpunktmäßig (schul-)bildungsbezogene Dimensionen betrachtet werden, die auf den selbstständigen Wissenserwerb ausgerichtet sind.

Wie kindliche Medienwelten aussehen, wie Kinder in diesen Welten handeln und welche spezifischen Einflussfaktoren auf die Genese ihres medialen Habitus wirken, wird nachfolgend theoretisch erschlossen und durch vorliegende, empirische Befunde veranschaulicht.

³¹ Welche Forschungsinstrumente für welche Ziele genutzt werden, wird im Kapitel 3.2 skizziert.

2.3 Mediensozialisation in Theorie und Empirie: Kindliche Medienwelten und Einflussfaktoren auf die Genese des medialen Habitus

Ziel der weiteren Ausführungen ist es, die vorangehenden Erörterungen mit sozialisationstheoretischen Überlegungen zu verbinden. Im Folgenden wird zunächst das Konzept der Selbst- bzw. Fremdsozialisation auf Medien bezogen und mit Bezug zur Reproduktion sozialer Ungleichheit diskutiert (vgl. Kapitel 2.3.1). Anschließend wird Sozialisation unter der sozialökologischen Perspektive Bronfenbrenners (1981) bzw. der darauf basierenden medienökologischen Perspektive Baackes (1994) expliziert und mit Aspekten zur Entstehung digitaler Ungleichheit in Beziehung gesetzt. In diesem Kontext werden kindliche Medienwelten an Hand bestehender empirischer Ergebnisse dargestellt und Einflüsse auf die Entwicklung des medialen Habitus von Kindern beschrieben (vgl. Kapitel 2.3.2).

Mediale Sozialisation kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden (vgl. Hoffmann 2007: 13): Zum einen 'Sozialisation mit Medien', also das Aufwachsen in einer von Medien geprägten Umwelt – zum anderen 'Sozialisation durch Medien', wenn Medien als entscheidende Sozialisationsfaktoren im Sinne von Wirkmechanismen verstanden werden. In der vorliegenden Studie steht die Sozialisation mit Medien im Zentrum der Betrachtung.

Sozialisation wird in der wissenschaftlichen Diskussion mit großer Übereinstimmung definiert als *„Prozeß der Entwicklung und Entstehung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“* (Geulen/Hurrelmann 1980: 51). Damit bedeutet Sozialisation nicht eine freiwillige oder erzwungene Übernahme gesellschaftlicher Erwartungen, sondern stellt einen Prozess der aktiven Aneignung der Umweltbedingungen durch den Menschen dar, der über aktive Gestaltungsfähigkeit verfügt (vgl. Tillmann 2003: 12f). Grundmann et al. (2006) verweisen auf die enge Verflechtung von Sozialisations- mit Selektions- und Entwicklungsprozessen und *„bestimmen Sozialisationsprozesse über die Art und Weise, wie sich Heranwachsende in der Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen im Herkunftsmilieu und der Schule bestimmte Ein- und Ansichten über sich selbst und über die Verfassung ihrer sozialen Umwelt aneignen, in die sie eingebunden sind“* (Grundmann et al. 2006: 18).

Diese Perspektive soll bei der nachfolgenden Betrachtung der Selbstsozialisation in der Mediengesellschaft Berücksichtigung finden. Es wird in der Ausarbeitung davon ausgegangen, dass *„sich die individuelle Entwicklung von Handlungsbefähigung als Bedingung und Resultat jener Einflüsse spezifizieren [lässt], die von den Akteuren selbst ausgehen, Selektion wird als Bedingung und Resultat jener Einflüsse sichtbar,*

die durch die gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt werden und Sozialisation wird als der eigentliche Vermittlungsprozess definierbar, über den sich Akteure in die sozialen Verhältnisse einbringen und diese aktiv mitgestalten“ (vgl. Grundmann et al. 2006: 17).

2.3.1 Kinder zwischen medialer Selbst- und Fremdsocialisation

Selbstsocialisation in der Mediengesellschaft ist ein immer wieder aufkeimender Diskurs, der an dieser Stelle aufgegriffen und in seinen Bezügen zum Habitus-Konzept erörtert wird. Grundlagen für die Auseinandersetzung sind zum einen das Konzept der Selbstsocialisation, wie es Zinnecker (2000) vorgestellt hat und das eingangs in seinen Eckpunkten beschrieben wird; zum anderen wird die Entgegnung Bauers (2002) auf Zinneckers Essay herangezogen, um das Konzept der Selbstsocialisation durch sozialstrukturelle Bedingungsfaktoren zu ergänzen. Dabei sollen die Ausführungen Bauers nicht wiederholt werden. Allein die Bezüge zu Bourdieus Habitus-Theorie werden herausgegriffen und auf die Socialisation in der Mediengesellschaft bezogen.

Zinnecker (2000) stellt heraus, dass *„im Zusammenhang der Reformulierung von Socialisationskonzepten und einer Neujustierung bzw. Aufwertung der Rolle, die Socialisierte in diesem Prozess spielen, [...] der Begriff der Selbstsocialisation zunehmend an Bedeutung [gewinnt]“* (Zinnecker 2000: 274). In seinem Essay wird der Begriff der Selbstsocialisation in Anlehnung an unterschiedliche Entwicklungslinien der Socialisationstheorie diskutiert, die nachfolgend nicht gänzlich, sondern ausschließlich mit Bezug auf den Forschungsschwerpunkt, aufgegriffen werden. So grenzt Zinnecker beispielsweise Selbstsocialisation, in Anlehnung an ein Schema von Groos aus der Anfangszeit deutscher Kinderforschung, deutlich von Fremdsocialisation ab, indem er feststellt: *„Sprechen wir aber von Selbstsocialisation, klammern wir pädagogisches Handeln und Wollen aus“* (Zinnecker 2000: 276). Unter Bezugnahme auf Luhmann kann Zinnecker ableiten: *„Ganz im Sinne der Polarisierung von Selbst- und Fremdsocialisation rücken der Begriff der Socialisation auf die Seite der Person, der der Erziehung auf die Seite des sozialen Systems“* (Zinnecker 2000: 278). In der Folge versteht Zinnecker Selbstsocialisation als Eigentätigkeit des Subjekts und legt dar: *„Kinder socialisieren sich selbst, indem sie erstens den Dingen und sich selbst eine eigene Bedeutung zuschreiben; indem sie zweitens eine eigene Handlungslogik für sich entwerfen; und indem sie drittens eigene Ziele für ihr Handeln formulieren“* (Zinnecker 2000: 279).

Soweit sind Zinneckers Ausführungen – aus der Subjektperspektive – konsistent. Die Facette struktureller Bedingungen der Socialisation, also das Milieu als Feld, in dem sich Selbstsocialisation erst vollziehen kann, wird in seiner Betrachtung jedoch vernachlässigt. Zinnecker beschreibt die Übereinstimmung der Theoretiker der Moder-

ne´ darin, dass „*die kleinräumige Anbindung des Aufwachsens an die Einrichtungen der Nachbarschaft, Familie, Kirchengemeinde, Nachbarschaftsschule, Quartierstraßen usw. sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts entscheidend abgeschwächt haben*“ (Zinnecker 2000: 277) und bezieht sich dabei auf zunehmende Einflüsse neuer Dienstleistungen für Heranwachsende bzw. Instanzen des Marktes und des Konsums. Jedoch verbindet er mit diesen Ausführungen gezielte, planmäßige Einflüsse in Einrichtungen des Milieus; die beiläufig erworbenen Dispositionen und Einstellungen die im Habitus der Heranwachsenden integriert sind, finden in seiner Darstellung hingegen keinen Platz. Stattdessen beschreibt er, dass Kinder und Jugendliche angehalten sind, „*statt auf die moralische Sozialisationsinstanzen der Milieus im Nahraum eingeschworen zu werden, [...] sich – möglichst unabhängig von den Herkunftsmilieus – selbst in solchen soziokulturellen Milieus zu verankern, die für ihren zukünftigen Status bedeutsam sind*“ (Zinnecker 2000: 277). Die Unabhängigkeit vom Herkunftsmilieu ist – unter Bezugnahme auf die Theorien Bourdieus – allerdings unrealistisch und tendenziell der Reproduktion sozialer Ungleichheit zuträglich (vgl. Kapitel 2.4). Dem Subjekt wird damit die Verantwortung für Gelingen und Scheitern des Sozialisationsprozesses zugeschrieben (vgl. Böttcher 2002).

Der Konzeption Zinneckers sollte demgemäß hinzugefügt werden, dass sich auch Selbstsozialisation in milieuspezifischen Kontexten vollzieht und Bauer (2002) fordert, dass sich die Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung der Aufgabe stellt, „*ein elaboriertes Persönlichkeitskonzept mit dem Einfluss strukturierter Sozialisationsbedingungen auf die Individualentwicklung zu vermitteln*“ (Bauer 2002: 234). Er rekurriert auf den Dispositionsbegriff in der Kultur- und Ungleichheitssoziologie Bourdieus. Dieser besagt, dass soziale Akteure über ein – durch die soziale Herkunft vorstrukturiertes – System individueller Schemata verfügen, das ihr Denken, Handeln und Wahrnehmen lenkt und sich zum individuellen Habitus verdichtet. Bauer (2002) bezeichnet den Habitus als „*das Scharnier zwischen der Integration in objektive soziale Strukturen und der dennoch nicht vollständig vorhersagbaren subjektiven Handlungspraxis*“ (Bauer 2002: 235). Damit stellt das Habitusmodell ein Analyseinstrument dar, das die Dialektik von Vergesellschaftung und Individuation abbildet (vgl. Bauer 2002: 236) und weder die Subjekt- noch die Gesellschaftsperspektive einseitig betrachtet.

Die folgende Abbildung nach Bauer (2002: 137) veranschaulicht „*die heuristische Funktion des Habitus für die Vermittlung der Individuations- mit der Vergesellschaftungsperspektive in der Sozialforschung*“ (Bauer 2002: 137).

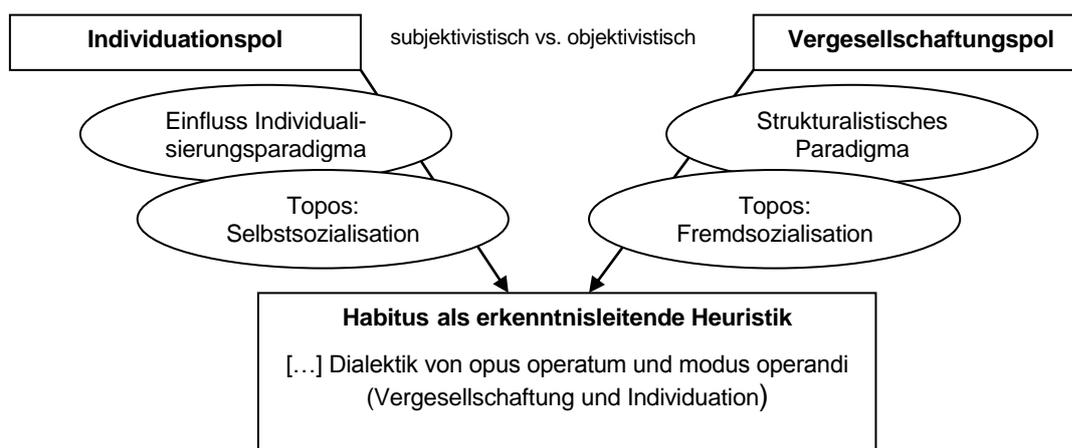


Abbildung 2: Der Habitus als erkenntnisleitende Heuristik in Anlehnung an Bauer 2002

Die theoretische Annahme der vorliegenden Studie wendet sich nicht gegen das Konzept der Selbstsozialisation im oben angeführten Verständnis Zinneckers, sondern ergänzt diese um die Beachtung milieuspezifischer Bedingungen im Sozialisationsprozess. Das familiäre Milieu wird dabei als unterstützender oder hemmender Faktor in Bezug auf formale Bildung verstanden.

Mediale Selbstsozialisation

Selbstsozialisation im Sinne Zinneckers bedeutet, dass Kinder sich selbst und Dingen eine eigene Bedeutung zuschreiben, eine eigene Handlungslogik entwerfen und eigene Ziele für ihr Handeln formulieren. Demgemäß bedeutet mediale Selbstsozialisation, dass Kinder sowohl die Auswahl der Inhalte als auch die des Mediums eigenständig treffen und in einen subjektiven Bedeutungszusammenhang stellen. Darüber hinaus entwerfen sie eine eigene Logik im Kontext ihres Medienhandelns und konstruieren eigene Ziele im Zuge der Medienaneignung.

Analog zur Theorie der Selbstsozialisation ist folglich auch die der medialen Selbstsozialisation nicht unumstritten. Kritiker, wie beispielsweise Niesyto (vgl. 2004 und 2007), wenden sich insbesondere gegen das „*Postulat einer starken Autonomie- und Wahlfähigkeit der Individuen*“ (Niesyto 2004: 10). Dieses erscheint „*im Sinne eines auf Emanzipation orientierten Persönlichkeits- und Gesellschaftsverständnisses als anthropologisch-normative Orientierung wichtig*“ (Niesyto 2007: 56). Allerdings sollten die damit verbundenen Attribute wie Selbststeuerung, Selbstverortung oder Wahlfreiheit nicht mit empirischer Wirklichkeit gleichgesetzt werden (vgl. Niesyto 2007: 56f), denn sie setzen Ressourcen voraus, die in den unterschiedlichen sozialen Segmenten der Gesellschaft sehr unterschiedlich verteilt sind.

Auch die in der gegenwärtigen Kindheits- und Sozialisationsforschung vertretene Position, dass Kinder nicht passive Objekte im Sozialisationskontext sind, sondern sich

als 'Agenten' der eigenen Entwicklung aktiv mit ihrer Umwelt auseinander setzen, diese in ihrem Sinne beeinflussen und verändern (vgl. Hurrelmann 1986), muss unter der Prämisse stehen, dass sich diese Handlungen immer vor dem Hintergrund milieuspezifischer Optionen und habitualisierter Muster vollziehen. Dabei muss sicherlich ausdrücklich anerkannt werden, dass die Eigenleistungen der Individuen im medialen Sozialisationskontext zugenommen haben (vgl. Niesyto 2007: 57). Röhner (2003: 159) stellt fest, dass aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive *„die selbstständige Aneignung der neuen Medien in Prozessen der Selbstbildung eine bedeutsame Zäsur im pädagogischen Generationenverhältnis [markiert], da die Kinder und Jugendlichen in Umkehrung des traditionellen Verhältnisses von Lehrer und Zögling einen Kompetenzvorsprung gegenüber der älteren Generation aufweisen und als Jüngere die Älteren anleiten können“* (Röhner 2003: 159).

Kinder als Subjekte ihrer Entwicklung zu verstehen, darf jedoch nicht bedeuten, sie in ihrer Mediensozialisation allein zu lassen (vgl. Dollase 1999) und die Verantwortung dem Subjekt aufzubürden. Vielmehr sind Maßnahmen zu entwickeln, die auf Unterstützung, Begleitung und Förderung des Individuums ausgerichtet sind und soziale Disparitäten vermindern können.

Im Weiteren wird für die Entwicklung des medialen Habitus des Grundschulkindes angenommen, dass dieser einerseits durch Selbstsozialisation, andererseits durch Fremdsocialisation geprägt wird. Sowohl die Selbst- als auch die Fremdsocialisation sind beeinflusst durch milieuspezifische Muster der Anerkennung, milieucharakteristische Handlungsoptionen und letztendlich durch die Verfügbarkeit unterschiedlicher Kapitalsorten.

2.3.2 Kindliche Medienwelten aus sozial- bzw. medienökologischer Perspektive

Im Gegensatz zur Selbstsozialisation ist Fremdsocialisation durch Lenkung des Medienumgangs *„im Hinblick auf fremdbestimmte Sozialisationsziele“* (vgl. Süß 2004: 67) gekennzeichnet. Diese Lenkung vollzieht sich einerseits beiläufig durch familiäre und damit milieuspezifische Bedingungen des Aufwachsens, andererseits durch gezielte Einflussnahme beispielsweise im Rahmen medienerzieherischer Maßnahmen. Diese Aspekte werden nachfolgend aus sozialökologischer Perspektive dargestellt.

Der sozialökologische Ansatz nach Bronfenbrenner (1976; 1981) ermöglicht es, Entwicklungsbedingungen sowie -möglichkeiten eines Individuums zu analysieren und Sozialisation in vier expandierenden sozialen Systemen zu erklären: Das Mikrosystem, verstanden als die unmittelbare (familiäre) Umgebung, in der das Kind aufwächst, wird durch hinzukommende Kontakte erweitert zum Mesosystem. Im wieder-

rum erweiterten Exosystem ergänzen Einflüsse der Lebensumwelt das bestehende System, das in einem letzten Schritt zum Makrosystem, welches die Gesamtheit übergeordneter Strukturen bündelt, vervollständigt wird.

Baacke nutzt den Ansatz Bronfenbrenners, um die Lebenswelten bzw. viel mehr die Medienwelten von Heranwachsenden systematisieren und darstellen zu können. Sein Begriff 'Medienwelten' ist dabei ausgerichtet auf die Massenmedien, die die lebensweltlichen Bedingungen derart durchdringen, dass „*Medien heute an der Konstruktion sozialer Welt genuin mitwirken und ihr Mitwirken von Heranwachsenden auch so erfahren wird*“ (Baacke et al. 1997: 11).

Baacke verändert die ursprüngliche Begrifflichkeit Bronfenbrenners und ordnet die vier Systeme zu konzentrischen Kreisen, um die sich ausweitenden 'ökologischen Zonen' schematisch darstellen zu können (Baacke 1994: 76). „*So erlaubt dieses Ordnungsschema nicht nur, die unterschiedlichen, durch Zonen unterschiedenen Handlungskontexte und ihre Medienausstattung und die mit ihnen verbundene Mediennutzung beschreibend zu ordnen, sondern es wird auch deutlich, daß Medien, obwohl in ihren symbolischen Zeichenwelten prinzipiell überall präsent, doch kontextgebunden unterschiedlich benutzt werden*“ (Baacke 1997: 11). Im theoretischen Kontext sozialer Ungleichheit ermöglicht Baackes Modell nicht nur die kontextgebundene Betrachtung der Mediennutzung, sondern auch die Analyse milieuspezifischer Muster und Einflüsse, also die sozialstrukturell variierende Kontextualisierung digitaler Medien. Nachfolgend werden – systematisiert an den ökologischen Zonen in Baackes Modell – die Mediensozialisation von Kindern und der diesbezüglich aktuelle Forschungsstand beschrieben.³²

2.3.2.1 Medienwelt 'Familie'

Den Kern des Modells von Baacke stellt das 'ökologische Zentrum' dar, das im Allgemeinen durch die Familie repräsentiert ist und durch „*enge emotionale Bindungen, face-to-face-Kommunikationen, i.d.R. starke Abhängigkeiten der Heranwachsenden von den Älteren*“ gekennzeichnet ist (Baacke et al. 1997: 13). Bezogen auf die bourdieusche Kapitaltheorie im Medienkontext ist das ökologische Zentrum besonders geprägt durch ökonomisches und kulturelles Kapital: Sind Computer und Internet finanziell erschwinglich? Existiert in der Familie das kulturelle Kapital, um Computer und Internet im Bildungskontext nutzen zu können und diese zu objektiviertem kulturellem Kapital werden zu lassen? Grundlegend ist das Verständnis, dass unterschiedliche

³² Die vierte Zone ist in der vorliegenden Studie eher zu vernachlässigen. Es handelt sich um den Bereich 'ökologische Peripherie', den nur gelegentliche, vorübergehende oder einmalige Besuche bzw. Kontakte auszeichnen.

Bildungsaspirationen und kulturelle Interessen innerhalb der Gesellschaft nicht nur auf ökonomische Klassendifferenzen zurückzuführen sind, sondern in erster Linie auf die unterschiedliche Ausstattung mit Bildungskapital im Rahmen der Primärsozialisation. Bezogen auf die bildungsrelevante Kontextualisierung von Computer und Internet werden grundlegend unterschiedliche, milieuspezifische Handlungsoptionen der Kinder vermutet, die sich beiläufig, ohne eine bestimmte (medien-)erzieherische Planung, entwickeln.³³ Baacke (1997: 1) beschreibt die Gruppe der weniger Gebildeten als diejenige, die im 'Unterhaltungsslalom versackt', informative Beiträge vermeidet und die neuen Medien nicht für die eigene Entwicklung nutzt. So stellt er den Zusammenhang zur Wissensluft-Hypothese her. Darüber hinaus prognostiziert er für diese Gruppe, die durch geringes Aktivitätspotential und Bildungskapital gekennzeichnet ist, Einschränkungen der Lern- und Entwicklungschancen durch die Vermehrung von Medienangeboten und die daraus resultierende Verarmung unmittelbarer kommunikativer Kontakte und Tätigkeiten (vgl. Baacke 1997: 76). Oberflächlich betrachtet könnte sich nun die Frage anschließen, warum überhaupt alle Bevölkerungsgruppen an allen technischen Entwicklungen partizipieren sollten. Diese lässt sich vor dem Hintergrund der Wissensluft-Hypothese beantworten, da zur Teilhabe an der gesellschaftlichen Herrschaftsverteilung eine grundlegende Medienkompetenz unabdingbar ist (vgl. Baacke 1997: 76).³⁴

Es kann festgehalten werden: Das ökologische Zentrum ist der Ort, an dem Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des kindlichen Habitus entscheidend entwickelt werden. Dabei ist der Habitus einerseits durch mediale Erfahrungen im bisherigen Sozialisationsprozess strukturiert, andererseits wirkt er strukturierend auf zukünftige mediale Nutzungsoptionen, da bereits erste Nutzungsmuster und mediale Präferenzen entwickelt wurden. Ergänzend wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass nicht nur das zur Verfügung stehende Kapital und die Eltern sondern auch Geschwister das Medienhandeln und die -aneignung beeinflussen (vgl. MPFS 2007a).

Verfügbarkeit digitaler Medien im familiären Kontext

Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (MPFS) veröffentlicht jährlich seit 1999 die Studienreihe KIM – Kinder und Medien. Diese für Deutschland repräsentative Langzeitstudie (Stichprobe N=1200) gibt Hinweise auf den Medienumgang von Kindern zwischen sechs und dreizehn Jahren. JIM – die Studie Jugend, Information und (Multi-)Media – ist die entsprechende Studie für die Altersgruppe zwischen zwölf

³³ vgl. Audehm (2006) zu Familienritualen im Kontext der Mediennutzung: Die Bereitstellung ist nur eine Seite der sozialisierenden Wirkung der Medien. „Die andere, darauf deuten die untersuchten Familienrituale hin, ist die Art und Weise, in der die Handelnden dieses Angebot in ihren gemeinsamen Praktiken aufgreifen – oder ignorieren“ (Audehm 2006: 21).

³⁴ vgl. Kübler (1999b) zur Medienverwahrlosung und (institutionellen) Konsequenzen

und neunzehn. Nachfolgend werden Befunde der KIM-Studie 2006 herangezogen – Datenerhebung Mai/Juni 2006 – um das Mediennutzungsverhalten von Grundschulkindern darzustellen. Die Befunde sind auf Grund des Erhebungszeitraums mit denen der empirischen Studie, die in den nachfolgenden Kapiteln ausgeführt werden, vergleichbar.³⁵

Die Auswertung der Daten zeigt, dass Computer (2006: 89%, 2005: 83%) und Internetzugang (2006: 81%, 2005: 73%) zunehmend in den Familien verfügbar sind. Allerdings zeigt sich eine deutliche Abhängigkeit der Ausstattungssituation von der Einkommenssituation. *„Beim Computer ist die Ausstattungsrate um 20 Prozentpunkte geringer, beim Internetanschluss um 30 Prozentpunkte“* (MPFS 2007a: 8), wenn die Familien mit einem Nettoeinkommen unter 1500 Euro und über 2500 Euro miteinander verglichen werden.

Die Daten aus dem (N)onliner Atlas 2007 zur Nutzung und Nichtnutzung des Internets von TNS Infratest (2007) zeigen, dass Internetnutzung mit dem Bildungsniveau korreliert. Während knapp 31 Prozent derjenigen Personen mit Hauptschulabschluss ohne Lehre online sind, gilt dies für 83 Prozent derjenigen mit Abitur bzw. Hochschulreife. Außerdem ist die Internetnutzung von der aktuellen Berufstätigkeit bzw. dem Einkommen abhängig. So sind nur knapp 44 Prozent der nicht Berufstätigen online; während dies für nahezu 78 Prozent der Berufstätigen gilt; ebenso steigt der Internetzugriff mit dem verfügbaren Einkommen (vgl. TNS Infratest 2007).

Nutzung digitaler Medien im familiären Kontext

Die KIM-Studie bescheinigt Kindern im Alter zwischen 8 und 9 Jahren zu 76 Prozent und Kindern im Alter zwischen 10 und 11 Jahren zu 93 Prozent Computererfahrungen (vgl. MPFS 2007a: 29). Befragt nach der Nutzungshäufigkeit des Computers sitzen 23 Prozent der 8- bis 9-Jährigen (fast) täglich (10- bis 11-Jährige zu 31%) und immerhin 57 Prozent der 8- bis 9-Jährigen (10- bis 11-Jährige zu 53%) ein- oder mehrmals pro Woche vor dem Computer. Dabei zeigen sich deutlich geschlechtsspezifische Unterschiede. Jungen (30%) geben fast doppelt so häufig die Computernutzung als liebste Freizeitbeschäftigung an als Mädchen (vgl. MPFS 2007a: 10ff). 34 Prozent der Jungen gegenüber 25 Prozent der Mädchen nutzen den Computer täglich (MPFS 2007a: 30).³⁶ Ergänzend kann Eggert (2005) ethnische Unterschiede belegen. Türkische Kin-

³⁵ vgl. ältere Daten zu Mediennutzung und Medienkompetenz von 8/9-Jährigen zum Beispiel bei Geretschlaeger (2000) sowie die Studien von Livingstone (2001) und Livingstone/Bovill (2001) in England zur Medien- und Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen im familiären Kontext.

³⁶ geschlechtsspezifische Mediensozialisation und -nutzung (vgl. exemplarisch Buchen 2006, Stecklina 2007, Aarsand 2007) ist ein eigenes Forschungsfeld, das im Rahmen dieser Arbeit nur von marginalem Interesse ist. Aus einer genderorientierten Perspektive heraus betrachten Jansen-Schulz und Kastel (2004) die bildungsbezogene Zuwendung zum Computer. Sie konnten auch diesbezüglich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Zuwendung zu digitalen Medien im Bildungskontext zeigen.

der wenden sich im Vergleich zu deutschen Kindern zwar nicht häufiger dem Computer zu, jedoch mit wesentlich höherem Zeitaufwand (vgl. Eggert 2005: 4).³⁷

Der bevorzugte Ort der Computernutzung ist das Zuhause mit 86 Prozent. Demgegenüber nehmen Freunde (40%) und die Schule (33%) nur eine untergeordnete Rolle ein (MPFS 2007a: 30). Bei der Internetnutzung ist die Schule mit 13 Prozent unbedeutend (MPFS 2007a: 42). Insgesamt steigt mit dem Alter der Kinder die Bedeutung außerfamiliärer Computernutzung (MPFS 2007a: 30). Die Schule nimmt mit 15 Prozent eine untergeordnete Rolle nach Freunden und Geschwistern ein. Die Bedeutung der Schule steigt jedoch für Kinder aus Familien mit einem Nettoeinkommen unter 1500 Euro deutlich an (MPFS 2007a: 31). Insgesamt geben etwa 20 Prozent der Kinder eine Computernutzung in der Schule an.

Die Nutzung des Computers als Spielgerät (72%) überwiegt bei den Jungen deutlich vor der Nutzung als Lernwerkzeug (42%). Für Mädchen gilt diese Diskrepanz nicht. Das Spielen und Lernen ist mit 51 bzw. 52 Prozent fast ausgewogen.

Insgesamt besitzen Lernprogramme eine hohe Attraktivität für die Kinder aller Altersstufen – auch wenn diese mit einem zeitlich geringeren Umfang als Computerspiele genutzt werden (vgl. MPFS 2007a: 40). Mädchen nutzen Lernprogramme zu 47 Prozent und Jungen zu 40 Prozent mindestens einmal wöchentlich. Dabei werden diese Programme vornehmlich zu Hause (64%) und nicht in der Schule (26%) genutzt. Am häufigsten werden Lernprogramme zu mathematischen Inhalten (67%) verwendet, gefolgt von Deutsch (57%) und Sachunterricht (25%).³⁸ Das Internet wird von den Kindern – im Gegensatz zu den Jugendlichen – vermehrt als Informationswerkzeug für die Schule (48%) oder nach eigenem Interesse (44%) aufgerufen. Die Nutzung des Internets als Kommunikationsmedium ist in der Altersstufe der 8-bis 9-Jährigen noch nicht sehr ausgeprägt – 22 Prozent der Kinder besitzen eine oder mehrere E-Mail-Adressen (30% der 10- bis 11-Jährigen) und 75 Prozent der 8-bis 9-Jährigen hat noch nie einen Chatroom genutzt (72% der 10- bis 11-Jährigen) (MPFS 2007a: 46f).

Sozialdifferente Mediennutzung Jugendlicher

Ergänzend werden an dieser Stelle die im Jugendalter besser erforschten Disparitäten in der Computernutzung skizziert. Für Jugendliche ist festzustellen, dass sich milieuspezifische Unterschiede einerseits im familiären Kontext entwickeln, andererseits jedoch auch sich ausweitende soziale Kontakte die Mediennutzung beeinflussen (vgl.

³⁷ vgl. ergänzend die Ergebnisse von Bucher/Bonfadelli (2007: 137), die für Migrantenkinder eine deutlich höhere Nutzungszeit von PC und Fernseher feststellen als für Schweizer Kinder.

³⁸ vgl. auch Jansen-Schulz/Kastel (2004) zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in der (bildungsrelevanten) Computernutzung und -kompetenz.

MPFS 2007b). Die nachfolgende Darstellung erfolgt im Sinne eines Ausblicks auf die Folgen, die eine milieuspezifisch geprägte, mediale Habitusgenese nach sich zieht.

Im Hinblick auf das Phänomen des so genannten 'second-level-digital-divide' (vgl. Hargittai 2001) stellen Senkbeil und Drechsel (2004) mit der Auswertung der PISA-Daten 2003 zunächst fest, dass private Haushalte nahezu flächendeckend mit digitalen Medien versorgt sind (vgl. Senkbeil/Drechsel 2004: 177). Allerdings können sie Unterschiede identifizieren (vgl. Senkbeil/Drechsel 2004: 184f): Enthusiasten bilden in PISA 2003 mit einem Anteil von 54 Prozent die größte Nutzergruppe unter den 15-Jährigen. Sie interessieren sich sehr für digitale Medien, nutzen diese entsprechend intensiv und fühlen sich im Umgang kompetent. Die zweitgrößte Gruppe stellen die Pragmatiker (25%), die sich interessiert zeigen, den Computer vergleichsweise häufig bildungsrelevant, allerdings insgesamt relativ wenig nutzen und sich dabei eher unsicher fühlen. Freizeitnutzer (15%) sind den Enthusiasten sehr ähnlich, jedoch auf geringem Niveau, und nutzen den Computer fast ausschließlich freizeit- und spielebezogen. Die unerfahrenen Computernutzer (9%) zeichnet aus, dass sie die Nutzungsoptionen digitaler Medien nur selten in Anspruch nehmen, diese jedoch eher bildungsbezogen nutzen als die Freizeitnutzer. Freizeitnutzer und unerfahrene Computernutzer gelten im Hinblick auf die Anforderungen des zukünftigen Berufslebens als potentielle Risikogruppen: *„Mehr als 20 Prozent der Fünfzehnjährigen haben so gut wie keine Idee darüber entwickelt, für welche Zwecke der Computer ein geeignetes Hilfsmittel darstellen [...] beziehungsweise wie man ihn angemessen nutzen könnte“* (Senkbeil/Drechsel 2004: 189).

Die JIM-Studie (MPFS 2007b) stellt heraus, dass sich Jugendliche unterschiedlicher Schulbildung stark in ihrer Medienausstattung unterscheiden. So besitzen dreiviertel der Hauptschüler einen eigenen Fernseher im Zimmer (vs. 60% der Gymnasiasten) und sind mit Spielekonsolen besser ausgestattet, während Gymnasiasten häufiger auf Computer und Internet zurückgreifen können (vgl. MPFS 2007b: 11). Nach der Fernsehnutzung – 92% der Jugendlichen sitzen mindestens mehrmals in der Woche vor dem Fernsehgerät – steht die Computernutzung (84%) an der zweiten Stelle der Mediennutzung in der Freizeit. 77 Prozent der Jugendlichen wählen sich regelmäßig ins Internet ein (MPFS 2007b: 12). Werden Hauptschüler und Gymnasiasten miteinander verglichen, kann festgestellt werden, dass mit zunehmender Schulbildung die Bindung an den Fernseher abnimmt, während die Bindung an das Internet zunimmt (MPFS 2007b: 17b). Darüber hinaus sind unter den Hauptschülern deutlich weniger Internetnutzer (87%) als unter den Gymnasiasten (97%). Mit steigendem Bildungsniveau steigt auch die Zeit, die mit informationsorientierter Internetnutzung verbracht wird (MPFS 2007b: 41).

Auch andere Studien weisen auf differente Mediennutzungsschemata und -präferenzen von Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer und sozialer Herkunft hin (vgl.

exemplarisch Bernart/Billes-Gerhart (2004), Wagner et al. (2004) sowie Theunert/Wagner (2007)). Computernutzung in bildungsförderlichen Kontexten kann dabei eher bei Jugendlichen beobachtet werden, die einer bildungsnahen Bevölkerungsschicht zuzuordnen sind (vgl. auch Wagner/Eggert 2007).

Otto und Kutscher (2004) konkretisieren die These der digitalen Bildungskluft für den Bereich der Internetnutzung von Jugendlichen im informellen Kontext. Die Studien des 'Kompetenzzentrum Informelle Bildung' der Fakultät Pädagogik der Universität Bielefeld zeigen, dass sich Jugendliche mit formal niedriger bzw. formal höherer Bildung deutlich in ihrer Computernutzung voneinander unterscheiden und sogar belegt werden kann, dass *„der formale Bildungsgrad ein zentrales Kriterium für die Differenzierung von Nutzungsweisen ist“* (Otto et al. 2005: 42). Während Jugendlichen mit formal höherem Bildungsniveau eine relativ ausgeprägte Reflexion von Erfahrungen, Strategien und Nutzungsproblemen bescheinigt werden kann, muss diese Qualifikation Jugendlichen mit formal niedrigem Bildungsstand abgesprochen werden.³⁹ *„Hier stellt sich die Frage, ob ein 'Lost in Hyperspace' als solches von letzterer Zielgruppe selbst wahrgenommen wird“* (Otto et al. 2005: 41).⁴⁰

Eine Studie von Stecher (2005) zum informellen Lernen von Kindern und Jugendlichen fokussiert – wie auch die vorliegende Studie – nicht die konkrete Handlungsebene, sondern auf die dem Handeln zu Grunde liegenden Einstellungen und Haltungen. Die Wahrnehmung und Akzeptanz von Medienangeboten steht im Zentrum des Interesses. Dabei kann gezeigt werden, dass die Gewichtung des Lernpotentials von Qualitäts- und Boulevardmedien im Jugendalter mit dem Geschlecht⁴¹ und dem Bildungsniveau variiert. Jugendliche aus bildungsfernen Milieus besitzen keine belastbaren Kriterien zur Beurteilung von Lernmedien, was kumulativ zu ihrer ohnehin nachteiligen Sozialisation beiträgt (vgl. Stecher 2005).

Grundsätzlich lässt sich resümieren, dass Jugendliche mit differentem sozioökonomischem bzw. kulturellem Hintergrund unterschiedliche computerbezogene Nutzungspräferenzen, -motive und -strategien im informellen Kontext aufweisen. Darüber hinaus ist davon auszugehen – vgl. Ergebnisse der KIM-Studien – dass Jugendliche der heutigen Generation im Grundschulalter wenig Impulse seitens der Schule erhalten haben. Den milieuspezifischen, habituellen Dispositionen im Kontext der Mediennut-

³⁹ vgl. Welling/Kubicek (2004) zur Förderung benachteiligter Jugendlicher durch integrierte, außerschulische Angebote sowie Wahler et al. (2004) zu Jugendlichen, die in neuen Lernwelten leben und Bildung jenseits der Institution Schule realisieren.

⁴⁰ Eine weitere medienpädagogische Aufgabe wird von Sander und Lange (2008) thematisiert und umfasst elektronisch basierte 'soziale Netzwerke', die Jugendliche dazu verleitet, persönliche Daten leichtsinnig zu veröffentlichen.

⁴¹ vgl. Buchen (2006) zu geschlechtsspezifischen Kompetenzeinschätzungen im Kontext digitaler Medien und zur Selbstüberschätzung der männlichen Hauptschüler.

zung wurden in der Schule also mehrheitlich keine bildungsbezogenen Anregungen hinzugefügt.⁴²

Digitale Medien im familiären Kontext – Medienerziehung

Moser (2006: 216) betont, dass nur die Erfahrung mit so genannten schlechten Medien und schlechten Medieninhalten Kinder und Jugendliche zum souveränen Medienumgang führen kann und auch Buckingham äußerte: *„Ich hoffe, wir können übereinstimmend voraussetzen, daß es in der Medienerziehung eher darum geht, die jungen Menschen auf ihre Beziehungen zu den Medien vorzubereiten, als sie davor zu schützen“* (Buckingham 1999: 57).

Aber entspricht dies der allgemeinen Diskussion und Praxis? Nach Süss (2004: 15) beherrschen in der öffentlichen Diskussion drei normative Positionen die Einschätzung des Verhältnisses von Medien und Heranwachsenden. Die Differenzierung erfolgt in ´Kulturpessimisten´, ´Kritische Medien-Optimisten´ und ´Euphorische Medien-Promoter´. Wie diese Kindheit und Erziehung verstehen, wird nachfolgend skizziert. Die ´Kulturpessimisten´ zeichnen sich dadurch aus, dass sie vor den negativen Einflüssen der Medien warnen und diese auf *„Risikofaktoren und Belastungen“* (Süss 2004: 15) reduzieren. Ihre Position basiert auf dem Kindheitsmodell der Entwicklungspsychologie und sie argumentieren, *„dass Kinder für bestimmte Medienangebote noch nicht reif seien, dass sie daher des Schutzes bedürfen und dass ungünstige Medieneinflüsse den ´natürlichen´ Verlauf der psychosozialen Entwicklung gefährden könnten“* (Süss 2004: 17). Mediale Einflüsse sollten im Verständnis dieser bewahrpädagogischen Position⁴³ sorgfältig ausgewählt werden. Dieser Position stehen die ´Kritischen Medien-Optimisten´ entgegen, deren Einschätzung dadurch gekennzeichnet ist, dass sie – in der Denktradition von Baacke (1997) – Medien als integrale Bestandteile der Lebenswelt und als potentielle Ressource für die Entwicklung von Heranwachsenden betrachten. ´Euphorische Medien-Promoter´ hingegen zeigen keine kritische Reflexion und verbinden digitale Medien ausschließlich mit positiven Aspekten, wie wirtschaftlichem Aufschwung oder Verbesserung der Chancengleichheit. Sowohl die ´kritischen Optimisten´ als auch die ´Promoter´ stehen eher im Verständnis der neuen Soziologie der Kindheit. *„Die Kinder werden als selbstverantwortliche und kompetente Akteure betrachtet, welche dazu imstande sind, Medien auszuwählen, die ihren individuellen Bedürfnissen entsprechen“* (Süss 2004: 18). Praxis und Gestaltung

⁴² vgl. Niesyto/Ketter (2008), die im Rahmen eines Praxisforschungsprojekts Möglichkeiten einer medienpädagogischen Förderung Jugendlicher in (schul-)bildungsfernen Milieus aufzeigen.

⁴³ vgl. Systematik medienerzieherischer Leitideen in historischer Abfolge von Tulodziecki (1997: 84ff) – orientiert an den jeweils aktuellen Mediensystemen und -entwicklungen. Aktuell erfährt diese Idee der ´Bewahrung vor Schädlichem und Pflege des Wertvollen´, die ursprünglich *„mit dem Aufkommen der Presse bzw. der massenhaften Verbreitung von Druckerzeugnissen“* (Tulodziecki 1997: 84) zum Ende des 19. Jahrhunderts entstand, im Kontext des Internets eine Renaissance.

der Medienerziehung⁴⁴ sind folglich immer davon abhängig, wie Kind und Kindheit betrachtet werden. Bewusste Medienerziehungsmaßen und implizites Erziehungsverhalten beeinflussen gemeinsam die Bedingungen des Aufwachsens und die Sozialisationsprozesse der Heranwachsenden (s.o.).

Nach Süss (2004: 17) weisen empirische Befunde auf die Berechtigung aller drei o.g. Perspektiven hin. So gilt zunächst festzuhalten, dass die Einschätzung dessen, ob die Mediennutzung der Kinder positiv oder negativ assoziiert ist, immer im Kontext der angewandten Normen und Bezugssysteme zu sehen ist (vgl. Süss 2004: 25). Das Medienerziehungsverhalten der Eltern ist folglich immer in Abhängigkeit ihrer eigenen durch Sozialisation erworbenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata geprägt und es gilt zu beachten, dass Mediennutzung in alltägliches Handeln und habitualisierte Alltagsroutinen, die Sicherheit und Entlastung bieten, integriert ist. *„Alltägliches Handeln wird nicht reflektiert oder immer neu geplant, sondern routiniert gelebt“* (Rösner 2003: 30). So ist der Umstand erklärbar, der bereits in den Darlegungen zur Metakognition im Kontext von Scaffolding (vgl. Kapitel 2.2.2.5) aufgegriffen wurde: nur zu selten wird in der Familie die Fähigkeit zur Metakognition bewusst entwickelt, was sich offenbar auf die gezielte Entwicklung von Medialitätsbewusstsein und reflektierter Mediennutzung übertragen lässt.

Bezogen auf Spiele am heimischen Computer konnten Trudewind und Steckel (2002) zeigen, dass das Interesse der Eltern am Computerspiel ihrer Kinder als entscheidender Schutzfaktor vor negativen Auswirkungen gewertet werden kann. Allerdings ist dies nach Trudewind und Steckel (2002: 90f) kein gängiges Erziehungsmodell – immerhin können über 16 Prozent der Väter und knapp 24 Prozent der Mütter kein Computerspiel ihrer Kinder benennen. Das gemeinsame Spiel am Computer wird von etwa 70 Prozent der Mütter und 57 Prozent der Väter nicht realisiert. Auch die Ergebnisse der KIM-Studie 2006 zeigen, dass Eltern nur eine untergeordnete Rolle im Hinblick auf das Spielen am Computer einnehmen.⁴⁵ Diese bringen sich stattdessen vermehrt (24 %) beim Surfen im Internet ein (MPFS 2007a: 15). Dennoch surfen immerhin 15 Prozent der 8- bis 9-Jährigen und 38 Prozent der 10- bis 11-Jährigen alleine im Internet (MPFS 2007a: 43).

Insgesamt zeigen die Daten der Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest, dass 72 Prozent der Kinder Regelungen im Kontext der Mediennut-

⁴⁴ Mit Sacher (2003) wird dabei Medienerziehung verstanden als *„die Unterstützung von Lern-, Entwicklungs- und Erziehungsprozessen, die unmittelbar auf die Auseinandersetzung mit Medien, ihrer Nutzung und Gestaltung gerichtet sind. Sie ist zu unterscheiden von didaktischer Medienverwendung und -gestaltung, in welcher Medien nur Vehikel zum Erreichen anderer Lern- und Erziehungsziele sind“* (Sacher 2003: 1).

⁴⁵ vgl. eine US-amerikanische Studie von Gentile und Walsh (2002), die ähnliche Befunde zeigt sowie die Studie von Jansen-Schulz (2004), die diese Aussagen für Kinder an Grund- und Förderschulen bestätigen kann.

zung wahrnehmen, diese jedoch mit zunehmendem Alter abnehmen (MPFS 2007a: 31 und 33). Gleichzeitig gelten für ein Drittel der Jungen und ein Viertel der Mädchen über alle Altersstufen hinweg zu lange Nutzungszeiten des Computers als Konfliktpotential (MPFS 2007a: 33). Bereits im Jahr 1988 untersuchte Aufenanger elterliche Medienerziehungskonzepte bezogen auf Bücher bzw. Fernsehen und konnte einen deutlichen Zusammenhang zwischen Erziehungsmaßnahmen und schichtspezifischen Variablen feststellen. *„Tendenziell neigen Eltern mit niedriger Ausbildung und geringem Berufsstatus zu rigideren Regeln und zu mehr Verboten; Kinder dieser Eltern konsumieren auch regelmäßig täglich Fernsehprogramme“* (Aufenanger 1988: 433f). Auch eine Studie von Kuchenbach aus dem Jahr 2003 weist darauf hin, dass Mediennutzung und die Dauer der Nutzung (hier des Fernsehers) mit der sozialen Herkunft des Kindes korreliert (vgl. Kuchenbach 2003).⁴⁶ Während diese Ergebnisse zeigen, dass das familiäre Umfeld die Mediennutzung durch implizite und explizite Erziehung beeinflusst, ist die Studie von Feldhaus und Logemann (2006) ein Indiz dafür, dass der mediale Habitus des Kindes bereits mit der Anschaffung des Mediums beeinflusst wird. Feldhaus und Logemann (2006) können für die von ihnen untersuchten Eltern feststellen, dass diese *„dem Internet insbesondere die Funktion eines Informationsmediums [zuschreiben]“* (Feldhaus/Lohmann 2006: 33). Mit der Anschaffung verfolgen sie einerseits das Ziel, den Kindern den Anschluss an die ‚Mediengeneration‘ zu sichern bzw. folgen andererseits normativen Erwartungen der Gesellschaft (Feldhaus/Lohmann 2006: 33 und 36). Gleichzeitig können sie für das Internet feststellen, dass es von Familienmitgliedern selten gemeinsam genutzt wird (vgl. auch Trudewind/Steckel 2002; MPFS 2007a). Rösner (2003) geht in ihren Ausführungen der Frage nach der Fragmentierung der Familie durch Medientechnologien nach. Mit Bezug auf Morley (2001: 22) stellt sie heraus, dass es neben der technischen Eigenschaften der Geräte (portabel oder nicht) und der Art und Weise der Nutzung (gemeinsam oder nicht) ein drittes Kriterium gibt, nämlich die Anzahl der Geräte, damit Medientechnologien als personalisierte Technologien fungieren. *„Im Prinzip kann jede Medientechnologie – ob tragbar oder nicht – personalisiert genutzt werden, wenn die Geräte in entsprechender Zahl vorhanden sind.“* (Rösner 2003: 33). Sie zieht das Resümee, dass nicht die Medien die Interaktionen determinieren, *„sondern Personen eignen sich die Geräte im Rahmen ihrer alltäglichen Routinen an (oder verweigern dies) und integrieren sie in das Zusammenleben“* (Rösner 2003: 36).

Dazu beschreiben Feldhaus und Logemann für das Internet eine starke *„gesprächsinitiiierende Funktion zwischen Eltern und ihren Kindern“* (Feldhaus/Logemann 2006: 32). Zu den von Barthelmes/Sander (2001: 238-244) beschriebenen Arten von Me-

⁴⁶ vgl. Paus-Hasebrink/Bichler (2005) und Paus-Hasebrink et al. (2007) zum Thema Kinderfernsehen sozial benachteiligter Kinder sowie Morley (2001) zum Familienfernsehen.

diengesprächen⁴⁷ finden Feldhaus und Logemann ergänzend Gespräche zu gegenseitigen Hilfen im Umgang mit der Technik (vgl. auch Röhner 2003: 159).

Digitale Medien in Migrantenfamilien

Hacke et al. (2005) stellen das Mediennutzungsverhalten deutscher und türkischer Jugendlicher in den Mittelpunkt ihrer qualitativen Studie und fragen nach möglichen Unterschieden im Medienumgang und in der Medienkompetenz (vgl. Hacke et al. 2005: 69). Ihre ersten Auswertungen zeigen Differenzen beispielsweise in der Internetkommunikation bzw. deren familiärer Regelung und Einbindung in den Alltag. Internetkommunikation wird einerseits als Bedrohung der gewünschten Rollenidentität türkischer Mädchen betrachtet, andererseits als Brücke zur Verwandtschaft im Heimatland. Diese Brücken-Funktion des Internets wird auch von Eggert und Theunert (2002: 291) herausgestellt. Darüber hinaus beschreiben sie zwei weitere Funktionen, die Medien für Migranten einnehmen: sie können Integrationsprozesse unterstützen und Orientierungen für das Balancieren zwischen den Kulturen bieten (vgl. Eggert/Theunert 2002: 291). Damit stehen Medien zum einen für die Integration zum anderen als Separierungsverstärker also für die Desintegration (vgl. Bucher/Bonfadelli 2007: 125).⁴⁸ Bezogen auf die Gesprächskultur im Medienkontext können Bucher und Bonfadelli (2007) für Heranwachsende in der Schweiz berichten, dass in Migrantenfamilien seltener über Medien gesprochen wird. Diese Tatsache wird darauf zurückgeführt, dass Eltern vermehrt Medien in der Herkunftssprache nutzen, während die Kinder Medien in der Residenzsprache bevorzugen (vgl. Bucher/Bonfadelli 2007: 141).

2.3.2.2 Medienwelt 'Peergroup'

Baacke et al. (1997) explizieren den so genannten 'ökologische Nahraum' als Ausweitung des ökologischen Zentrums bzw. des Mikrosystems. Dieser umfasst Spielkameraden, die Nachbarschaft oder das Umfeld der Wohnung und ist die Zone, in der *„die ersten Außenbeziehungen aufgenommen“* (Baacke et al 1997: 13) werden – neben der Familie als primärer Sozialisationsinstanz. Die Beziehungen im ökologischen Nahraum sind milieuspezifisch geprägt, wobei sich Milieus *„nach konkreten Inhalten des Wissensvorrats, nach sedimentierten Anerkennungsstrukturen sowie nach unterschiedlichen milieuspezifischen Handlungserfordernissen, denen Individuen im Verlauf ihrer Sozialisation durch die Erlangung milieuspezifischer Handlungsbefähigung“* (Baacke et al 1997: 13) entwickeln.

⁴⁷ Barthelmes/Sander (2001) können diskursive Gespräche über Medienpräferenzen der Generationen, assoziative Gespräche, in denen aktuelle Befindlichkeiten über Medieninhalte bearbeitet werden und normative Gespräche, in denen Eltern das Medienverhalten der Jugendlichen (monologisch) problematisieren, bestimmen.

⁴⁸ Auf eine diesbezüglich nicht einheitliche Forschungslage verweist Piga (2007: 223).

„*ung entgegenkommen*“ unterscheiden (Grundmann et al. 2006: 47f). Kapitaltheoretisch betrachtet, ist der Sozialisationsprozess im ökologischen Nahraum zunächst durch soziales Kapital (vgl. Kapitel 2.1.2.2) geprägt und es ist entscheidend, über welche Kapitalressourcen innerhalb des sozialen Netzes verfügt werden kann. Darüber hinaus ist auch die Kapitalstruktur ausschlaggebend, die beispielsweise widerspiegelt, welche Mediennutzung im Milieu praktiziert wird und anerkannt ist. Mit Bezug auf Bourdieu kann festgestellt werden, dass soziale Akteure aus benachteiligten Milieus Handlungsbefähigungen erwerben, „*die für die Orientierung an den hier vorherrschenden lebensweltlichen und alltäglichen Problemen sinnvoll sind und für die sie in den nahräumlichen Interaktionen entsprechende Anerkennung erhalten*“ (Grundmann et al. 2006: 48). Sie reproduzieren allerdings dadurch auch die Benachteiligungsstrukturen, die einen sozialen Aufstieg unwahrscheinlich werden lassen.

Mit Bezug auf die KIM-Studie (MPFS 2007a) kann festgestellt werden, dass die gemeinsame Mediennutzung in der Peergroup erst mit zunehmendem Alter wichtig wird. Mit Blick auf den vorliegenden Forschungskontext, wird auf eine weitere Darstellung empirischer Befunde an dieser Stelle verzichtet.

2.3.2.3 Medienwelt ´Schule´

Die dritte Zone der sich ausweitenden Sozialbeziehungen bezeichnen Baacke et al. (1997) als ´ökologische Ausschnitte´. Sie ist gekennzeichnet durch verschiedenartige „*funktionsspezifische Beziehungen*“ (Baacke et al 1997: 13) wie Schule und Vereine sowie dadurch entstehende Beziehungen. In dieser dritten Zone muss sich erweisen, inwieweit sich im Verlauf des bisherigen Sozialisationsprozesses ein Habitus ausgebildet hat, der mit schulischen Anforderungen konform gehen kann. Ist dies nicht der Fall und zeigt das Kind bislang einen auf Schule bezogenen defizitären Habitus, beginnt nun der Wettlauf mit der Zeit. In Deutschland hat es in der Regel vier Jahre Zeit⁴⁹, jenes kulturelle Kapital zu erwerben, das andere Kinder, aufgewachsen in schulbildungsnahen Elternhäusern, ´en passant´ entwickelt haben. Bourdieu betont in diesem Kontext, dass die Primärerziehung in der Familie kritisch betrachtet werden muss „*und zwar je nach dem Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes ent-*

⁴⁹ Welchen entscheidenden und vor allem nachhaltigen Einfluss das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie auf die weitere Schulkarriere nimmt, zeigt auch eine repräsentativ angelegte Studie im Kanton Zürich von Moser und Rhyn (2000). „*Die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bestimmen zu einem grossen Teil den Erfolg in den Fächern Deutsch und Mathematik. Die soziale Herkunft und damit die Bildungsnähe des Elternhauses sind für den Erfolg in der Schule von entscheidender Relevanz*“ (Moser/Rhyn 2000: 85). Selbst nach sechsjähriger Grundschulzeit kann „*die Schule [...] die von Beginn weg bestehenden Ausgangsbedingungen zwischen den Kindern nicht egalisieren*“ (Moser/Rhyn 2000: 85). Vgl. auch Meijnen (1991), der implizite Erwartungen institutioneller Bildung herausarbeitet und zeigen kann, dass sich bestehende Differenzen über den Verlauf der Schulzeit tendenziell verstärken, statt verringert zu werden.

weder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung, oder als negativer Faktor, als doppelt verlorene Zeit, weil zur Korrektur der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muß“ (Bourdieu 1983: 186f). In diesem Verständnis muss die Grundschulzeit also auf Kompensation ausgerichtet sein (vgl. Kapitel 6). In Bezug auf Computer und Internet gilt es nun, bildungsrelevante Kompetenzen aufzubauen und dem kindlichen Habitus ausreichend Impulse zu bieten, dass das Kind digitale Medien zukünftig auch als Lernwerkzeug kontextualisieren kann.⁵⁰

Schule im Allgemeinen, Schulleitungen und Lehrkräfte im Besonderen⁵¹ nehmen (explizit und implizit) Einfluss auf die Genese des kindlichen medialen Habitus. Latente Meinungen und Wertschätzung computerbezogener Handlungen der Lehrkräfte, der technische Zustand der Geräte, die Regelmäßigkeit des unterrichtlichen Einsatzes, die Honorierung computerbezogener Leistungen ggf. auch in der Zensurengebung, usw. stellen Faktoren dar, die Einfluss auf die Entwicklung des (bildungsbezogenen) medialen Habitus nehmen.

Medien im Kontext schulischer Bildungsaufgaben

Wie wirkt sich aber der Medieneinsatz in der Schule auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler aus? Hierzu einige exemplarische Erkenntnisse: Senkbeil (2005) berichtet zu den Befunden aus der PISA-Studie 2003⁵² u.a., dass Jugendliche mit mangelnden Zugangsbedingungen gegenüber denjenigen mit guten Bedingungen in ihrer Selbsteinschätzung der computerbezogenen Kompetenzen erheblich benachteiligt sind (vgl. Senkbeil 2005: 103). Von einer regelmäßigen Nutzung des Computers in der Schule profitieren in Bezug auf das Computerinteresse vornehmlich Jugendliche mit schlechter PC-Ausstattung (vgl. Senkbeil 2005: 103). Gleichzeitig muss konstatiert werden, dass *„der Schule nur ein geringfügiger Stellenwert beim Erwerb computerbezogener Kompetenzen zukommt“* (Senkbeil 2005: 106). Allerdings gilt es auch festzuhalten, dass die Schule durch regelmäßige Nutzung digitaler Medien eine Zunahme des digital divide und damit eine weitere Verschärfung der Benachteiligung von Jugendlichen mit nachteiligen häuslichen Bildungsvoraussetzungen nicht begünstigt. Hingegen gelingt es der Schule auch nicht, den Schereneffekt zu verringern. Den

⁵⁰ Mit Du Bois Reymond sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass in der Schule neben formalen Lernkontexten auch Elemente informellen Lernens existieren und Kinder in informellen, schulischen Kontexten durchaus Kapital entwickeln und akkumulieren, denn *„peer learning findet innerhalb der Schule gewissermaßen neben der etablierten Lehrer-Schüler Beziehung statt“* (Du Bois Reymond 2004: 146).

⁵¹ vgl. Goodison (2002) zu den Bedingungen erfolgreicher Integration digitaler Medien in den Unterricht an Grundschulen und Schulz-Zander (2005) zur Frage welche Veränderungen der Einsatz digitaler Medien in Schulen und im Unterricht bewirken kann.

⁵² In der PISA-Studie wurden neben häuslicher Computerausstattung und schulischer Computernutzung nicht die Computerkompetenz der Schülerinnen und Schüler erfasst, sondern deren computerbezogene Selbstwirksamkeit (vgl. Senkbeil 2005: 100f).

stärksten Einfluss nimmt sie auf Jugendliche mit komfortabler Computerausstattung.⁵³ Insgesamt erkennt Senkbeil in den PISA-Befunden einen Hinweis darauf, „*dass der schulische Computereinsatz [in Deutschland] vornehmlich an den Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler mit guten Zugangsbedingungen (bzw. Computerkenntnissen) ausgerichtet ist*“ (Senkbeil 2005: 107). Diese Interpretation entspricht dem von Bourdieu geäußerten Vorwurf an das Bildungssystem, sich in erster Linie an Schülerinnen und Schüler zu wenden, die ein mit dem Bildungssystem konformes kulturelles Erbe einbringen (vgl. Bourdieu 2001: 39). Dieser Aspekt wird im Kapitel 2.4 aufgegriffen und erörtert.

Bezüglich der Analyse und Interpretation der PISA-Ergebnisse 2003 existiert eine Kontroverse zwischen der OECD und dem ifo Institut für Wirtschaftsforschung (IFO), die nachfolgend verkürzt geschildert wird (vgl. Schleicher et al. 2006a+b; Fuchs/Wößmann 2005; Hendricks 2005). Im Kern der Auseinandersetzung wird darüber diskutiert, ob der Computer das fachspezifische Lernen fördert oder behindert. Die OECD-Studie 'Are students ready for a technology-rich world?' (OECD 2006a) berichtet über Befunde der PISA-Erhebung 2003 und stellt den Zusammenhang zwischen fachspezifischen Leistungen und Computernutzung dar. Ein zentrales Ergebnis ist, dass computerverstärkte Jugendliche in wichtigen Schulfächern besser abschneiden als ihre Mitschüler mit weniger Erfahrungen bzw. mangelndem computerbezogenem Selbstvertrauen. So sind beispielsweise die Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler ohne familiären Computerzugang deutlich schlechter als die derjenigen, die über einen Computerzugang zuhause verfügen (OECD 2006a).⁵⁴ Das ifo Institut für Wirtschaftsforschung stellt diesen Aussagen eine eigene Auswertung der PISA-Daten entgegen, die den positiven Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Computerzugang bzw. -nutzung zuhause als nicht haltbar zurückweist. Im Gegenteil: Fuchs und Wößmann (2005: 4) sehen ein hohes Ablenkungspotential durch Computerspiele. Darüber hinaus interpretieren sie die PISA-Daten dahingehend, dass eine intensive Computernutzung in der Schule effektivere Unterrichtsformen verdrängt und so mit schlechterer Schülerleistung korreliert (Fuchs/Wößmann 2005: 9). Im Kontext dieser Ausführungen wird nicht entschieden, welche Berechnungen korrekt sind und welche nicht. Es wird stattdessen die Schlussfolgerungen von Fuchs und Wößmann ins Zen-

⁵³ Dieses Phänomen wurde bereits aus den 1970er Jahren im Kontext der Sesamstraße festgestellt (vgl. exemplarisch Winterhoff-Spurk 1999a+b)

⁵⁴ vgl. Beltran et al. (2006), die in einer Studie für die USA zeigen können, dass zum Beispiel Jugendliche mit heimischem Computerzugang zu 6 bis 8 Prozent häufiger einen Highschool-Abschluss erwerben, als Jugendliche ohne Zugang. Darüber hinaus verzeichnen auch sie positive Zusammenhänge zwischen der Schülerleistung und dem Computer zu Hause. Demgegenüber stellen Moseley et al. (2001) für englische Schülerinnen und Schüler fest, dass die Computernutzung zu Hause keinen Einfluss auf die schulische Leistung hat. Allerdings konnten auch sie zeigen, dass die Computernutzung zu Hause einen positiven Effekt u.a. auf die computerbezogene Selbstwirksamkeit nimmt. Insgesamt kommen auch sie zu dem Schluss (vgl. exemplarisch Senkbeil 2005), dass Schulen noch nicht das richtige Konzept zur Einbeziehung digitaler Medien gefunden haben.

trum gerückt, die dafür eintreten, dass computerbezogene Grundkenntnisse in der Freizeit erworben werden sollten – ähnlich wie das Autofahren. Wenn sie darüber hinaus zitieren: *„Wer nichts weiß und schlecht spricht, wird kaum in die Verlegenheit kommen, im Berufsleben seine Internet-Kenntnisse unter Beweis zu stellen“* (Fuchs/Wößmann 2005: 10), muss im Kontext der vorliegenden Studie von ausgesprochener Ignoranz gegenüber der Thematik sozialer Ungleichheit gesprochen werden (vgl. Kapitel 2.4). Mit Bezug auf Hendricks (2005) soll abschließend bemerkt werden, dass es in dieser Diskussion nicht um das Erlernen von EDV-Grundkenntnissen geht, sondern darum, *„mit dem Computer Fachwissen zu vermitteln bzw. sich anzueignen“* (Hendricks 2005: 3). Im vorliegenden Forschungskontext werden darüber hinaus habituelle Dispositionen dafür verantwortlich gemacht, dass sich ein bildungsbezogener Computernutzung entwickelt. Diese habituellen Dispositionen, die den medialen Habitus des Kindes strukturieren und auf seine Computernutzung Einfluss nehmen, werden im Verlauf des Aufwachsens gebildet. Der Schule kommt hierbei u.a. die Aufgabe zu, dem medialen Habitus bildungsbezogene Impulse hinzuzufügen (vgl. Kapitel 2.4.4 und 6).⁵⁵

Medienerziehung im Vor- und Grundschulalter

Nachfolgend werden exemplarisch einige Forschungsbefunde zur Medienerziehung im Vor- und Grundschulalter berichtet. Feil et al. (2004) beispielsweise können zeigen, wie wichtig die medienerzieherische Begleitung der Kinder in der Computernutzung durch Erwachsene ist. Sie resümieren aus der Datenanalyse ihrer qualitativen Studie *‘Wie entdecken Kinder das Internet?’* (N=18), dass ein eigenständiges Agieren der Kinder im Internet immer an Hilfen durch Eltern und Pädagogen gebunden werden muss, da die Kinder im Hinblick auf ihre Lese- und Schreibkompetenzen *„relativ schnell an die alters- und entwicklungsbedingten Grenzen ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten stoßen“* (Feil et al. 2004: 211). Hindernisse auf dem Weg der eigenständigen Nutzung werden zum Teil offenkundig durch ein nicht kindgemäßes Sprachniveau von Webseiten mit schul- bzw. hausaufgabenähnlichen Angeboten, durch zu große Angebotsspektren oder zu undifferenzierte Zielgruppen (vgl. Feil et al. 2004: 211). Feil et al. (2004) können feststellen, dass die Arbeit mit dem Internet nicht auto-didaktisch umgesetzt werden kann und die Kinder beispielsweise mit der Systematik von Hy-

⁵⁵ Interessant sind in diesem Kontext Forschungsergebnisse von Salomon (1983). Er kann von einem geringeren Wissenserwerb bei der Vermittlung der Inhalte durch das Fernsehen berichten im Vergleich zur klassischen Vermittlung. Dieses führt er auf eine andere Lernhaltung der Probanden zurück. Bezogen auf den vorliegenden Forschungsgegenstand *‘Computer’* wäre die Entwicklung eines bildungsbezogenen, medialen Habitus zu schlussfolgern, dem es gelingt, den Computer auch als Lernwerkzeug in den Alltag zu integrieren.

pertexten oder mit Symbolen und der Sprache⁵⁶ des Internets vertraut gemacht werden müssen.⁵⁷ In der weiteren Internetnutzung ergeben sich Probleme darin, dass jüngere Kinder heruntergeladene Dateien nicht systematisch abspeichern können und demzufolge nicht wieder finden bzw. sich Orientierungsprobleme ergeben, wenn sich mehrere Navigationsfenster öffnen. Auch *„die analytischen Kompetenzen der Kinder sind noch nicht so weit ausgebildet, dass sie zwischen kommerziellen, medienpädagogischen und an Sach- oder Schulthemen orientierten Websites unterscheiden“* (Feil et al. 2004: 213). Interesse und Erfahrung vorausgesetzt, sehen Feil et al. Kinder ab 10 Jahren in der Lage, sich im Internet alleine zu Recht zu finden, wobei die Nutzung von Suchmaschinen noch eine besondere Hürde darstellt (Feil et al. 2004: 215). Zur Beurteilung der Internetkompetenz durch Erzieherinnen konnten Feil et al. feststellen, dass diese die Kompetenz der Kinder umso höher einschätzen je geringer die eigene Kompetenz ausgebildet ist (Feil et al. 2004: 212), was wiederum Konsequenzen für die pädagogische Begleitung nach sich zieht. Insgesamt sehen Feil et al. die Förderung der Lesekompetenz immer in Einheit mit der Förderung der 'Informationskompetenz', denn Schriftsprache ist das primäre Transportmittel für Inhalte im Internet und mangelnde Kompetenzen in diesem Bereich *„schließen Kinder von einem Großteil des Informationsangebots im Internet aus“* (vgl. Feil et al. 2004: 218).⁵⁸

Die Bedeutung schulischer Medienerziehung

Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse kann festgestellt werden, dass eine systematische Medienbildung und computerbezogene Kompetenzentwicklung in der formalen Bildung offenbar noch aussteht. Der internationale Vergleich zeigt zwar ein hohes Interesse deutscher Schülerinnen und Schüler an Computern, jedoch eine sehr zurückhaltende Kompetenzeinschätzung, die sich im Wissenstest bewahrheitet. Es kann konstatiert werden, dass *„die Schule⁵⁹ in Deutschland offensichtlich keine nen-*

⁵⁶ vgl. Glaznieks (2004) zur Analyse der Daten aus dem Projekt „Wie entdecken Kinder das Internet?“ im Hinblick auf Verständnisschwierigkeiten der Kinder durch computer- und internetspezifische Sprache.

⁵⁷ Ergänzend kann Voss (2006) mit der Analyse der Daten aus der IGLU- und LaC-Studie zeigen, dass *„das Unterstützungsverhalten der Eltern am Computer [...] in einem positiven Zusammenhang mit der Hypertextleseleistung der Schülerinnen und Schüler steht“* (Voss 2006: 146). Auf Untersuchungen zu fachspezifischen Effekten des Computereinsatzes (vgl. exemplarisch Bofinger 2007, Schulz-Zander 2005; Schumacher 2004) sei an dieser Stelle nur verwiesen, da sie den Forschungsgegenstand nur marginal betreffen.

⁵⁸ vgl. auch die Ergebnisse von Seib (2006) aus ihrer qualitativen Studie zur Internet-Recherche von Grundschulkindern (jeweils 23 Kinder im zweiten und vierten Schuljahr) und ihre didaktischen Konsequenzen für den Grundschulunterricht.

⁵⁹ An dieser Stelle sei erwähnt, dass in den Richtlinien und Lehrplänen zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen (in diesem Bundesland wird die empirische Studie durchgeführt) der Unterricht als Kern der schulischen Arbeit definiert wird, welcher *„dem Aufbau einer Wissensbasis, der Entwicklung grundlegender Kompetenzen und der Anbahnung von Schlüsselqualifikationen“* dient (MSJK 2003: 15). Medienkompetenz als eine Schlüsselqualifikation ist in den Richtlinien ausdrücklich erwähnt (vgl. MSJK 2003: 18) und wird in den Lehrplänen der Fächer als integraler Bestandteil des Unterrichts expliziert.

nenswerte Rolle bei der Nutzung von Computern im Unterricht und bei der Vermittlung von Computerkenntnissen spielt. Schülerinnen und Schüler, die weder im Elternhaus noch im Freundeskreis Gelegenheiten und Unterstützung erhalten, mit dem Computer vertraut zu werden, sind in Gefahr, den Anschluss zu verlieren“ (Prenzel et al. 2003a: 18). Senkbeil und Drechsel (2004) unterstreichen diese Befunde für die PISA-Daten 2003 und betonen, *„dass in keinem anderen OECD-Staat der Computer so selten als Lernwerkzeug in der Schule eingesetzt wird wie in Deutschland“* (Senkbeil/Drechsler 2004: 180). Jugendliche, die auf die Schule als Vermittlungsort angewiesen sind, zeigen zudem weniger Vertrauen in ihre computerbezogenen Leistungen als diejenigen, die ihre Kompetenzen unabhängig von Schule erworben haben. So kann auch für die Daten aus PISA 2003 der Schluss gezogen werden, dass es nach wie vor über 20 Prozent der Jugendlichen an Impulsen gefehlt hat, Computer und Internet in Schule und Freizeit als sinnvolles Hilfsmittel oder Lernwerkzeug kennen und nutzen zu lernen (vgl. Senkbeil/Drechsler 2004). Auch die KIM-Studie 2006 ermittelt ein ähnliches Ergebnis: in der Schule findet ein Zugang zu Computer und Internet deutlich seltener statt als zuhause, auch wenn die Häufigkeit mit der Jahrgangsstufe zunimmt (vgl. MPFS 2007a: 30). Von Kindern aus Haushalten mit geringem sozioökonomischem Status, wird *„die Schule fast doppelt so häufig als Lernort für den Computerumgang genannt, als von Kindern, die aus besseren finanziellen Verhältnissen kommen“* (MPFS 2007a: 31).

Die mediale Ausstattung der Schulen

Wie steht es um die schulischen Voraussetzungen, Medien in den Unterricht zu integrieren? Im Folgenden werden einige Aspekte zur medialen Ausstattungssituation an deutschen Schulen dargestellt. Dabei wird auf eine Studie im Auftrag des BMBF zurückgegriffen, die die IT-Ausstattung der allgemein bildenden Schulen und berufsbildenden Schulen in Deutschland erhebt (vgl. BMBF 2006). Es gilt zunächst festzustellen, dass 98 Prozent aller Grundschulen mit Computern ausgestattet sind und im Mittel zwölf Grundschulkinder einen Computer nutzen können. Einschränkend ist jedoch zu erwähnen, dass die Datenerhebung nicht eindeutig den erfassten Computerstandard abbildet. Es ist davon auszugehen, dass an Grundschulen ein hoher Anteil (ca. $\frac{1}{4}$ des Gesamtbestands) des Computertyps 1 – also nicht multimediafähiger Pentium-PC: 486er PC oder Pentium bis < 233 MHz oder gleichwertig – vorzufinden ist (vgl. BMBF 2006: 9), der nur eingeschränkte Nutzungsoptionen erlaubt. Zur Internetanbindung könnten nur vage Aussagen getroffen werden, weshalb gänzlich darauf verzichtet wird. Es sie darauf hingewiesen, dass nicht allein die Ausstattung der Schule bzw. der Klassenräume, sondern vor allem das medienpädagogische Konzept der Schule

und dessen Umsetzung durch die Lehrkräfte Einfluss auf die mediale Sozialisation im schulischen Feld nehmen.⁶⁰

Jöckel et al. (2005) untersuchen in ihrer Studie an Gymnasien, Haupt- und Realschulen⁶¹, inwieweit die Schule zur Nivellierung von Unterschieden bezüglich der Nutzung digitaler Medien beiträgt. Dabei wurde einerseits die Ausstattungssituation der Schulen, andererseits das Potential der Schulen, den Schülerinnen und Schülern verschiedene Aspekte von Medienkompetenz zu vermitteln, untersucht (vgl. Jöckel et al. 2005: 111). Ein zentrales Ergebnis ihrer Forschung ist darin zu sehen, dass schulische Möglichkeiten zur Nivellierung von Unterschieden begrenzt sind und am leichtesten beim Zugang zu realisieren sind. *„Problematischer wird es jedoch, wenn die Schule versucht, Unterschiede in der Art und Weise der Mediennutzung zu beheben“* (Jöckel et al. 2005: 121). Möglicherweise ist dies jedoch auch ein Indiz dafür, dass schulische Medienerziehung bereits in der Grundschule beginnen sollte, um dem kindlichen Habitus bereits frühzeitig bildungsbezogene Impulse hinzuzufügen.

Personelle Einflüsse auf die Umsetzung schulischer Medienerziehung

Die für Deutschland repräsentative Studie von Feierabend und Klingler (2003) zu Lehrkräften und Medien – erhoben wurden die Aspekte Freizeitaktivitäten, Mediennutzung in der Freizeit, private Medienausstattung, Einschätzung der Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler, Medieneinsatz in der Schule, Medienausstattung an der Schule und Dimensionen der Medienkompetenz – zeigt zunächst, dass 85 Prozent der Lehrkräfte über einen Computer und 71 Prozent über einen Internetzugang verfügen. Damit liegen Lehrkräfte deutlich (30 bzw. 24 Prozentpunkte) über dem Bundesdurchschnitt (vgl. Feierabend/Klingler 2003: 23). *„Drei Viertel der LehrerInnen zählen zu den regelmäßigen Computernutzern“* (Feierabend/Klingler 2003: 23). Nach eigener Einschätzung fühlen sich Lehrer in ihren Computerkenntnissen bezogen auf Programme und Software als auch bezogen auf Hardware und Zubehör kompetenter als dies die Lehrerinnen nach eigener Einschätzung wahrnehmen. 85 Prozent der Lehrkräfte geben an, täglich den Computer für Schule und Unterricht zu nutzen.

Nach Einschätzung der Lehrkräfte nimmt die Fernsehnutzung einen bedeutenden Anteil an der Freizeitgestaltung der Kinder ein. Dem Computer und der Internetnutzung schreiben sie wachsende Bedeutung zu und vermuten in der Konsequenz die Verdrängung traditioneller Medien (Feierabend/Klingler 2003: 12). In der Wahrnehmung der Lehrkräfte wird der Computer (täglich oder mehrmals pro Woche) von den Grund-

⁶⁰ vgl. Billes-Gerhart (2006) zur Diskrepanz der Medienkompetenz von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern.

⁶¹ Weitere Studien in den Sekundarstufen werden nicht berücksichtigt, da sich ihr Einsatz digitaler Medien von dem Grundschulen eklatant unterscheidet (vgl. Rösner et al. 2004).

schulkindern in erster Linie zum Spielen genutzt (85%). Im Vergleich dazu nehmen das Schreiben am Computer (16%), das Arbeiten für die Schule (14%), die Arbeit mit Lernprogrammen (36%) und die Nutzung digitaler Nachschlagewerke (9%) eine untergeordnete Rolle im außerschulischen Bereich ein (Feierabend/Klingler 2003: 13f). *„Je jünger die Schüler sind, desto stärker wird die Computernutzung auf das reine Spielen reduziert“* (Feierabend/Klingler 2003: 13). Im Hinblick auf die Medienausstattung der Kinder zeigt sich, dass die Lehrkräfte von einer höheren Ausstattung ausgehen als dies der Realität entspricht (vgl. Feierabend/Klingler 2003: 18). Die Untersuchung fragt auch nach dem Verständnis von Medienkompetenz der Lehrkräfte. Im Ergebnis zeigt sich, dass ´kritisches Hinterfragen der Medien´ von 82 Prozent, ´selbstbestimmte Nutzung der Medien´ von 75 Prozent, ´Medien für eigene Anliegen nutzen´ von 51 Prozent, ´Techniken zur Benutzung der Medien beherrschen´ von 49 Prozent, ´Medien selbst gestalten können´ von 19 Prozent und ´Produktionsbedingungen von Medien kennen´ von 7 Prozent der Lehrkräfte als Aspekte der Medienkompetenz erachtet werden (vgl. Feierabend/Klingler 2003: 19).

Insgesamt schreiben Lehrerinnen und Lehrer dem Computer mehrheitlich eine große Bedeutung für Schule und Beruf zu und sind mit 91 Prozent der Ansicht, dass der Computerumgang in der Schule gelernt werden sollte – jedoch herrscht über das richtige Einstiegsalter keine Einigkeit (vgl. Feierabend/Klingler 2003: 34). Die Lehrkräfte sprechen sich deutlich dafür aus, *„dass die Schule als wichtige Vermittlungsinstanz für den Umgang mit Computer und Internet gilt. Der Unterrichtsalltag sieht allerdings etwas anders aus“* (vgl. Feierabend/Klingler 2003: 51). Zum Medieneinsatz im Unterricht zeigt sich, dass 27 Prozent der Lehrkräfte den Computer ohne Internet (mit Internet 11 Prozent) häufig im Unterricht einsetzen und 22 Prozent den Computer ohne Internet (mit Internet 21 Prozent) gelegentlich im Unterricht einsetzen (vgl. Feierabend/Klingler 2003: 40). 68 Prozent der Lehrkräfte bekunden, den Computer ohne Internet (mit Internet 72 Prozent) zukünftig häufiger einsetzen zu wollen (vgl. Feierabend/Klingler 2003: 41). Insgesamt lässt sich feststellen, dass Computer und Internet aus Sicht der Lehrkräfte einen Platz im Unterrichtsalltag gefunden haben (vgl. auch Moser 2006 für die Schweiz). Leider kann die Studie weder die Qualität noch die Quantität des schulischen Medieneinsatzes ergründen. Aus älteren Studien ist bereits eine Diskrepanz zwischen Relevanzeinschätzung digitaler Medien und unterrichtlichem Einsatz bekannt. So können Tulodziecki und Six et al. (2000) mit ihren Daten belegen, *„dass bei einem nicht unerheblichen Teil der Lehrkräfte Anspruch und Realität bzw. durchaus positive Kognitionen zur Medienerziehung einerseits und eine nach Auskunft der Befragten geringe Praxisnutzung andererseits eklatant weit auseinander klaffen“* (Tulodziecki/Six et al. 2000: 22; vgl. auch Rösner et al. 2004: 88f; Feil 2007: 11). Erklärt wird dieser Umstand durch ´sozial erwünschte´ Antworten, Verhinderung der Umsetzung durch schulische Rahmenbedingungen oder auch durch

selbstkritische Antworten der Lehrkräfte, die angesichts der Bedeutung der Medienerziehung ihren Eigenanteil als zu gering einschätzen (vgl. Tulodziecki/Six et al. 2000). Eine weitere Erklärung mag im medialen Habitus der Lehrkräfte bzw. dessen Hysterese – seiner Beständigkeit – liegen, wie es Kommer (2006) oder Meurer (2006) untersuchen (s.u.).

An dieser Stelle soll noch eine explorative Studie von Mayrberger und Aufenanger (2004) Erwähnung finden, die die Lernsoftwarenutzung in Grundschulen aus Sicht der Lehrkräfte beleuchtet. Die Auswertungsergebnisse der Studie geben Hinweise darauf, dass sich die Lehrkräfte für die Computernutzung in der Freizeit qualifiziert fühlen und von dieser Kompetenz auch im Beruf profitieren. Die Bedeutung digitaler Medien für die Grundschulen wird insgesamt nicht angezweifelt. Der Einsatz von Lernsoftware spielt eine zentrale Rolle in offenen Lernarrangements, wird jedoch selten zur Förderung des selbstständigen Lernens der Kinder eingesetzt (vgl. Mayrberger/Aufenanger 2004: 243). Auch das kreative Potenzial digitaler Medien wird nicht ausgeschöpft. Eine *„Einbettung neuer Medien in eine neue Lernkultur [wird] noch zu wenig praktiziert“* (Mayrberger/Aufenanger 2004: 244). Mayrberger und Aufenanger folgern aus ihren Daten die Notwendigkeit von Aus- und Fortbildungen zu den Möglichkeiten der Integration digitaler Medien in den Unterricht im Sinne eines *„neuen Lernens“* (Mayrberger/Aufenanger 2004: 244).

Zum medialen Habitus der Lehrkräfte

Nachfolgend werden Ergebnisse aus Studien beschrieben, die ausdrücklicher auf die Ebene des Habitus der Lehrkräfte eingehen. Die Studie von Schumacher aus dem Jahr 2000 geht zunächst der Frage nach, welchen Milieus die befragten Lehrkräfte zuzurechnen sind (vgl. Schumacher 2002). Basierend auf den Sinus-Milieus (vgl. Kapitel 2.1.1.1) wurden die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer systematisiert (vgl. Schumacher 2000: 255). Im Hinblick auf die Frage *„nach den Neuen Medien vertreten insgesamt 57% der liberal-intellektuellen Lehrer/innen die Ansicht, dass ´der Einsatz neuer Medien (Computer, Internet) in der Grundschule heute ´eher ja´ bzw. ´ganz genau zutreffend´ stärker gefördert werden sollte“* (Schumacher 2002: 264). Lehrkräfte aus dem konservativ-technokratischen Milieu sind Computer und Internet wesentlich zugewandter und nutzen diese auch in der eigenen Unterrichtsvorbereitung zu 62 Prozent – im Gegensatz zu 23 Prozent der liberal-intellektuellen Lehrerinnen und Lehrer. An diesem Ausschnitt der Studie wird bereits ersichtlich, wie wichtig es für die Forschungspraxis ist, nicht nur das kulturelle Kapital und die habituellen Dispositionen der Eltern für die Genese des kindlichen Habitus heranzuziehen, sondern auch die der Lehrkräfte. Die qualitative Studie von Kommer (2006) zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden kann zeigen, dass *„sich bei vielen der befragten angehen-*

den Lehrerinnen und Lehrern ein medialer Habitus findet, der einem späteren Einsatz der neueren und neuen Medien [...] in ihrem späteren Unterricht tendenziell entgegensteht“ (Kommer 2006: 172). Verbunden ist dieser Habitus mit einer latenten Ablehnung der neuen Medien gepaart mit einem generellen Manipulationsverdacht. Darüber hinaus findet sich eine unreflektierte, „kulturpessimistische Denkweise, die die bewahrpädagogische Denktradition als inkorporiertes Motiv aufgreift“ (Kommer 2006: 172). Interessant ist, dass die Bedeutung digitaler Medien zwar Anerkennung findet (vgl. auch Blömeke 2001), im Hinblick auf die spätere Unterrichtspraxis jedoch keine Relevanz besitzt. Die Beharrlichkeit des Habitus (vgl. Kapitel 2.1.3.3) wird hier besonders deutlich und Kommer beschreibt Implikationen, die bereits in der Lehrerbildung ansetzen müssen, damit durch Reflexion eine Veränderung der strukturierten Struktur des Habitus herbeigeführt werden kann (vgl. Kapitel 2.1.3.1). Meurer (2006) bestätigt durch die Analyse seiner Gruppendiskussion mit Grundschullehrerinnen die Ergebnisse von Kommer. Auch Meurer kommt zu dem Schluss, dass habituelle Dispositionen der Grundschullehrkräfte auf bewahrpädagogischen Haltungen basieren, die „zu einer defizitären Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Fragen insbesondere im Hinblick auf die neuen Medien [führen]“ (Meurer 2006: 205).⁶²

2.3.3 Zusammenfassung und Konsequenzen für die vorliegende Studie

Eine erste Bilanzierung bisheriger Forschungsbefunde zeigt, dass das Medienhandeln von Kindern und insbesondere Jugendlichen in Teilen recht gut erforscht ist. Welche Einflüsse jedoch milieuspezifisch auf den bildungsbezogenen medialen Habitus der Grundschulkinder einwirken bzw. welche Formen habituellem Dispositionen im Grundschulalter vorherrschen, ist weitgehend ungeklärt.

Die vorliegende Untersuchung wird der Diskussion empirische Befunde zur milieuspezifischen Lernausgangslage von Grundschulkindern beisteuern. Sie ist darauf angelegt, sozialstrukturelle Bedingungen und Einflüsse auf die Entwicklung eines bildungsbezogenen medialen Habitus zu ergründen. Dazu gehört auch die Erfassung gegenseitiger Einflüsse von Sozialisations- und Erziehungsprozessen in den unterschiedlichen ökologischen Zonen. Forschungsleitend ist dabei das Bewusstsein, dass das Medienhandeln in allen ökologischen Zonen immer durch das Herkunftsmilieu bzw. die Kapitalstruktur beeinflusst ist. Der beschriebene sozialökologische Ansatz fließt in

⁶² Beide Autoren, sowohl Kommer als auch Meurer, kommen außerdem zu dem Ergebnis, dass private Nutzungspraxen der Lehrkräfte und der Einsatz digitaler Medien im Unterricht nicht deckungsgleich sind – was ebenfalls für die Hysterese, also die Beharrlichkeit des Habitus spricht – in diesem Fall im Hinblick auf die latente Meinung von mediengestütztem Unterricht (vgl. Meurer 2006: 205 und Kommer 2006: 174).

die Forschungsarbeit ein, indem bereits in der Anlage der Untersuchung die beiden zentralen ökologischen Zonen – vertreten durch Familie und Schule – berücksichtigt werden. In der nachfolgenden Tabelle werden die im Kapitel 2.3 theoretisch beschriebenen und in der empirischen Studie zu betrachtenden Einflussfaktoren auf die Genese des medialen Habitus von Grundschulkindern zusammengestellt:

Einflussfaktoren auf die Genese des medialen Habitus von Grundschulkindern	
Familiäre Einflussfaktoren	Kulturelles Kapital der Eltern: Allgemeines Bildungsniveau – schulbildungsnaher oder schulbildungsferner Habitus
	Strategien der Medienbereitstellung (Kontextualisierung digitaler Medien)
	Integration von Computer und Internet als kulturelles Kapital (nicht ausschließlich als ökonomisches Kapital)
	Mediennutzung und Nutzungsmuster der Eltern / der Familie – Bedeutung des Computers im Familienalltag
	Assoziationen, Meinungen und Haltungen der Eltern zu Computer und Internet
	Szenarien, Motive und pädagogische Absichten der Bereitstellung – Bildungsaspiration allgemein
	Medienerziehungsmaßnahmen und medienerzieherische Perspektive
	Medien- und Erziehungsklima in der Familie
	Ökonomische Aspekte der Medienbereitstellung
	Soziales Kapital der Familie: Computerbezogene Hilfestellungen aus dem sozialen Umfeld
Außerfamiliäre Einflussfaktoren	Soziale Mediennutzungskontexte im Milieu - Relevanzstrukturen
	Einflüsse durch die Peergroup
	Einflüsse durch schulische Ausstattung und schulspezifisches Medienkonzept
	Bedingungen und Einflüsse durch die Person der Lehrkraft

Tabelle 5: Einflussfaktoren auf die Genese des medialen Habitus von Grundschulkindern

2.4 Der mediale Habitus und seine Bedeutung im Kontext von Bildung und Reproduktion sozialer Ungleichheit

Kinder im Grundschulalter nutzen Computer und Internet im häuslichen Kontext mit verschiedenen Nutzungsabsichten. Sie entwickeln dabei unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten und es ergibt sich die Frage, inwieweit diese lebensweltlichen Kompetenzen in Unterhaltungs- und Lernszenarien einerseits als Bildung zu verstehen sind und andererseits Schulbildungsrelevanz besitzen. Um sich dieser Frage zu nähern, werden nachfolgend zunächst Gedanken zum Bildungsbegriff und zur Akzeptanz milieuspezifischer Bildungsprozesse erörtert (Kapitel 2.4.1). Im Anschluss wird basierend auf Theorie und Empirie dargestellt, welche Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Familie und Schule wirken (Kapitel 2.4.2 und 2.4.3). Ab-

schließlich werden der mediale Habitus als Faktor sozialer Ungleichheit dargestellt und Herausforderungen für das Bildungssystem formuliert (Kapitel 2.4.4).

2.4.1 Zum Bildungsverständnis in der vorliegenden Forschungsarbeit – die normative Hypothek

Mit dem Bildungsbegriff ist eine lange Theoriegeschichte verbunden, die sich keinesfalls systematisch vollzog oder mit einhelligem Ergebnis abgeschlossen wäre. Die heute so facettenreiche Erscheinung des Bildungsbegriffs ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass er von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen bearbeitet wurde (vgl. Reich/Tippelt 2005: 487). *„Bildungsforschung lässt sich in empirischer (Bildung als mess- und zertifizierbare Qualifikation), philosophischer (historische und systematische Begründung der Bildung) und funktionaler Perspektive (Qualifikations-, Integrations- und Statuszuweisungsfunktion) fokussieren; diskutiert wird Bildung aber häufig normativ“* (Reich/Tippelt 2005: 487). Die normative Aufladung des Bildungsbegriffes konstatiert Vogel (2004) als *„Hypothek auf dem theoretischen Konstrukt Bildung“* (Vogel 2004: 37) und sieht diese darin begründet, dass Bildung immer 'Höher-Bildung' impliziert (vgl. Vogel 2004: 37). Dieser Einschätzung folgen auch Otto und Kutscher (2004), wenn sie gleichzeitig anmerken, dass der Bildungsbegriff der Hegemonialkultur *„im Selbstverständnis nicht zwingenderweise mit demjenigen aus dem sozialen Kontext einer formal niedriger gebildeten und auf andere Lebens- und Arbeitskontexte ausgerichteten Zielgruppe gleichzusetzen [ist]“* (Otto/Kutscher 2004: 8). In diesem Zusammenhang ist jedoch nicht allein das Selbstverständnis von Bildung relevant, denn *„Bildung allein genügt nicht. Man muss auch jemanden finden, der sie anerkennt“* (Büchner 2006: 11) oder wie Kübler bekräftigt: *„Wer sich bildet, lernt. Aber nicht jedes Lernen wird als Bildung erachtet“* (Kübler 2003b: 4). So konstatiert Heydorn: *„Bildungsfragen sind Machtfragen“* (Heydorn 1979: 337) und pointiert damit die Diskussion um Herrschaftswissen, Vorteilssicherung und Perpetuierung der sozialen Stellung der Bildungsprivilegierten bzw. Auflösung dieser Macht durch Bildung. Im Kontext von Macht- und Konflikttheorien, zu deren Vertretern unter anderen auch Bourdieu zu zählen ist, wird die Definitionsmacht der herrschenden Klasse im Hinblick auf Anerkennung und Wertschätzung dessen, was unter Bildung zu verstehen ist, proklamiert. Über die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Missachtung ungleicher Voraussetzungen hinaus, bekräftigt Bourdieu, dass jenes, das in die Lehrpläne Eingang findet, auf politische, kulturelle und ökonomische Interessen der herrschenden Klasse zurückzuführen ist und der Sicherung des eigenen Status dient (vgl. Liebau 2006: 54). Grundmann et al. (2003) stellen darüber hinaus fest, dass formale Bildung bzw. die Gleichsetzung von Bildung und standardisierten Bildungszertifikaten diejenigen Aspekte von Bildung ausblendet, *„die quer zu den in der Schule*

vermittelten Bildungsformen und -inhalten liegen“ (Grundmann et al. 2003: 27). Sie stellen in ihren Arbeiten deutlich heraus, dass *„erst die Hierarchisierung von Handlungswissen, wie sie in und durch Bildungsinstitutionen und Eigendynamiken von Bildungssystemen produziert werden“*, (Grundmann et al. 2007: 48) zu Bildungungleichheiten führt.⁶³ Auf eine weitere Ausführung makrosoziologischer, gesellschaftskritischer Ansätze wird im Folgenden verzichtet und stattdessen mesosozialistische Modelle auf der Ebene Schule und Familie als Einflussgrößen ungleicher Bildungschancen beleuchtet.

In diesem Kontext gewinnt das *„pragmatische Konzept der Grundbildung“* (vgl. exemplarisch Tenorth 2005: 27) an Bedeutung. Das Konzept basiert auf dem Anspruch, die Aneignung elementarer Kulturtechniken und basaler Kompetenzen⁶⁴ nicht nur der Bildungselite zu ermöglichen. Es gilt, *„ein Bildungsminimum für alle zu sichern und zugleich die Kultivierung von Lernfähigkeit zu eröffnen“* (Tenorth 1994: 166). Demgemäß plädiert Tenorth für ein Curriculum der ‘Grundbildung’ und ‘Basiskompetenzen’⁶⁵, *„das mit Selektivität und Differenz im Anschluss an die Phase der Grundbildung rechnet“* (Tenorth 2004b: 654). Mit Tenorth wird in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, dass so genannte ‘Mindeststandards’ nicht darauf abzielen, die Lernanstrengungen der Individuen zu begrenzen, sondern im Gegenteil *„die Pflichten zu fixieren, denen sich Schulen der Grundbildung nicht entziehen dürfen – auch nicht durch Ausgrenzung nach unten“* (Tenorth 2004c: 96). Mindeststandards bestimmen *„das Unentbehrliche und Notwendige und damit das Minimum dessen, was man auf jeden Fall erwarten darf und muss“* (Tenorth 2003) und *„ohne das eine verständige Teilhabe an Gesellschaften unmöglich ist“* (Tenorth 2004: 176). In diesem Zusammenhang formuliert Bourdieu den besonderen Anspruch für die Grundschule, *„immer so vorzugehen, als müsse man allen alles unterrichten“* (Bourdieu 2001: 24).⁶⁶

⁶³ Es lassen sich deutliche Rückschlüsse auf den derzeit verwendeten Bildungsbegriff und den Duktus der Akzeptanz informeller Bildung im institutionellen Bildungssystem ziehen, wird der aktuelle Bildungsbericht (vgl. Klieme et al. 2008) betrachtet. In diesem Bericht wird ‘formale Bildung’ in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen verortet und mit dem Erlangen anerkannter Abschlüsse verbunden (vgl. Klieme et al. 2008: VII). ‘Non-formale Bildung’ wird von ‘formaler Bildung’ dadurch unterschieden, dass sie außerhalb der Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen für die allgemeine und berufliche Bildung stattfindet und nicht zum Erwerb eines anerkannten Abschlusses führt (vgl. Klieme et al. 2008: VIII). Im Unterschied zur formalen und non-formalen Bildung explizieren Klieme et al. (2008) das so genannte ‘informelle Lernen’. Dieses wird *„als nicht didaktisch organisiertes Lernen in alltäglichen Lebenszusammenhängen begriffen, das von den Lernenden nicht immer als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen wahrgenommen wird“* (Klieme et al. 2008: VIII).

⁶⁴ vgl. auch Arbeitsstab Forum Bildung (2002: 55) bzw. Rauschenbach et al. (2004: 23): Bildung durch Kompetenzerwerb.

⁶⁵ Tenorth stellt diesbezüglich Parallelen zum literacy-Konzept her (vgl. 2005: 26) und verweist auf einen international weitgehenden Konsens über die Elemente kultureller Basiskompetenzen: *„Beherrschung der Verkehrssprache, mathematische Mitteilungsfähigkeit, Selbstregulation des Wissenserwerbs, Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien, Fremdsprachliche Kompetenz“* (Tenorth 2005: 27).

⁶⁶ *„Alle, Alles, Allseitig“* (Comenius 1592-1670).

Die Konkretisierung und Begründung dessen, was als Bildungsziel erhoben wird, ist durchaus kontrovers zu diskutieren (vgl. exemplarisch Tenorth 2003). Tenorth empfiehlt als Konsequenz die Entwicklung pragmatischer Kompetenzmodelle, in denen Kompetenzen verstanden werden als erworbene – nicht von Natur aus gegebene – Fähigkeiten und *„zudem Fähigkeiten, die in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren werden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind; das sind auch Fähigkeiten, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so dass sie sich auch intern graduieren lassen, z.B. als grundlegende oder erweiterte Allgemeinbildung; das sind ferner Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil sie nicht nur aufgaben- oder prozessgebunden erworben werden, sondern zukunftsfähig und problemoffen sind“* (Tenorth 2003: 160).⁶⁷

In Bezug auf den vorliegenden Forschungsgegenstand kann festgestellt werden, dass der Erwerb von Medienkompetenz bzw. Medienbildung und die Ausbildung eines bildungsbezogenen medialen Habitus als integrale Bestandteile von ´allgemeiner Bildung´ verstanden werden können – sowohl im Sinne so genannter IT-Kompetenz als auch im Sinne der Selbstregulation des Wissenserwerbs (vgl. Tenorth 2003: 162). Die Anlehnung an Tenorth erfolgt in dem Bewusstsein, dass Bildung mehr ist als Schule, Wissen und Kompetenzerwerb (vgl. Süner 2003: 21); allerdings gleichzeitig in der Gewissheit, dass in der aktuellen Gesellschaft der Weg zu erfüllten Lebenskonzepten allein über formale Bildung führt.

Auf welchem Bildungsverständnis basiert die vorliegende Studie?

Diese Studie wird in dem Wissen konzipiert, dass milieuspezifisch relevante und anerkannte Kompetenzen nur zum Teil mit dem institutionellen Bildungsverständnis bzw. den schulisch honorierten Leistungen vereinbar sind. Sie basiert auf einem Bildungsverständnis, das die Familie als zentralen Ort der Kapitalakkumulation versteht und Familie, Peer Group sowie Medienwelten als informelle Bildungsorte anerkennt (vgl. Harring et al. 2007: 9). Mit Grundmann et al. (2006: 43) wird desweiteren davon ausgegangen, dass das milieuspezifische Umfeld außerschulische Bildungsprozesse generiert, die besonders in schulbildungsfernen Milieus nicht anschlussfähig an das Gratifikationssystem der Schule sind. Während Grundmann et al. (2003: 27) in der Folge jedoch dafür plädieren, den *„Bildungsbegriff aus seiner institutionellen Verankerung zu entgrenzen“*, werden in der vorliegenden Ausarbeitung die Ergebnisse der Untersuchung ausdrücklich auf den Aspekt ´Schulkonformität´ hin überprüft. Dies geschieht – in Kenntnis der ´normativen Hypothek´ – indem milieuspezifische, computerbezoge-

⁶⁷ Die Konkretisierung der Fähigkeiten wird auf v. Humboldt zurückgeführt, ein Theoriestrang, der an dieser Stelle nicht weiter verfolgt wird, da er die Studie nur marginal betrifft.

ne Handlungsbefähigungen und Dispositionen im Hinblick auf Anschlussfähigkeit an bildungsrelevante Computer- und Internetnutzung analysiert werden. Zur Einordnung dieses Vorgehens wird auf Bourdieu Bezug genommen, der zum Vorwurf, er würde die Kultur der unteren Klasse fast ausschließlich negativ beschreiben, antwortet: „*In meiner Beschreibung steckt tatsächlich etwas wie Abwehr gegen eine volkstümliche Idealisierung der unteren Klassen. Letztere ist meiner Meinung nach Produkt des schlechten Gewissens des Intellektuellen ...*“ (Bourdieu 1992: 39). Bourdieu stellt ergänzend deutlich heraus, dass seine defizitorientierte Beschreibung der unteren Klassen nicht impliziert, „*dass diese nichts hätten*“ (Bourdieu 1992: 40). Vielmehr ist diese Darstellung darauf gerichtet, zu verdeutlichen, dass sie keinen Anteil an der so genannten ‚legitimen Kultur‘ bzw. Bildung besitzen, d. h. jener, „*die in den Gymnasien und Oberschulen gelehrt wird*“ (Bourdieu 1992: 39). Und so stellt er abschließend fest: „*Es gibt mithin eine populäre Kultur im ethnologischen Sinn, aber diese Kultur ist als ‚Bildung‘ wertlos*“ (Bourdieu 1992: 40).⁶⁸ Mit anderen Worten: Eine Entgrenzung oder gar Ausweitung des Bildungsbegriffs ist nicht zielführend, da gleichzeitig das Bildungssystem nicht verändert wird: Begriffe verändern keine Praxis. Ungeachtet aller Ungleichheit im formalen Bildungssystem und ungeachtet der Normierungspraxis existieren aktuell dennoch Standards, die seitens der Schülerinnen und Schüler zu erfüllen sind – unabhängig von lebensweltlichen Erfahrungen, Kompetenzen und Präferenzen. Eine Ausweitung der Anerkennung lebensweltlicher Bildung würde letztendlich nur zu einem schnelleren Fortschreiten der Bildungsinflation führen (vgl. Kapitel 2.4.3), da die Bildungsprivilegierten auf Sicherung der Vorherrschaft bedacht sind und nach Abgrenzung streben. Ein Ignorieren der Standards würde einem Verfehlen des schulischen Bildungsauftrags gleichkommen.

Lebensweltliche Bildungsprozesse und habituelle Dispositionen sind zunächst als milieuspezifisch different zu bezeichnen.⁶⁹ Kinder aus nicht bildungsprivilegierten Familien sind auf Grund mangelnden Anregungspotentials unzureichend auf institutionelle Bildung vorbereitet und in ihren habituellen Dispositionen im Hinblick auf formale Bildungsprozesse nicht konform. Das kulturelle Kapital ihrer Herkunftsfamilien ist folglich – im Hinblick auf die Anforderungen der dominanten, standardisierten, institutionellen Bildung – als defizitär und nicht ‚nur‘ als different zu bezeichnen.

Die vorliegende Studie ist darauf ausgerichtet, den medialen Habitus von Grundschulkindern herkunftsdifferenziert im Hinblick auf formale Bildung herauszuarbeiten. Die Forschungsperspektive richtet sich auf die Erhebung und Beschreibung milieuspezifischer Differenzen in den medialen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler. Die-

⁶⁸ Im Unterschied zu Bourdieu wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit das kulturelle Kapital nicht an der traditionellen Hochkultur orientiert, sondern in Bezug zur allgemeinen schulischen Bildung gesetzt.

⁶⁹ Die frühe Dreigliedrigkeit des Schulsystems und die zunehmende Standardisierung schulischer Leistung trennen ganze Bevölkerungsgruppen von einem erfolgreichen Bildungsabschluss.

se Differenzen werden – nicht im Sinne der Geringschätzung, aber dennoch defizitorientiert – im Hinblick auf schulische Passung untersucht. Auf Grund der habituellen Dispositionen ist der Deckungsgrad familiären Medienhandelns mit institutionell honoriertem Medienhandeln in bildungsprivilegierten Familien höher zu erwarten als in bildungsbenachteiligten Familien. Werden Defizite aufgezeigt, so geschieht dies immer im Hinblick auf Defizite im Kontext formaler Bildung und möglicher Bildungschancen. Diese Positionierung resultiert aus dem Bestreben, zu verdeutlichen, dass Lebenschancen durch institutionell anerkannte, standardisierte Bildungszertifikate erlangt werden. Unter diesem Blickwinkel ist der Erwerb standardisierter Zeugnisse und schulbildungsnaher Kompetenzen prioritär.

Soziale Ungleichheit im Bildungssystem kann folglich als unzureichende Passung institutionell anerkannter und familiärer Bildungsprozesse beschrieben werden. Auf welche Ursachen diese Differenz zurückgeführt werden kann, wird nachfolgend diskutiert.

2.4.2 Die Familie als Bildungsort und die Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Familie

Nachfolgend wird zunächst die Familie in den Blickpunkt gerückt und gefragt, welche Ursachen der Reproduktion sozialer Ungleichheit hier zu identifizieren sind.

Anschlussfähigkeit des kulturellen Kapitals an institutionelle Anforderungen

Familie ist als erster und wichtigster Bildungsort für das Kind zu verstehen (vgl. Rauschenbach et al. 2007: 31). Hier entwickeln sich seine habituellen Dispositionen, die sein Verhalten, seine Einstellungen, Denkmuster und Handlungsweisen – auch im Hinblick auf digitale Medien – maßgeblich prägen (vgl. Bourdieu 1991). In der Folge bestimmt der Habitus eines Kindes, wie und in welcher Weise es an schulische Bildungsprozesse anschlussfähig ist. Grundmann et al. (2006) vertreten die Auffassung, dass Heranwachsende in der Auseinandersetzung mit den jeweiligen sozialisationstheoretischen Hintergründen *„auf der Grundlage unterschiedlicher Anerkennungsmuster differente Relevanzstrukturen [entwickeln], die zu abgrenzbaren Präferenzordnungen führen“* (Grundmann et al. 2006: 42). Es werden also Handlungsbefähigungen und Vorlieben ausgeprägt⁷⁰, die im jeweils spezifischen Milieu Relevanz besitzen und Anerkennung erfahren. Dabei ist zunächst grundsätzlich davon auszugehen, dass Her-

⁷⁰ Meulemann (1997) stellt beispielsweise fest, dass schicht- bzw. milieuspezifische Unterschiede in familiären Erziehungszielen und -praxen bestehen, die sich unterschiedlich mit formalen Bildungsprozessen vereinbaren lassen. Vgl. auch Diefenbach (2000: 183), die dafür plädiert, *„Handlungspläne der einzelnen Familienmitglieder sowie deren Umsetzung in Handlungsstrategien“* in den Mittelpunkt der Forschung zu rücken.

anwachsende in allen Milieus komplexe Handlungsbefähigungen erwerben, die es ihnen ermöglichen in ihrer Lebenswelt angemessen zu agieren. Für lebensweltliche Bildungsprozesse der Kinder in nicht bildungsprivilegierten Familien kann angenommen werden, dass sich diese an eigensinnigen Bildungszielen orientieren, „*die auf die milieuspezifischen Existenzbedingungen und Erfahrungsräume abgestimmt sind*“ (Grundmann et al. 2007: 55). Die Heranwachsenden entwickeln einen eher schulbildungsfernen Habitus (vgl. Grundmann et al. 2007: 61), wobei für die Bildungsprozesse eine hohe Bedeutung des sozialen Kapitals⁷¹ kennzeichnend ist, das in Teilen mangelndes ökonomisches und kulturelles Kapital auszugleichen vermag (vgl. Grundmann et al. 2007; Büchner/Wahl 2005). Im Gegensatz dazu charakterisiert Bourdieu (2001: 29f) lebensweltliche Bildungsprozesse der Kinder aus bildungsprivilegiertem Milieu dadurch, dass diese – neben nutzbaren Gewohnheiten und antrainierten Verhaltensweisen, die sich im Bildungskontext als wertvoll erweisen – auf die direkte Unterstützung durch die Eltern bauen können. Darüber hinaus „*erben [sie] auch Kenntnisse und ein Know-how, Neigungen und einen 'guten Geschmack', deren schulische Rentabilität umso größer ist, als diese Imponderabilien der Einstellung zumeist auf das Konto der Begabung verbucht werden*“ (Bourdieu 2001: 29f). Diese Bildungsformen und -inhalte werden am Bildungsort Familie über intergenerationale Austauschprozesse „*übertragen, sich zu eigen gemacht, für die eigenen Bedürfnisse adaptiert, reinterpretiert und umgeformt oder auch zurückgewiesen*“ (Büchner/Wahl 2005: 359) – Prozesse, die im Kontext der Habitusgenese beschrieben werden (vgl. Kapitel 2.1.3).

Zusammenfassend muss somit konstatiert werden, dass lebensweltliche Handlungsorientierungen und -befähigungen auf unterschiedlichen Kapitalstrukturen beruhen, die eine unterschiedliche Wertigkeit im formalen Bildungssystem besitzen. Die Differenz zu institutionellen Anforderungen steigt in Abhängigkeit zum kulturellen Kapital des Herkunftsmilieus; je geringer der Bildungsstand, desto geringer die Anschlussfähigkeit an Anforderungen formaler Bildung. Die Passung zwischen erfahrungsweltlichen und institutionalisierten Bildungsinhalten ist von entscheidender Bedeutung für die Verfestigung von Bildungsungleichheiten (vgl. Grundmann et al. 2007: 65).

Kulturelles Kapital: Operationalisierung und Bedeutung für Bildungserfolge

Nachfolgend werden exemplarisch einige empirische Befunde zur Bedeutung kulturellen Kapitals für den Bildungserfolg ausgeführt. Dabei gilt festzuhalten, dass kulturelles Kapital in der Forschung sehr unterschiedlich operationalisiert wird und wie Kingston

⁷¹ vgl. Coleman (1996) zur Bedeutung sozialen Kapitals bzw. bildungsrelevanter Kommunikation für die Bildung von Humankapital, sowie Coleman (1988) zur Kompensationsthese, die besagt, dass soziales Kapital Benachteiligten auszugleichen vermag.

2001 feststellt: *„Too many conceptually distinct variables have been labeled cultural capital, creating a distorted sense of what accounts for academic success“* (Kingston 2001: 88). Nachfolgend werden einige Studien exemplarisch aufgelistet, die das kulturelle Kapital in unterschiedlicher Weise im Forschungsprozess nutzbar machen:

- Die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Bedeutung kulturellen Kapitals der Herkunftsfamilie auf den Schulerfolg untersucht Dumais (2002).⁷² Sie kann feststellen, dass kulturelles Kapital nur einen begrenzten Einfluss auf den Erfolg der Mädchen besitzt und für Jungen keine Rolle spielt (Dumais 2002: 59). Dumais schlussfolgert: *„Finally, it may well be that the typical cultural capital variable that has been used in the sociology of education needs to be reevaluated. Perhaps participation in cultural activities is not an adequate or appropriate measure of cultural capital in modern American society“* (Dumais 2002: 61). Dumais plädiert dafür – neben dem kulturellen Kapital – den Habitus als Set mehrerer Variablen in zukünftige Forschung einzubeziehen (vgl. Dumais 2002: 51 und 62), um aussagekräftigere Daten zu erhalten.
- Rössel und Beckert-Zieglschmid (2002) stellen anhand ihrer Forschung heraus, dass allein hochkulturelles Kapital – operationalisiert durch Bildung der Eltern – für den Bildungserfolg relevant ist, *„während die anderen Formen kulturellen Kapitals sich als vernachlässigbar zeigen“* (Rössel/Beckert-Zieglschmid 2002: 511).⁷³
- In der von Georg (2004) berichteten Studie werden neben dem Schulabschluss der Eltern, der Buchbesitz sowie kulturelle Freizeitaktivitäten und Gespräche über politische und soziale Themen in die Bestimmung des kulturellen Kapitals einbezogen. Als ausschlaggebend für den schulischen Erfolg wirkte letztendlich *„weder die gemeinsame kulturelle Praxis zwischen Eltern und Schülern, noch die der Kinder allein [...] Vielmehr war es, noch vor dem Bildungsstand der Eltern, die Lesekultur der Familie, die einen positiven Effekt für die Schullaufbahn hatte“* (Georg 2004: 228).
- In der PISA-Studie (vgl. Baumert/Maaz 2006: 22f) werden für das kulturelle Kapital der Schüler und Eltern deren nationale Herkunft bzw. die gesprochene Familiensprache erhoben. Darüber hinaus interessiert das Humankapital der Familie, operationalisiert an den Indikatoren Schulbildung und Berufsausbildung der Eltern (vgl. auch Ehmke et al. 2004: 231). Außerdem wird die kulturelle Praxis der Familie am Beispiel des Besitzes von Kulturgütern und schulrelevanten Gütern erfasst. Ergänzt werden diese um Fragen zum kulturellen Leben in der Familie und der Teilhabe an sozial hoch bewerteten Formen der Kultur. Letztendlich interessiert

⁷² vgl. auch Di Maggio 1982 und Mohr/Di Maggio 1995

⁷³ vgl. auch de Graaf (1988) sowie Aschaffenburg und Maas (1997), die im Kontext des Besuchs höherer Schulen die Bedeutung des kulturellen Kapitals der Eltern bestätigen.

auch in der PISA-Studie die Lesekultur⁷⁴ in der Familie. Die Analyse der PISA-Daten erfolgt nach internationalem Standard, indem die Bezugsgrößen des sozioökonomischen Status je nach Fragestellung dokumentiert sind (vgl. Ehmke 2004: 225f).

Insgesamt bleibt festzuhalten: Ohne die Beschreibung der Operationalisierung des kulturellen Kapitals können keine vergleichbaren Aussagen zu dessen Einfluss getroffen werden. In der vorliegenden Studie wurden aus forschungspragmatischen Gründen die Indikatoren für das kulturelle Kapital auf grundlegende Angaben beschränkt (u.a. Schulbildung und Ausbildungsabschluss der Eltern, Anzahl der Bücher, Freizeitbeschäftigung). Ergänzend wurden Faktoren einbezogen, die auf das (bildungsbezogene) Medienhandeln der Kinder im familiären Kontext wirken. Mediale Dispositionen gelten als entscheidende Faktoren im Hinblick auf die Reproduktion digitaler Ungleichheit. Folglich werden Fragen danach verfolgt, inwieweit das Kind im familiären Kontext die Möglichkeit erhält, den Computer als Lernwerkzeug zu erkennen bzw. zu erproben und in der Folge einen auf Bildung bezogenen, medialen Habitus zu entwickeln. Demgemäß geht zum Beispiel der Zugang zu digitalen Medien ebenso in die Bestimmung des kulturellen Kapitals ein, wie die Vertrautheit der Eltern mit Computer und Internet auf die das Kind im Bedarfsfall zurückgreifen kann (vgl. Kapitel 4).

Milieuspezifische Bildungsstrategien

Bremer (2004) stellt in seinen Ausführungen fest: *„Bildung und Lernen haben in jedem Milieu eine andere Bedeutung und Tradition“* (Bremer 2004: 207). Diese Tatsache hat Folgen für die Reproduktion sozialer Ungleichheit, wenn beispielsweise Angehörige unterschiedlicher Milieus in ihren Bildungsstrategien unterschiedlich verfahren (vgl. auch Grundmann et al. (2003); Büchner/Wahl (2005: 359)).⁷⁵ Während die Strategien der oberen Milieus auf kulturelle und ökonomische Hegemonie ausgerichtet

⁷⁴ Studien wie PISA, IGLU und LAU (Baumert et al. 2003; Bos et al. 2003; Lehmann/ Peek 1997) können neben der Schulbildung der Eltern einen deutlichen Zusammenhang zwischen familiären Lesegelegenheiten – häufig gemessen am Buchbestand – und Bildungserfolg feststellen⁷⁴. Lesekompetenz dient dabei als zentraler Prädiktor für den weiteren Schulerfolg und stellt *„ein universelles Kulturwerkzeug dar, dessen Bedeutung auch in einer sich verändernden Medienlandschaft nicht geringer geworden ist“* (Artelt et al. 2005: 5).

vgl. auch Jungbauer-Gans (2004) zum Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland, Frankreich und der Schweiz – belegt anhand der PISA-Daten 2000 sowie Gräsel et al. (2007) zur Entwicklung von Lesekompetenz in der Sekundarstufe und zum Einfluss von Lesegelegenheiten auf Lesekompetenz.

⁷⁵ Boudon (1974) entwickelt eine zentrale ‘Theorie für die Wahl der Schulausbildung’ entlang der Komponenten ‘Bildungskosten’, ‘Bildungsrenditen’ und ‘Erfolgswahrscheinlichkeit’, in der er Bildungsentscheidungen der Eltern (sekundäre Herkunftseffekte) im Sinne ökonomischer Investitionsentscheidungen in den Blickpunkt rückt (Rational-choice-Modelle der Bildungsentscheidung). Diesem Ansatz stehen die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen von Erikson/Johnson (1996), das Breen-Goldthorpe-Model of Educational Decision Making (Breen/Goldthorpe: 1997) oder die Wert-Erhaltungstheorie von Esser (1999) nahe. Dieser Theoriestrang wird im vorliegenden Kontext nicht weiter verfolgt, da er von nur marginaler Bedeutung für den Forschungskontext ist.

sind, sind unterprivilegierte Milieus hingegen eher darum bemüht, Ausgrenzung zu vermeiden (vgl. Bremer 2004: 208).

Wie bereits aufgezeigt, orientiert sich auch das Medienhandeln je nach Milieuzugehörigkeit sehr unterschiedlich (vgl. exemplarisch Di Maggio/Hargittai 2001; Kutscher 2003, 2005a+b; Marr 2005). Desgleichen werden Bildungsstrategien unterschiedlich durch Medien flankiert. Bezogen auf Computer und Internet lässt dies die Vermutung zu, dass schulbildungsnahe Familien digitale Medien mehrheitlich zu Bildungs- und Informationszwecken nutzen, während schulbildungsferne Familien die Geräte kaufen, um 'dazu zu gehören'. Mögliche Bildungsambitionen scheitern an einem nicht schulbildungskonformen Habitus.

Mit diesem Aspekt ist die Bildungsaspiration der Eltern eng verbunden – u.a. Einstellungen zur Schule und zur Schulbildung – die als unschätzbare Wert für schulischen Erfolg und auch für die Erteilung von Übergangsempfehlungen durch die Grundschullehrkräfte (vgl. Ditton/Krüsken 2006 s.u.) eingestuft werden kann. Diese Aspirationen sind *„zu einem Großteil der Ausdruck des ihrer sozialen Zugehörigkeit entsprechenden Systems impliziter und expliziter Werte“* (Bourdieu 2001: 31). Neben der grundsätzlichen Einstellung zu Anforderungen des formalen Bildungssystems kann auch die Entwicklung eines so genannten Lernhabitus als wichtiger Faktor gezählt werden (vgl. Du Bois-Reymond 2004; Herzberg 2004).

Bildungsambitionen lassen sich auch vor dem Hintergrund milieuspezifischer Praxis und Anerkennung diskutieren, wenn Bildung im spezifischen Milieu keine Wertschätzung erfährt und sich ganze Bevölkerungssegmente von institutionalisierter Bildung bewusst distanzieren – ein Prozess, der als Selbsteliminierung bezeichnet wird (vgl. Bauer 2002b: 422; Böttcher 2002). Im Zuge dessen verzichten Angehörige des unteren Bildungssegments auf einen Aufstieg im Bildungssystem, da sie diesen in der Konsequenz mit der Entfremdung vom Herkunftsmilieu 'erkaufen' müssten. Im Kontext des Medienhandelns bedeutet dies eine Distanzierung der Heranwachsenden von der Peerkultur des unteren Bildungsmilieus, ggf. damit verbunden, über aktuelle, konsumorientierte Medienformate nicht mitreden zu können und den Ausschluss aus der Gruppe zu riskieren. Gleichzeitig ist der Anschluss an die Peerkultur des oberen Bildungsmilieus nicht notwendigerweise gegeben, da ein entsprechender Habitus nicht zwangsläufig entwickelt wird. Nicht selten führen diese Muster zur Distanzierung von höherer Bildung. Ein weiterer Prozess der Selbsteliminierung kann beobachtet werden, wenn sich bildungsferne Eltern erst bei deutlich überdurchschnittlichen Schulleistungen ihrer Kinder für den Übergang dieser an das Gymnasium entscheiden.⁷⁶

⁷⁶ vgl. die Arbeiten zum Schulwahlverhalten von Merckens/Wessel 2002; Merckens et al. 1997; Peek/Lehmann 1997 bzw. De Graaf 1988.

Bereits im Jahr 1965 zeigte eine Studie von Hitpass (1965), dass sich Kinder höherer Schichten einerseits besser in die Schulkultur einfinden und andererseits schulische Werte eher akzeptieren (vgl. Hitpass 1965: 191f). Den Einfluss des Elternhauses kann die Studie verdeutlichen, indem sie die Resignation der Arbeiterklasse gegenüber dem schulischen System aufzeigt. So berichten Industriearbeiter ihren Eindruck von der Empfehlungspraxis an weitere Schulen, die Kinder „von besseren Leuten“ offensichtlich bevorzugt (vgl. Hitpass 1965: 48). Gleichzeitig wird deutlich, dass sich die Relevanzstrukturen der Arbeiter deutlich von denen der schulbildungsnahen Bevölkerung unterscheiden, deren kulturelle Erfahrungen und Praktiken eher den schulischen Anforderungen entgegenkommen.

Ergänzend zeigt die Arbeit von Willis⁷⁷ aus dem Jahr 1979 eindrucksvoll, wie sich Jugendliche der Arbeiterklasse aktiv gegen institutionelle Bildung auflehnen. Die unzureichende Passung führt in der Konsequenz zu schulischem Misserfolg, der die Schüler wiederum in der Arbeiterklasse verhaften lässt und einen sozialen Aufstieg verhindert. Mangelnde Akzeptanz der schulischen Leistungskultur führt zur Selbsteliminierung der Schülerinnen und Schüler – so eine mögliche Schlussfolgerung. Aber liegt diese Selbsteliminierung in der Verantwortung der (jugendlichen) Akteure? Dem Bildungssystem wirft Bourdieu vor, dass es – als vermeintlich objektive Instanz – milieubedingt ungleiche Ausgangsvoraussetzungen sanktioniert, indem es alle Schülerinnen und Schüler „in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt“ (Bourdieu 2001: 39). Mit dieser Aussage prangert Bourdieu an, dass sich die pädagogische Tradition nur an Schülerinnen und Schüler wendet, „die in der besonderen Situation sind, ein den kulturellen Anforderungen der Schule entsprechendes kulturelles Erbe zu besitzen“ (Bourdieu 2001: 39). Böttcher kritisiert „diese Uminterpretation gesellschaftlicher Ungleichheit in individuelle insbesondere deshalb, weil in modernen Gesellschaften Bildungserfolge mit Lebenschancen korrelieren“ (Böttcher 2002: 39).⁷⁸ An dieser Stelle schließt sich der Kreis. Milieuspezifische Relevanzstrukturen und institutionelle Anforderungen sind nicht zwingend anschlussfähig. Eine ungenügende Passung – auch im Kontext des Medienhandelns – führt zur Reproduktion sozialer Ungleichheit, wenn milieuspezifische Handlungsbefähigungen der Computer- und Internetnutzung nicht mit schulisch anerkannten Nutzungsszenarien übereinstimmen. Wie das Bildungssystem soziale Selektion (teils unbewusst) fördert, wird im Folgenden dargestellt.

⁷⁷ P. Willis war assoziiertes Mitglied des Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies (<http://www.sociology.bham.ac.uk/cccs.shtml>)

⁷⁸ vgl. auch Bourdieu und Passeron (1971): „Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheit zwingt und berechtigt zugleich, jegliche Ungleichheit, besonders aber die des akademischen Erfolges, als natürliche, als Ungleichheit der Begabung anzusehen“ (Bourdieu/Passeron 1971: 82) > meritokratische Ideologie.

2.4.3 Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem und die Illusion der Chancengleichheit

Das Recht auf Bildung stellt ein Menschenrecht gemäß Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen dar. Bildung ist zur „*wichtigsten Grundlage für materiellen Wohlstand moderner Gesellschaften geworden*“ (Hradil 2001: 149) und wird in der heutigen Wissensgesellschaft – neben beispielsweise Macht und Prestige – als eine Basisdimension sozialer Ungleichheit verstanden (vgl. Hradil 2001: 31), deren Reproduktion sich auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen systematisieren lässt (vgl. Becker/ Lauterbach 2007). Ursachen auf der Ebene der Familie wurden bereits vorangehend beschrieben, während an dieser Stelle Faktoren auf der Mesoebene – also diejenigen, die auf die Institution Schule zurückzuführen sind – fokussiert werden. Dabei ist zu betonen, dass die Unterscheidung nur auf einer analytischen Ebene realisiert werden kann, in der Praxis jedoch nie eine Monokausalität für Bildungsungleichheit zu verzeichnen ist, sondern immer „*eine komplexe Wechselwirkung verschiedener Einflüsse vorliegt*“ (Becker/Lauterbach 2007: 22).

Chancengleichheit im Bildungssystem ist in diesem Kontext ein zentrales Stichwort, das nach Hradil folgendermaßen gefasst werden kann: „*Chancengleichheit im Bildungswesen besteht dann, wenn allen unabhängig von leistungsfremden Merkmalen (wie z. B. von Bildung, Prestige und Geld der Eltern, Geschlecht, Wohnort, 'Beziehungen', Religion, Hautfarbe, politischer Einstellung, persönlicher Bekanntheit oder Familienzugehörigkeit) die gleiche Chance zur Leistungsentfaltung und Leistungsbestätigung eingeräumt wird*“ (Hradil 2001: 153). Becker (2007) beschreibt Chancengleichheit im Sinne statistischer Unabhängigkeit in der Weise, „*dass jedes Schulkind unabhängig von seiner sozialen Herkunft die gleiche Startchance im Bildungssystem haben soll*“ (Becker 2007: 162). Ergänzend weist er jedoch auch darauf hin, dass „*sich zwangsläufig aufgrund sozialer Unterschiede in der außerschulischen Vorbildung herkunftsbedingte Ungleichheiten bei den Voraussetzungen für die Schulbildung [...] ergeben*“ (Becker 2007: 165f).⁷⁹

Soziale Ungleichheit im Spiegel der Bildungsforschung

Zahlreiche nationale und internationale Schulleistungsstudien – PISA 2000, 2003 und 2006, IGLU 2001, LAU 2000, VERA 2004 – haben in den letzten Jahren dafür gesorgt, dass das Thema 'Bildung' wieder in gesellschaftlichen und politischen Diskur-

⁷⁹ Ausdrücklich gilt zu erwähnen, dass die Angleichung von Bildungschancen als wichtiges gesellschaftspolitisches Ziel, nicht mit einer Angleichung der Bildungsgrade aller Gesellschaftsmitglieder zu verwechseln ist. Ziel ist vielmehr „*die Abschaffung von Bildungsprivilegien, die sich durch soziale Ungleichheiten zwischen gesellschaftlichen Gruppierungen erklären lassen*“ (Hradil 2001: 154).

sen Einzug gehalten hat und nach Haring et al. (2007: 8) ist *„im Mainstream der Bildungsdiskussion ein Einvernehmen darin zu erkennen, das Bildung keineswegs nur etwas darstellt, das ausschließlich in der Schule stattfindet“* (Haring et al. 2007: 8). Nach ihrer Einschätzung ist in der aktuellen Bildungsdiskussion ein Paradigmenwechsel, verbunden mit der Ausweitung des Bildungsbegriffs, zu verzeichnen (vgl. Haring et al. 2007). Auch Rauschenbach et al. (2006) räumen informellem Lernen eine zentrale Stellung ein, indem sie es auf der einen Seite als Voraussetzung auf der anderen als Fortsetzung formeller und non-formaler Bildungsprozesse bezeichnen (Rauschenbach et al. 2006: 7). Gleichzeitig wird vermehrt in das Bewusstsein gerückt, dass Bildungsprozesse – und damit Bildungserfolg und -misserfolg – in der Schule in ganz zentraler Weise auf informellen Bildungsprozessen in der Familie aufbauen. Schichtspezifische Situierung gilt als ein bestimmender Faktor für den Schulbesuch, demzufolge für den erreichbaren formalen Bildungsstand und stellt somit einen Indikator für die soziale Ungleichheit in Deutschlands Bildungssystem dar. Für das Jahr 2000 belegt das deutsche PISA-Konsortium, dass *„die Chancen, eine höhere Schulform zu besuchen, in Deutschland relativ eng mit dem sozioökonomischen Status verbunden sind“* (Prenzel et al. 2003a: 26).⁸⁰ Die Befunde der PISA-Studie 2003 und 2006 bestätigen diese Aussagen und es kann für 2003 – unter Kontrolle der getesteten Grundfähigkeiten und Kompetenzen in Mathematik oder Lesen – festgestellt werden, *„dass die Chancen von Schülerinnen und Schülern aus den unteren Sozialschichten, ein Gymnasium zu besuchen, deutlich geringer sind als die von Jugendlichen aus den oberen Sozialschichten“* (Ehmke et al. 2004: 277).

PISA 2000 zeigt außerdem: *„Im Vergleich zu Kindern aus Facharbeitfamilien ist die Chance des Gymnasialbesuchs für Kinder der oberen Dienstklasse mehr als vier- und für die der unteren Dienstklasse mehr als dreimal so groß“* (Baumert/Schümer 2001: 357). Lehmann und Peek (1997) treffen eine ähnliche Aussage in ihrer Stellungnahme zur Diagnose und Beratungspraxis am Ende der Grundschulzeit im Kontext der LAU-Studie an Hamburger Schulen: *„So steigt die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, in deutlicher Abhängigkeit vom Bildungsabschluß des Vaters, wobei das Kind eines Vaters mit Abitur eine rund viereinhalbfache Chance für eine Gymnasialempfehlung hat wie das Kind eines Vaters ohne Schulabschluß.“* (Lehmann/Peek 1997).

Migrationsspezifische Effekte

Benachteiligungsfaktoren sind nicht nur im sozioökonomischen Status zu sehen (vgl. auch exemplarisch Bos et al. 2003; Ramm et al. 2005). Auch migrationspezifische

⁸⁰ vgl. auch den Nationalen Bildungsbericht 2008 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 37).

Effekte sind deutlich zu identifizieren (vgl. exemplarisch Schwippert et al. 2004; Herwartz-Emden/Küffner 2006; Gomolla/Radtke 2007; Prenzel et al. 2008: 18). Dass diese Faktoren nicht selten miteinander verschränkt sind, betont das PISA-Konsortium für Deutschland: *„Ein Großteil der Jugendlichen, deren Eltern im Ausland geboren sind, gehört der unteren Sozialschicht an“* (Prenzel et al. 2003a: 26; vgl. dazu auch Ramm et al. 2005: 270 und 287; Herwartz-Emden/Schneider 2006). Im Hinblick auf die fachbezogene Leistungsentwicklung der Grundschülerinnen und Grundschüler kann zudem die IGLU-Studie für die Fächer Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft feststellen, *„dass Kinder aus Familien ohne Migrationsgeschichte am besten abschneiden“* (Bos et al. 2003: 284f) – gefolgt von denjenigen aus Familien, in denen ein Elternteil im Ausland geboren ist. Die schlechtesten Leistungen erbringen Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren sind. Ehmke et al. (2004) betonen als größte Herausforderung für das deutsche Bildungssystem, *„Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft Gelegenheit und Unterstützung zu geben, ihr kognitives Potential auszuschöpfen“* (Ehmke et al. 2004: 277). Müller und Stanat (2006) konnten zudem auf Grundlage der Daten aus PISA 2000 einen Vergleich zwischen Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei im Hinblick auf deren schulischen Erfolg durchführen und Unterschiede in der Benachteiligung je nach Herkunftsland feststellen. Während für Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion mit zunehmender Aufenthaltsdauer in Deutschland eine Reduzierung der Benachteiligung und keine Leistungsnachteile nachzuweisen sind, kann diese Aussage für Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund so nicht getroffen werden. *„Insbesondere in der Gruppe der Jugendlichen türkischer Herkunft scheint sich das kulturelle Kapital der Eltern nicht auf die Kompetenzentwicklung auszuwirken“* (Müller/Stanat 2006: 251).

Die Illusion der Chancengleichheit

Die Forderungen der 1960er Jahre nach mehr Bildung, verknüpft mit der Forderung nach Chancengleichheit in der formalen Bildung (Picht 1964; Dahrendorf 1965), wurden bislang nur teilweise erfüllt. Zwar kann insgesamt eine Bildungsexpansion verzeichnet werden, d. h. *„immer mehr Menschen erwerben mittlere bzw. höhere Bildungsabschlüsse; immer mehr junge Menschen verweilen immer länger im Bildungssystem [...] Oder genauer: immer größere Teile der Bevölkerung verfügen über mittlere oder höhere Bildungsabschlüsse“* (Geissler 2006: 274). Ob diese Entwicklung allerdings mit einer Abschwächung oder Verstärkung herkunftsspezifischer Ungleichheit verbunden ist, wird in Studien unterschiedlich bewertet (vgl. Blossfeld/Shavit 1993; Henz/Maas 1995; Köhler 1992; Kraus 1996; Mayer/Blossfeld 1990; Müller/Haun 1993, Schimpl-Neimanns 2000). Während auf der einen Seite die Vertreter von Integrations- und Modernisierungstheorien erwarten, dass die Ungleichheiten und Be-

nachteiligungen geringer werden, gehen Vertreter der Macht- und Konflikttheorien davon aus, dass mit steigendem Bildungsniveau eine Entwertung von Bildungsabschlüssen⁸¹ einhergeht und bestehende Chancenungleichheiten reproduziert werden (vgl. exemplarisch Bourdieu/Passeron 1970).

Aktuell kann festgestellt werden, dass mit der Ausweitung der Bildungschancen keine Bildungsgerechtigkeit verbunden ist (vgl. PISA 2000, 2003 und 2006). Nach wie vor sind einige Bevölkerungsgruppen vom Bildungserfolg im formalen System ausgeschlossen. Während mit der Bildungsexpansion die Chancenunterschiede nach Geschlecht, zumindest im Hinblick auf höhere Schulabschlüsse, weitgehend verschwunden bzw. zum Teil ins Gegenteil verkehrt sind (vgl. Hradil 2001: 161), erweisen milieuspezifische Chancenungleichheiten eine hohe Beständigkeit, was nicht zuletzt die PISA-Ergebnisse indizieren. Mit Rückgriff auf Bourdieus Raummodell (vgl. Kapitel 2.1.1.1) lässt sich für die Jahrzehnte nach dem zweiten Weltkrieg darstellen, dass sich Bewegungen nicht etwa entlang der Vertikalen vollziehen, sich die Klassenstruktur folglich nicht auflösen, sondern eine horizontale Linksverschiebung festzustellen ist und allein ein Anstieg kulturellen Kapitals dokumentiert werden kann (vgl. Vester 2004: 33).

Als Folge der Bildungsexpansion kann gleichzeitig eine so genannte Bildungsinflation verzeichnet werden, denn dadurch, dass immer mehr Menschen über einen hohen Bildungsabschluss verfügen, unterliegen Bildungszertifikate einem Werteverfall (vgl. Hradil 2001: 173f). Um diesen zu kompensieren, ist eine gängige Praxis des bildungsnahen Milieus Bildungszertifikate des staatlichen Bildungssystems durch Zusatzqualifikationen, Verlängerung der Ausbildungszeit, Praktika, Auslandsaufenthalte u. ä. zu ergänzen. Diese Strategien sind jedoch an den Habitus bzw. an das verfügbare Kapital gebunden und somit wiederum milieuhabhängig. Es stellen sich eine Reihe von Fragen, sowohl auf der Ebene der Familie als auch auf der des Individuums selbst: Verfügt die Familie über das ökonomische Kapital, um die Zeit des Jugendlichen bis zum Eintritt in das Erwerbsleben verlängern zu können (vgl. Bourdieu 1983: 188)? Verfügen die Eltern oder die Jugendlichen selbst über das notwendige kulturelle Kapital, um zwischen relevanten und nicht relevanten Weiterbildungsangeboten zu unterscheiden? Hat der Heranwachsende die dafür notwendigen Bildungsaspirationen und -motivationen entwickeln können? Diese Aufzählung soll an dieser Stelle nicht weitergeführt werden, sondern exemplarisch Aspekte sozialer Ungleichheit und der Reproduktion der Chancenungleichheit aufzeigen, die trotz Bildungsexpansion weiterhin bestehen. Bereits 1971 schreiben Bourdieu und Passeron zur Illusion der Chancengleichheit: *„Da die Begabungsideologie vor allem auf Blindheit gegenüber der sozialen Ungleichheit der Bildungschancen beruht, hat die einfache Beschreibung*

⁸¹ vgl. bei Vester (2006: 20) 'Kaskadeneffekt'.

der Relation zwischen Studienerfolg und sozialer Herkunft bereits kritische Sprengkraft“ (Bourdieu/Passeron 1971: 86).⁸²

Lehrereffekte im Kontext der Reproduktion sozialer Ungleichheit

Nachfolgend soll beispielhaft an Untersuchungen zur Beurteilungskompetenz von Grundschullehrkräften verdeutlicht werden, dass das Bildungssystem in Deutschland die soziale Selektivität begünstigt.⁸³ Bereits 1970 folgerte Preuss aus seinen Untersuchungen, dass *„der Lehrer oft nicht so sehr die ‚Eignung‘ der Kinder für weiterführende Schulen beurteilt, sondern eher über deren ‚Berechtigung‘ zu sozialem Aufstieg anhand von Kriterien entscheidet, die durch sein skizziertes konservativ-statisches Gesellschaftsbild erschlossen werden können“* (Preuss 1970: 77).⁸⁴ Über dreißig Jahre später kann Schumacher (2002) nach wie vor darlegen, *„dass das soziostrukturelle Hintergrundwissen ‚professionell‘ ausgebildeter Grundschullehrerinnen und -lehrer sich kaum von den Informationen oder dem Alltagswissen der ‚Nichtexperten‘ unterscheidet“* (Schumacher 2002: 267). Die Lehrkräfte denken noch immer in Schichtkategorien und nehmen soziale Zusammenhänge nur undifferenziert wahr. *„Eine tiefer gehende, ggf. theoriegeleitete Reflexion der sozialen Realität sowie der eigenen diesbezüglichen Einflussnahmen und -möglichkeiten fehlt jedoch nahezu gänzlich“* (Schumacher 2002: 267).

Der Faktor ‚Lehrkraft‘⁸⁵ wird allerdings nicht nur schichtspezifisch, sondern auch im Kontext ethnischer Herkunft wirksam. Auf Grundlage ihrer Forschungsarbeiten kann Kristen (vgl. 2006 und 2002) eine ethnische Diskriminierung in der Grundschule bei der Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen proklamieren, da beispielsweise die Zensuren in den Kernfächern nicht der Übergangsempfehlung⁸⁶ entsprechen. Kinder mit Migrationshintergrund wechseln häufiger direkt von der Grundschule an die Hauptschule als deutsche Kinder und als durch ihre Zensuren erkennbar wäre (vgl. Kristen 2002; Diefenbach 2002). Diese Tatsache ist besonders prekär vor dem Hintergrund, dass *„der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Kompe-*

⁸² Nur am Rande sei bemerkt, dass im Kontext der Debatten um die Veröffentlichung der PISA-Daten im Jahre 2000 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) eben gerade die Beschreibung der Relation zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft nach wie vor immense Sprengkraft besaß und Forscher wie Politiker gleichermaßen aufschreckte.

⁸³ weitere strukturelle Faktoren sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, wie beispielsweise dessen Dreigliedrigkeit, frühe Separierung in unterschiedliche Schulformen, mangelnde Durchlässigkeit, usw. werden an dieser Stelle nicht weiter diskutiert, da die den Forschungsgegenstand nur marginal betreffen.

⁸⁴ vgl. Schultze (1964) zum Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium.

⁸⁵ vgl. Maier (2007) zu systematischen Lehrereffekten bei Übergangsquoten auf weiterführende Schulen.

⁸⁶ vgl. zum Übergang Grundschule – weiterführende Schule: Baumert/Schümer 2001 und 2002; Becker 2007 und 2006; Ditton/Krüsken 2006; Ehmke et al. 2004; Pohlmann 2007; Wiese 1982.

tenzerwerb [...] in Deutschland wesentlich durch den Besuch verschiedener Schulformen beeinflusst [wird]“ (Ehmke et al. 2004: 227).

Zum Teil gegenteilige Ergebnisse berichten Lehmann und Peek (1997) aus der Hamburger LAU-Studie. Zwar können sie – wie eingangs anhand der PISA-Daten berichtet – bestätigen, dass Kinder der unteren sozialen Schicht höhere Leistungen benötigen, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten – *„dem Kind eines Vaters mit Abitur dagegen genügt eine Testleistung, die noch unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt!“* (Lehmann/Peek 1997). Migrantenkinder treffen jedoch nach ihren Analysen häufiger auf eine *‘liberalere Empfehlungspraxis’*. Aus ihren Analysen folgern sie, dass Migrantenkinder *„ein gewisser Bonus⁸⁷ seitens der Lehrkräfte gegeben wird, die auf fortschreitende sprachliche und soziale Integration dieser Schülerinnen und Schüler setzen“* (Lehmann/Peek 1997).⁸⁸

Ditton und Krüsken (2006: 368) bescheinigen den Lehrkräften, dass sie – auf Grund des hohen Interpretationsspielraumes im Kontext der Übertrittsempfehlung – auf weitere verfügbare Daten in der Entscheidungsfindung zurückgreifen. *„Durchgängig von Bedeutung sind hierbei die Aspirationen der Eltern. [...]Sowie] ihre Einschätzung der elterlichen Unterstützung und der sozial- und arbeitsstilbezogenen Kompetenzen der Schüler“* (Ditton/Krüsken 2006: 368). Die Lehrkräfte greifen also auf Faktoren zurück, die wiederum herkunftsspezifisch auf das in der Familie verfügbare kulturelle Kapital zurückzuführen sind. Böttcher konstatiert diesbezüglich, dass *„das ‘systemische’ Ignorieren sozialer Herkunft der Schüler [...] mit einer zwar individuellen, freilich systematischen, wohl mehrheitlich unbewussten Abwertung bildungsferner Herkunft seitens der Lehrer [korrespondiert]“* (Böttcher 2002: 44). Insgesamt ist mit Geissler (2006: 291) festzuhalten, dass im Bildungssystem ein leistungsunabhängiger sozialer Filter wirksam ist, der dafür sorgt, dass individuelle Leistung – und nicht das unzureichende Eingehen auf milieuspezifische Leistungsvoraussetzungen – für unterschiedliche Bildungserfolge verantwortlich gemacht wird.⁸⁹

Vorangehend wird die soziale Selektivität des Schulsystems exemplarisch anhand des – bereits vielfältig erforschten – Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule beschrieben. In Anlehnung an Bourdieu kann festgestellt werden, dass die Schule, indem sie *„es unterlässt, durch eine methodische Unterweisung allen das*

⁸⁷ vgl. auch Bourdieu/Passeron 1971.

⁸⁸ Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) stellen in ihre Studien 2007 fest, dass der Migrationshintergrund keinen sachfremden Einfluss auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I hat. Es lassen sich unter der Kontrolle individueller Schülervoraussetzungen und kognitiver Fähigkeiten keine Benachteiligung der Migrantenkinder nachweisen.

⁸⁹ Eine Information der Kultusministerkonferenz zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule zeigt das Grundproblem sehr deutlich: *„Jedem Kind muss – ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht“* (KMK 2003: 5). Unberücksichtigt bleibt in diesem Grundsatz, dass so genannte *‘Bildungsfähigkeit’* in engem Zusammenhang zu *‘Stand und Vermögen der Eltern’* steht.

zu vermitteln, was einige ihrem familiären Milieu verdanken, [...] die Ungleichheit, die alleine sie verringern könnte, [sanktioniert]“ (Bourdieu 2001: 48). Anders ausgedrückt, muss Schule – die Lebenschancen durch institutionell anerkannte, standardisierte Bildungszertifikate vergibt – auch dafür Sorge tragen, dass allen Heranwachsenden das Erreichen notwendiger (Übergangs-)Standards ermöglicht wird. Gelingt dies nicht, trägt Schule aktiv zur Verstärkung milieuspezifischer Differenzen bei, die sich als Defizite im Bildungsprozess erweisen. Im Folgenden wird diese Forderung im Kontext digitaler Medien spezifiziert.

2.4.4 Zusammenfassung und Fazit: Der bildungsbezogene mediale Habitus als Faktor sozialer Ungleichheit – Herausforderungen für institutionelle Bildung

Nach Hradil (2001) bezeichnet soziale Ungleichheit die regelmäßige Ungleichverteilung materieller oder immaterieller Ressourcen – Geld, Bildungsabschlüsse etc. – in der Gesellschaft (vgl. Kapitel 2.1.1). Mit Rückgriff auf die Wissensklufthypothese können Computer und Internet als Faktoren sozialer Ungleichheit bezeichnet werden, da sie Bildungschancen und die Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe beeinflussen. Allerdings könnte die Gleichverteilung digitaler Medien nicht zur Verringerung sozialer Ungleichheit und somit auch nicht zu einer Egalisierung von Wissen und nicht zur Chancengerechtigkeit im formalen Bildungssystem führen. Dies liegt darin begründet, dass digitale Medien milieuspezifisch unterschiedliche Relevanz und Nutzung erfahren. Familiäre Medienwelten verfügen über unterschiedliche Anregungspotentiale und milieuspezifisch ungleiche Voraussetzungen für die Anschlussfähigkeit des hier vermittelten Medienhandelns an Anforderungen des formalen Bildungssystems. Anforderungen formaler Bildung liegen einerseits auf der Ebene der Handlungsbefähigungen – Medienkompetenz – und andererseits auf der Denk- und Wahrnehmungsebene, z.B. in der Planung von Lernprozessen unter Einbeziehung digitaler Medien.

D.h. das Herkunftsmilieu wirkt auf die Akzeptanz und Relevanz von Handlungsbefähigungen (Grundmann et al. 2006) und beeinflusst so auch die Medienpräferenz, -nutzung sowie -kompetenz (u.a. Otto/Kutscher 2004). Damit transportiert das Milieu gleichzeitig Einstellungen und Meinungen zu digitalen Medien und strukturiert habituelle Dispositionen vor (u.a. Bourdieu 1987). Die sich so entwickelnden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata verdichten sich zum individuellen Habitus, der neben vielen anderen Aspekten auch bestimmt, ob und wie digitale Medien in Bildungsprozesse integriert werden (können). Der mediale Habitus beeinflusst so wiederum den Bildungserfolg und die erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe.

Baacke betont in seinen Ausführungen bereits im Jahr 1999, dass *„die Plastizität des Habitus in seiner Ausformung wiederum abhängig ist von der Förderung durch Erziehungs- und Bildungsinstitutionen“* (Baacke 1999a: 33). Auch nach Bonfadelli (2005) gilt es, im Zuge der Entwicklung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit, zukunftsfähige Handhabungs- und Reflexionskompetenzen der Computer- und Internetnutzer zu entwickeln. *„Und diese müssen möglichst frühzeitig im Prozess der Mediensozialisation erworben werden, und zwar von Kindern aus bildungsbenachteiligten wie bevorzugten Milieus. Damit Mediensozialisation als Basis von gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit aber gelingen kann, braucht es wiederum medienpädagogische Unterstützung, die zurzeit am ehesten im schulischen Kontext vermittelt werden kann“* (Bonfadelli 2005: 14). Demgemäß formuliert Bonfadelli (2005) die medienerzieherische Verantwortung der Schule und fordert, dass sich die *„schulische Medienerziehung vermehrt der wichtigen Aufgabe [stellt], die junge Generation zu befähigen und zu motivieren, das durchaus vorhandene Potenzial der digitalen und interaktiven Online-Medien selbstbestimmt, kompetent, multifunktional und kreativ zu nutzen“* (Bonfadelli 2005: 15). Plastisch verdeutlicht Kübler (1999), dass ohne eine ausgewiesene Weiterentwicklung medialer Kompetenzen sich niemand wundern darf, *„wenn sich das vermittelte informationsspezifische Know-how auf das Anklicken von Google, das Herunterladen beliebiger Dateien und deren kritiklose Übernahme beschränkt“* (Kübler 1999: 21).⁹⁰

In der vorliegenden Ausarbeitung wird davon ausgegangen, dass sich schulische Medienerziehung nicht allein auf mediale Handlungsbefähigungen beziehen darf. Da die Passung medialer Handlungsschemata und vor allem medialer Wahrnehmungs- bzw. Denkschemata mit schulischen Anforderungen milieuspezifisch differiert, muss vor allem die Entwicklung diesbezüglicher habitueller Dispositionen in das schulische Blickfeld rücken. Wird diese Aufgabe nicht konsequent verfolgt, toleriert Schule, dass die Entwicklung des medialen Habitus von Grundschulkindern durch lebensweltlich relevante Handlungsbefähigungen am Computer dominiert wird. In diesem Kontext stellt Ditton (2007) in Anlehnung an Bourdieu fest, dass die Offenlegung von erwarteten Leistungen und die tatsächliche Vermittlung geforderter Qualifikationen von herausragender Bedeutung sind, um die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu verringern. *„Die Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit scheinen wesentlich darauf zu beruhen, dass Schule implizit das schon voraussetzt, was sie eigentlich lehren soll“* (Ditton 2007: 266).

In der Konsequenz stellen sich Fragen danach, über welche habituellen medialen Dispositionen die Kinder im Grundschulalter verfügen, welchen Einflüssen diese unterlie-

⁹⁰ Mit Bezug auf Bachmair (2002 und 2003) soll an dieser Stelle nur ergänzend auf die Bedeutung der Entwicklung von Hypertextkompetenzen hingewiesen werden, die sich in ihren Anforderungen deutlich von der Entschlüsselungsfähigkeit linearer Texte unterscheidet.

gen und wo die Schule anschließen kann, um den medialen Habitus der Kinder, bildungsbezogen zu entwickeln. Die vorliegenden empirischen Untersuchungen sind auf diesbezügliche Erkenntnisse ausgerichtet. Die quantitative Studie verfolgt kapitaltheoretische Einsichten, während die qualitative Studie detaillierte Aufschlüsse im Hinblick auf bildungsbezogene mediale Habustypen von Grundschulkindern erbringen soll.

2.5 Integration der Vorüberlegungen in ein Modell zur Genese des medialen Habitus als Ausgangspunkt der empirischen Studie

In den vorangehenden theoretischen Zugängen wurden Aspekte zusammengetragen, an denen die nachfolgend vorgestellten empirischen Untersuchungen ansetzen und diese weiterentwickeln. Darüber hinaus wurden die Vorannahmen, die die empirischen Studien auch in der Anlage beeinflussen, expliziert. Das nachfolgende Modell wird darauf aufbauend theoriegeleitet entwickelt, um die Annahmen über die im Untersuchungsfeld wirkenden Faktoren und das Zusammenwirken unterschiedlicher Einflussfaktoren auf den medialen Habitus des Grundschulkindes zu veranschaulichen.

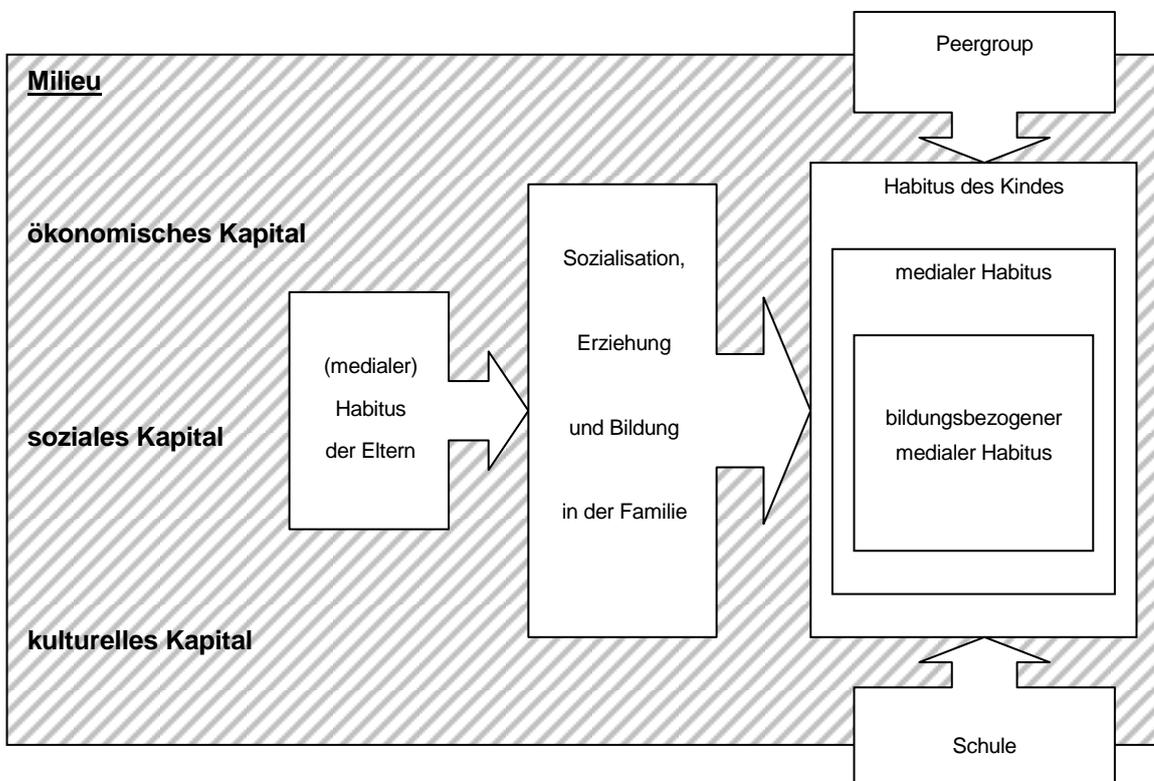


Abbildung 3: Bedingungsgefüge der Genese des bildungsbezogenen medialen Habitus

Das hier entwickelte Modell integriert theoretische Vorüberlegungen auf unterschiedlichen Ebenen bzw. in unterschiedlichen ökologischen Zonen (vgl. Bronfenbrenner

1981; Baacke 1994): Das Aufwachsen in der heutigen Mediengesellschaft ist durch gesellschaftliche Einflussfaktoren geprägt, die durch das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital des Herkunftsmilieus bestimmt sind. Der Bedingungsfaktor 'ethnische Zugehörigkeit' als spezifischer, familiärer Sozialisationsfaktor wird in der empirischen Untersuchung ergänzend besonders kontrolliert. Diese Entscheidung ist dadurch begründet, dass vorliegende Forschungsergebnisse auf die Benachteiligung von Migranten im schulischen Kontext (vgl. Kapitel 2.4) und auf migrantenspezifische Mediennutzung (vgl. Kapitel 2.3) hinweisen. Durch die Ausweitung des Analysefokus 'kulturelles Kapital' durch die empirische Kontrolle der Variable 'ethnische Zugehörigkeit' als Determinante sozialer Ungleichheit (vgl. Hradil 2001: 34) soll kumulierten Benachteiligungsmechanismen Rechnung getragen und die Interpretation der Daten verbessert werden.

Vor dem Hintergrund milieuspezifischer Erfahrungsräume und Anregungspotentiale entwickelt bereits die Elterngeneration einen (medialen) Habitus, der ihr Erziehungsverhalten beeinflusst und sozialisatorische Bedingungen für die Kindergeneration vorstrukturiert.

Neben Einflüssen des Milieus und der Eltern wirken auch die Peergroup und die Schule auf die Genese des Habitus des Kindes. Diese befinden sich zum Teil im Milieukontext und reproduzieren dessen Einflüsse. Darüber hinaus sind jedoch auch Einflüsse und Impulse auf die Habitusgenese vorstellbar, die über das Herkunftsmilieu hinausweisen.

All diese Aspekte beeinflussen die Entwicklung des kindlichen Habitus. Der bildungsbezogene mediale Habitus als integraler Bestandteil desselben besteht somit aus medienbiografischen Erfahrungen in unterschiedlichen ökologischen Feldern, daraus resultierende Gewohnheiten sowie manifesten und latenten Ebenen von Meinungen, Verhaltensdispositionen und Einstellungen.

Die bisherige Theoriebildung basiert vornehmlich auf der Erforschung von Medienkompetenz. Mit dem Modell eines bildungsbezogenen medialen Habitus und der Rekonstruktion bildungsbezogener medialer Habitustypen wird der bestehenden wissenschaftlichen Diskussion ein weiterer Aspekt hinzugefügt. Die vorliegende empirische Studie schließt insofern eine Forschungslücke, als dass der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern herkunftsspezifisch im Hinblick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie untersucht wird.

3 Methodologie der empirischen Studien

In einer Vielzahl empirischer Studien wird der mediale Einfluss auf alle Bereiche des sozialen Lebens – auch auf kindliche Lebensbereiche – bestätigt (vgl. Kapitel 2.3) „wenngleich noch zahlreiche Fragen zur Mediennutzung bisher unbeantwortet sind“ (Treumann et al. 2007: 21). Die vorliegenden Studien ergänzen bereits existierende Befunde zu Medienhandeln und Medienkompetenzen des Grundschulkindes durch Aspekte eines bildungsbezogenen medialen Habitus von Grundschulkindern im Kontext der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie. Im Folgenden wird die Methodologie der Untersuchung erörtert und zunächst den Aufbau der empirischen Untersuchung in tabellarischer Form dokumentiert (Kapitel 3.1). Es folgt die Darstellung des zentralen methodologischen Prinzips der Triangulation auf unterschiedlichen Ebenen der Forschungsarbeit. Die Vernetzung der quantitativen und qualitativen Teilstudien steht dabei im Mittelpunkt (Kapitel 3.2). Im Anschluss wird über die Explorationsstudie informiert (Kapitel 3.3) und der Analysefokus bzw. das Forschungsfeld und Geltungsbereich der Studie erläutert (Kapitel 3.4 und 3.5).

3.1 Übersicht über den Aufbau der empirischen Untersuchungen

Aus der Forschungsabsicht ergeben sich Fragen nach dem Ausdruck des kindlichen, medialen Habitus ebenso wie Fragen nach den schulischen und familiären Einflussfaktoren auf dessen Ausprägungen. Orientiert an Fragestellungen und Hypothesen, die aus Theorie und bestehender Empirie abgeleitet werden, wird ein mehrstufiges Forschungsdesign entworfen, in dem quantitative und qualitative Verfahren trianguliert werden. Tabelle 6 zeigt eine Übersicht über die empirische Forschungsarbeit.

Teilstudie	Design	Untersuchungs- instrument	Stichprobe	Erhebung im
1. Quantitative Schulleiter- und Lehrerbefragung	explorative Einzelbefragungen – einmalig	strukturierte Interviews	Schulleitungen (N = 6) und Lehrkräfte (N= 13)	Sommer 2005
2. Qualitative Kindererhebung	Exploration – einmalig	Tagebücher zur Dokumentation der Mediennutzung	Kinder im 3. Schuljahr (N = 300)	Herbst 2005
3. Quantitative Elternbefragung	schriftliche Einzelbefragung – einmalig	teilstrukturierter Fragebogen	Eltern der Kinder im 3. Schuljahr (N = 255)	Winter 2005
4. Quantitative Kinderbefragung	schriftliche Einzelbefragung in Kleingruppen à 4 Kinder – einmalig	teilstrukturierter Fragebogen	Kinder im 3. Schuljahr (N = 309)	Frühjahr 2006

Teilstudie	Design	Untersuchungs- instrument	Stichprobe	Erhebung im
5. Qualitative Familienbefragung	Einzelbefragung von Eltern und Kindern – einmalig	leitfadengestützte Interviews	ausgewählte Familien Eltern (N = 23) und Kinder (N = 21)	Frühjahr bis Frühsommer 2006

Tabelle 6: Übersicht über das Gesamtprojekt

Die Explorationsstudien 1 und 2 werden mit dem Ziel entworfen, einen ersten Feldzugang zu erhalten. Die gewonnenen Informationen ergänzen die Dateninterpretation der weiteren Studien (vgl. Kapitel 3.3 und 4.3). Die quantitativen Teilstudien 3 und 4 werden unter kapitaltheoretischen Fragestellungen im Medienkontext konstruiert. Diese Studien sind so aufgebaut, dass Eltern-Kind-Dyaden gebildet und analysiert werden können (vgl. Kapitel 4). Die sich anschließende qualitative Teilstudie 5 nimmt direkten Bezug auf die Teilstudie 4. Sie stellt Einzelfallstudien zur Rekonstruktion des bildungsbezogenen medialen Habitus im milieuspezifischen, familiären Kontext ins Zentrum der Betrachtung und generiert bildungsbezogene mediale Habustypen der Grundschul Kinder (vgl. Kapitel 5). Wie insbesondere die Studien 3 bis 5 miteinander verschränkt sind, wird nachfolgend unter dem Begriff 'Triangulation' beschrieben.

3.2 Triangulation

Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie folgt der Methoden-Triangulation, genauer der 'between-method' (vgl. Denzin 1970). Im Sinne der between-method Triangulation werden quantitative und qualitative Methoden mit dem Ziel kombiniert, „*breitere, vielfältigere und tiefere Erkenntnisse über die untersuchten sozialen Phänomene*“ (Treumann 1998: 162) zu erhalten. Damit folgt die vorliegende Untersuchung der methodologischen Position der 'Komplementaritätsthese' (vgl. Treumann 1998). Dabei geht es nicht um die Begründung einer Austauschbarkeit oder Vorrangstellung qualitativer oder quantitativer Methoden, „*sondern darum, wie die einzelnen Verfahrensweisen, die zur Analyse eines Forschungsproblems jeweils einen einzigartigen Beitrag liefern, einander ergänzen können, um zu einer umfassenderen, facettenreicheren und gehaltvolleren Beschreibung und Erklärung eines untersuchten Forschungsgegenstandes zu gelangen, als das durch die Anwendung einer einzigen Methode der Fall sein könnte*“ (Treumann 1998: 166f). Nachfolgend werden die sich ergänzenden Funktionen und Verschränkungen der empirischen Teilstudien⁹¹ skizziert.

⁹¹ Die empirischen Teilstudien sind an allgemeinen Gütekriterien empirischer Sozialforschung orientiert (vgl. exemplarisch Wellenreuther 2000; Mayring 2002; Flick 2005).

Quantitative Teilstudien

Die quantitativen Teilstudien – Befragung von Eltern und Kinder mittels teilstandardisierter Fragebögen – sind vornehmlich kapitaltheoretisch orientiert und wurde entworfen, um detaillierte Aufschlüsse über milieuspezifisches Kapital von Grundschulkindern im Medienkontext zu erhalten. In dieser Erhebung wird das Herkunftsmilieu der Kinder orientiert am Bildungssegment und der ethnischen Zugehörigkeit als unabhängige Variable der Datenanalyse gebildet. So kann das kulturelle Kapital der Kinder herkunftsspezifisch betrachtet werden. Der Buchbesitz und die Bildungsaspirationen der Eltern gelten dabei als klassische Indikatoren, die überprüft werden. Aus der Perspektive der Kinder werden ergänzend und mit Bezug auf den Forschungsgegenstand die Variablen 'Computer- und Internetverfügbarkeit' und 'Vertrautheit der Eltern mit digitalen Medien' als Kennzeichen kulturellen Kapitals und somit als Faktoren der Reproduktion sozialer Ungleichheit untersucht. Um bestimmen zu können, inwieweit der Besitz des Computers und der Zugang zum Internet objektivierte kulturelles Kapital oder allein ein Anzeichen ökonomischen Kapitals darstellen, wird darüber hinaus deren Nutzung untersucht. Im Blickpunkt stehen präferierte Nutzungsszenarien und Produkte aus dem On- und Offline-Sektor, die nach vornehmlich entertainment-, edutainment- bzw. educationbezogener Nutzung unterschieden werden. Weiterhin interessieren sowohl die Medienerziehungskonzepte der Familien als auch die bildungsrelevanten, medialen Erfahrungen, die Kinder in Elternhaus und Schule sammeln können bzw. ihre Assoziationen zu Computer und Internet. Die quantitativen Studien stehen explizit im Kontext kapitaltheoretischer Überlegungen und bildungsbezogene Aspekte eines medialen Habitus (z.B. information literacy, Kontextualisierung digitaler Medien oder Medialitätsbewusstsein) sind ausschließlich implizit integriert. Dieser Schwerpunkt obliegt vor allem der qualitativen Untersuchung, die sich der weitergehenden Erforschung der sozialen Medienwirklichkeit und der Rekonstruktion des bildungsbezogenen medialen Habitus der Grundschulkindern widmet – orientiert an Fragestellungen, die sich zum Teil erst aus der quantitativen Studie ergeben (vgl. Kapitel 4.6).

Qualitative Teilstudie

Der Fokus der qualitativen Teilstudie ist auf das Medienhandeln innerhalb der Familie gerichtet und beinhaltet sowohl die Betrachtung von Sozialisations- und Erziehungsprozessen als auch die Beschreibung medialer Rahmenbedingungen, die direkt oder indirekt auf mediale Handlungsmuster und -optionen der Kinder wirken. Erfahrungen, Erwartungen sowie latente und manifeste Dispositionen der Grundschulkindern und ihrer Eltern im Medienkontext werden in der Interviewstudie ebenso beleuchtet, wie der familiäre Einfluss auf die Ausprägungen des bildungsbezogenen medialen Habitus des Grundschulkindes. Im Kontext sozialer Ungleichheit erscheint es u.a. bedeutsam

zu untersuchen, welche medienerzieherischen Leitideen Eltern mit unterschiedlichem Bildungshintergrund haben, ob sie diese aktiv verfolgen bzw. wie sich das Erziehungsverhalten konkret gestaltet. Bezogen auf das kindliche Medienverhalten sind außerdem Mechanismen der Integration familiärer und schulischer Impulse in die kindlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Interesse. Die Rekonstruktion der Einflussfaktoren wird zunächst fallspezifisch angestrebt, indem die Aussagen von Eltern und Kindern in Familienporträts direkt aufeinander bezogen und interpretiert werden. In einem weiteren Schritt werden insbesondere die Elemente eines bildungsbezogenen medialen Habitus – wie in Kapitel 2.2 theoretisch entwickelt – fallvergleichend und herkunftsspezifisch analysiert. So können familiäre Einflussfaktoren auf die Genese des medialen Habitus des Kindes beschrieben und Reproduktionsmechanismen im Kontext sozialer Ungleichheiten sichtbar gemacht werden. Eine Typenbildung nach Kelle und Kluge (1999) wird mit dem Ziel angestrebt, die Vielfalt medialer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der Kinder milieuspezifisch zu systematisieren und überschaubar zu machen. Die so gebildete Typologie soll wiederum in die Theoriebildung zurückfließen und allgemeinere Aussagen ermöglichen.

Konzeption komplementärer Teilstudien

In den Studien zum medialen Habitus von Grundschulkindern werden unterschiedliche methodische Zugänge und Erklärungsstrategien in den verschiedenen Phasen der Forschung miteinander kombiniert. Das methodologische Konzept der Triangulation (vgl. exemplarisch Treumann 1998; Flick 2004; Denzin 1989) wurde gewählt, um die soziale Realität der Grundschulkinde im Hinblick auf die Entwicklung ihres bildungsbezogenen medialen Habitus aus unterschiedlicher personaler (Befragung von Lehrkräften, Eltern und Kindern) und methodischer (quantitativer und qualitativer) Perspektive zu erforschen.

Kennzeichnend für die gewählte quantitative Strategie ist die *„Suche nach signifikanten statistischen Zusammenhängen, d.h. nach einem gleichzeitigen Auftreten von Merkmalen, das so häufig ist, das es nicht zufällig sein kann“* (Gläser/Laudel 2006: 23). Demgegenüber ist für die qualitative Erklärungsstrategie bezeichnend, dass auf Grundlage der möglichst vollständigen Untersuchung weniger, konkreter Fälle, Zusammenhänge auf der Individualebene aufgedeckt werden sollen, die Rückschlüsse auf verallgemeinerbare Reproduktionsmechanismen schließen lassen.

Auf die vorliegende Studie bezogen, bedeutet dies, dass nach Analyse der quantitativen Daten, Aspekte ausgewählt werden, die in der qualitativen Studie tiefergehend erschlossen werden (vgl. Kapitel 4.6). Das Prinzip der Triangulation wird durchgängig

verfolgt und wird auch in der abschließenden Diskussion der Ergebnisse erkennbar, in der die Befunde der Teilstudien aufeinander bezogen werden (vgl. Kapitel 5.4).

Interdisziplinäre Triangulation

Mit dieser Methoden-Triangulation entspricht das Design der Studie der medienökologischen Forschung, die *„darauf ausgerichtet sein sollte, quantitative und qualitative Daten zu verbinden, wenn sie ganzheitliche Aussagen über den Mediengebrauch im Kontext sozialer Bedingungen treffen möchte“* (Ganguin/Sander 2005: 139).

Über die Methoden-Triangulation hinaus wird eine theoretische und damit auch interdisziplinäre Triangulation angestrebt (vgl. Treumann 1998). Die theoretische Verankerung der Studie liegt im Kapitalsortenansatz und der Habitus-Theorie nach Bourdieu zur Erklärung der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Die weiteren herangezogenen theoretischen Zugänge entstammen unterschiedlichen, wissenschaftlichen Disziplinen wie Medienpädagogik, Soziologie und Erziehungswissenschaft (vgl. Kapitel 2).

3.3 Explorationsstudien

Um einen ersten Feldzugang zu erhalten und einen Eindruck davon zu gewinnen, ob und in welchem Ausmaß Computer und Internet im Feld von Bedeutung sind, wurde eine Explorationsstudie – bestehend aus Fragebögen, die die Lehrkräfte und Schulleitungen beantworten und aus Medientagebüchern, die die Kinder erstellen – entworfen. Durch eine explorative Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (vgl. Anhang) werden Hinweise auf die mediale Kultur in der Schule und im Unterricht erwartet. Die Medientagebücher liefern Daten zu den Medienwelten 'Schule' und 'Freizeit' aus der Perspektive der Kinder.

Strukturierte Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen sowie die Medientagebücher haben explorativen Charakter und liefern gleichzeitig moderierende Faktoren für die Dateninterpretation der qualitativen und quantitativen Hauptstudie.

Strukturierte Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen

Zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 wurden Schulleitungen der ausgewählten Schulen zu schulischen Rahmenbedingungen mit Hilfe (teil-)strukturierter Interviews befragt. Pädagogische Grundhaltungen und Medienaffinität der Lehrkräfte der 3. Jahrgänge, die realisierte unterrichtliche Einbindung digitaler Medien sowie ihre Assoziationen und Einstellungen dazu, ihre Einschätzung zum Stellenwert computerbezogener Kompetenzen im Grundschulalter sowie ihre Einstellung der medialen Realität ihrer Schülerinnen und Schüler wurden ebenfalls mittels (teil-)strukturierter Interviews erhoben. Zur Analyse des schulischen Umfeldes wurden darüber hinaus Medienbe-

auftragte informell befragt bzw. das schulspezifische Medienkonzept erbeten. Durch die langjährige Erfahrung der Forscherin im Bereich der schulspezifischen Medienkonzeptentwicklung konnten in den Fragebogen Elemente integriert werden, die erfahrungsgemäß auf Stellenwert, praktische Relevanz und Phase der Konzeptentwicklung schließen lassen, wie zum Beispiel Absprachen mit weiterführenden Schulen, persönliche Zielsetzungen oder Anlage des Entwicklungsprozesses und Beteiligung an der schulspezifischen Medienkonzeptarbeit.

Alle Instrumente wurden vor dem Einsatz erprobt und weiterentwickelt. Für diese Vorab-Tests konnten Lehrkräfte gewonnen werden, die über eine ähnliche mediale Klassenausstattung verfügen und die die Instrumente in ihren Unterricht einfließen ließen. Die Lerngruppen entstammten ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen, waren aber anderen Schulträgern zugeordnet, so dass sich keinerlei Berührungspunkte ergaben.

Zur besseren Einordnung der Ergebnisse der Hauptstudie werden die relevanten Erkenntnisse aus den strukturierten Interviews mit den Lehrkräften im Ergebnisteil zur quantitativen Studie berichtet.

Medientagebücher

Ergänzend zu den Aussagen der Lehrkräfte für den schulischen Bereich wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, so genannte Medientagebücher zu führen, die einen ersten Einblick vermitteln sollen, ob und in welchem Maß digitale Medien im außerschulischen Alltag der Grundschul Kinder tatsächlich eine Bedeutung haben. In diesem Tagebuch sollte, über den Zeitraum von einer Woche, das Medienhandeln möglichst differenziert verschriftlicht werden. Die Kinder konnten zwischen einem bereits vorstrukturierten Formular oder einer freien Aufzeichnung wählen. Unterschiedliche Medienformate und Darstellungsoptionen wurden ausdrücklich angeboten. Mit Hilfe dieses Instruments wurde eine kindgemäße und individuelle Form der Mitteilung ermöglicht. In den Vorgesprächen wurde diese erste Erhebung zu kindlichen Medienwelten in enger Absprache mit den Lehrkräften als integraler Bestandteil des Unterrichts konzipiert. Erste Aufschlüsse hätten unmittelbar die medienerzieherischen Aspekte des Unterrichts ergänzen können.⁹²

Die Durchführung wurde letztendlich sehr unterschiedlich realisiert. Nur in wenigen Klassen wurde das Medientagebuch in den Unterricht einbezogen, dort bearbeitet bzw. die Leistungen der Kinder diskutiert und wertgeschätzt. Entsprechend unterschiedlich in Erscheinungsform und Vollständigkeit fallen die Produkte der Kinder aus.

⁹² Die formale Anbindung an das Unterrichtsgeschehen ist durch die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen gegeben, die die Untersuchung und kritische Reflexion des eigenen Medienkonsums ausdrücklich einbeziehen (MSJK 2003: 63).

Eine systematische Auswertung ist ausgeschlossen. Einige interessante Aspekte können jedoch herausgefiltert werden:

- Der Fernseher ist offenbar das wichtigste Medium in der familiären Medienwelt. Dieser wird zum Teil im eigenen Kinderzimmer – sowohl vor dem Unterricht als auch bis in die späten Abendstunden – genutzt. Alle Kinder berichten von favorisierten Fernsehsendungen und zum Teil sind medienbedingte Muster und Regelmäßigkeiten im Tagesverlauf erkennbar.
- Der Umfang und die Häufigkeit der Fernsehzeiten sind höchst unterschiedlich. Auch die inhaltlichen Orientierungen unterscheiden sich. Häufig lassen sich kindspezifisch präferierte Sender erkennen.
- Computer sind ebenfalls von Bedeutung, werden jedoch seltener als Fernseher genutzt. Nicht alle Kinder berichten von einer Nutzung.
- Bildungskontexte am Computer sind im familiären Kontext nur vereinzelt erkennbar. In erster Linie berichten die Kinder vom Computer als Spielgerät.
- Die Computernutzung in der Schule ist je nach Lerngruppenzugehörigkeit höchst unterschiedlich. In einigen Klassen berichten alle Kinder von der Nutzung innerhalb des Erhebungszeitraums, in anderen Klassen keines.
- Das Lesen von Büchern steht zum Teil in schulischem Kontext und besteht offenbar aus Klassenlektüren. Die Lesegewohnheiten der Kinder sind dabei sehr unterschiedlich. Einige lesen ausschließlich in Begleitung der Lehrkraft, andere nutzen das Buch als Bettlektüre.

Auf eine weitere Darstellung wird verzichtet und nur grundsätzlich festgehalten: Digitale Medien spielen eine Rolle in der Freizeit der Kinder des untersuchten Samples. Die Tagebücher zeigen gleichzeitig und unerwartet, dass die Peergroup noch eine untergeordnete Rolle im Kontext des Medienhandelns einnimmt. Aus diesem Grunde werden Fragen zur Peergroup in der schriftlichen Befragung so formuliert, dass sie Aufschluss geben können, ob die Gruppe der Gleichaltrigen neben der Familie eine zu berücksichtigende Einflussgröße auf den kindlichen Habitus darstellt.

3.4 Analysefokus

Alle entwickelten Forschungsinstrumente sind darauf ausgerichtet, Konformität, Differenzen bzw. Defizite in Bezug auf formale Bildung sichtbar zu machen. Sie weisen damit einen Bildungsbias (Grundmann et al 2007: 51) auf, der an dieser Stelle gewollt ist und im theoretischen Bezugsrahmen begründet wird (vgl. Kapitel 2.4.1). Ein (normatives) auf schulische Bildung ausgerichtetes Bildungsverständnis negiert dabei nicht, „dass wir es mit milieuspezifisch differenten Orientierungen zu tun haben, die

nicht vorschnell in ein normatives Raster einer besseren oder schlechteren Handlungsfähigkeit gepresst werden“ (Grundmann et al. 2007: 53) sollten. Durch den bildungssystemischen Analysefokus sollen nicht jene Bildungsinhalte und Bildungsqualifikationen verdeckt werden, „*die jenseits des Bildungssystems in Familie, Herkunftsmilieu und privaten Zusammenhängen hervorgebracht, vermittelt und angeeignet werden“* (Grundmann et al 2007: 64). Vielmehr werden diese empirisch erfasst und mit formalen Bildungsaspekten in Relation gesetzt, um diesbezügliche Defizite sichtbar zu machen und Maßnahmen ableiten zu können.⁹³

Besondere Berücksichtigung findet die Person des Forschers bei der Datenerhebung und -auswertung. In der Erhebungsphase wird beispielsweise durch Kleidung und sprachlichen Code darauf geachtet, zwischen den Interviewpartnern und dem Interviewer keine zu große Kluft entstehen zu lassen. In der Auswertungsphase wurde – auch in der Kommunikation mit anderen Forschern – besonderes Gewicht auf wertfreie Darstellung der Untersuchungsergebnisse gelegt. Erst in der Interpretation der Daten werden Bezüge zum normativen Bildungsbegriff hergestellt und ggf. diesbezügliche Defizite benannt.

3.5 Forschungsfeld und Geltungsbereich der Studie

Da der mediale Habitus der Grundschulkinder bildungsbezogen und milieuspezifisch erforscht werden soll, setzt die Forschung im schulischen Feld und bei Schulen mit unterschiedlichen sozialen Einzugsgebieten an. Für die Studie wurde eine Großstadt mit Grundschulen in Einzugsgebieten sehr unterschiedlicher soziodemografischer Struktur ausgewählt. Damit die grundsätzlichen schulischen Bedingungen vergleichbar sind und nicht durch unterschiedliche Ausstattungskonzepte der Träger beeinflusst sind, werden Schulen eines Schulträgers ausgewählt. Es existiert ein Forschungsfeld, in dem die äußeren Bedingungen (Ausstattung der Schulen und Klassen mit digitalen Medien, Fort- und Beratungsstruktur) eine homogene Ausgangslage bereiten. Während diese Bedingungen gut durch die Schulleitungen zu erfassen sind, gelten die Lehrkräfte als Variable, deren Einfluss durch eine gesonderte Befragung im Blick bleibt.

Da die Grundschulen zurzeit durch vielfältige Entwicklungen besonders belastet sind, ist die Bereitschaft zur Teilnahme an einer empirischen Studie nicht selbstverständlich. Um für Unterstützung des Forschungsvorhabens zu werben, wurde zunächst die

⁹³ Dieser Fokus schließt die Subsummierung der vorliegenden Forschungsarbeit unter dem Ansatz der ‘cultural studies’ – die in der Medienforschung mittlerweile recht verbreitet sind – aus (vgl. Hepp/Winter 2006). Deren erklärtes Ziel besteht u.a. darin Alltagskultur durch Forschung sichtbar zu machen und das Kulturverständnis zu demokratisieren, d.h. die Unterscheidung von ‘Hoch-’ und ‘niederer’ Kultur aufzugeben.

Schulaufsicht kontaktiert. Nach deren grundsätzlichem Einverständnis wurde das Forschungsprojekt in einer Schulleiterdienstbesprechung vorgestellt und um Teilnahme gebeten. Zunächst wurden sechs Grundschulen mit sozial und ethnisch differenter Schülerklientel zur Mitarbeit am Explorationsprojekt gewonnen. Beforscht wurden Kinder im 3. Schuljahr, sowie deren Eltern und Lehrkräfte. Die Forschungsarbeit wird im 3. Schuljahr angesetzt. Diese Entscheidung ist darin begründet, dass Kinder in diesem Alter bereits umfassende Medienerfahrungen besitzen – eine Annahme, die mit Hilfe von Medientagebüchern für das Sample überprüft wird.

Die ersten Kontakte zum Feld liefen in der Regel telefonisch über die Schulleitung. Ein Informationsschreiben, bestehend aus einer Beschreibung der Untersuchung, Zielperspektiven, Zeitplan und Übersicht über die Instrumente, wurde daraufhin verschickt und im Rahmen eines Erstgesprächs erläutert. Dieses wurde gleichzeitig dazu genutzt, die Schulleitung zu den Rahmenbedingungen zu interviewen. Damit das Forschungsprojekt in der Schule verankert werden konnte, wurde das gesamte Kollegium zum Schuljahresbeginn im Rahmen der ersten Lehrerkonferenz über das Forschungsvorhaben informiert. Im Anschluss wurden die beteiligten Lehrkräfte interviewt und in das Untersuchungsdesign eingewiesen.

Die Datenerhebung war zunächst auf die Bereitschaft der mitwirkenden Schulleitungen und Lehrkräfte im ausgewählten Schulaufsichtsbezirk angewiesen und ist insofern zufällig. Verallgemeinerungen der getroffenen Aussagen können dennoch hinsichtlich der quantitativen Teilerhebung nur für Gruppen ähnlicher Zusammensetzung getroffen werden (vgl. Kromrey 2002: 260). Die Auswahl der Stichprobe lässt sich als 'bewusste Auswahl' (vgl. Kromrey 2002: 273) charakterisieren, da ein besonderer Fokus der Untersuchung auf der Erforschung von Extremfällen – insbesondere im Kontrast 'schulbildungsnah' und 'schulbildungsfern' – lag, was sich durch die Auswahl der Einzugsgebiete der beteiligten Schulen in Ansätzen steuern ließ.

4 Die quantitativen Teilstudien

Die quantitativen Teilstudien sind in erster Linie unter kapitaltheoretischen Fragestellungen entwickelt worden. Es wird einerseits überprüft, inwieweit die Datenanalyse bereits verfügbares Wissen abbilden kann bzw. sich dieses im schnell wandelnden Medienzeitalter reproduzieren lässt. Aus diesem Grunde beziehen sich die Fragestellungen auf zum Teil vorliegende Erkenntnisse im Kontext sozialdifferenten Medienhandelns. Andererseits werden Fragenstellung ergänzt und in der Analyse mit dem Bildungssegment bzw. dem Migrationsstatus der Familie in Beziehung gesetzt, die in existierenden Studien nicht oder eher randständig verfolgt werden.

Im Folgenden werden zunächst die Fragestellungen und Hypothesen der quantitativen Teilstudie beschrieben (Kapitel 4.1), bevor im Anschluss das Design und die Methoden der Datenanalyse skizziert werden (Kapitel 4.2). Im Fokus stehen danach ausgewählte Analysen und empirische Befunde der Explorationsstudien zu schulischen Rahmenbedingungen (Kapitel 4.3) und der Eltern- und Kinderbefragungen (Kapitel 4.4). Nach der Zusammenfassung zentraler Ergebnisse (Kapitel 4.5) werden abschließend Konsequenzen aus diesen Befunden – im Sinne der Datentriangulation – für die qualitative Studie abgeleitet (Kapitel 4.6).

4.1 Forschungsfragen der quantitativen Teilstudien

Die vorliegende quantitative Untersuchung wird zum einen von den folgenden Fragestellungen geleitet, die auf einer deskriptiven Ebene verfolgt werden:

- Ist eine digitale Spaltung innerhalb der Stichprobe feststellbar?
- Welche spezifischen Kapitalressourcen stehen den Grundschulkindern im Medienkontext zur Verfügung?
- Welche (bildungsrelevanten) Nutzungserfahrungen und -präferenzen besitzen Grundschulkindern am Computer?

Zum anderen stehen auf einer analytischen Ebene die folgenden Fragestellungen im Fokus:

- Beeinflusst die Herkunftsfamilie bildungsbezogene Nutzungserfahrungen, Nutzungspräferenzen bzw. die bildungsrelevante Kontextualisierung digitaler Medien von Grundschulkindern?
- Lassen sich herkunftsspezifische Ungleichheiten im Hinblick auf mediale Ressourcen der Grundschulkindern ableiten?

- Werden computerbezogene Kompetenzen von den Grundschulkindern je nach Herkunftsmilieu in unterschiedlichen Settings erworben?
- Inwieweit ist das familiäre Medienerziehungskonzept durch Kapitalressourcen in der Herkunftsfamilie beeinflusst?
- Tragen Schule und/oder Familie zur Verschärfung der digitalen Kluft und damit zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei?

Aus den theoretischen Vorüberlegungen lassen sich die folgenden, zentralen Hypothesen ableiten:

- Wenn die Herkunftsfamilie dem unteren Bildungssegment angehört, dann haben die Kinder wenig Erfahrung mit bildungsbezogener Computernutzung im heimischen Kontext.
- Stammt das Kind aus einer schulbildungsnahen Familie, dann stellen die Eltern kulturelles Kapital im Hinblick auf die Computernutzung dar.

4.2 Design der quantitativen Teilstudien

Nachfolgend werden zunächst die Instrumente der schriftlichen Fragebogenerhebung skizziert. Die Bögen wurden als teilstandardisierte Formate konstruiert, die theoretische Vorüberlegungen systematisch integrieren. Dabei sind sie einerseits Ergebnis dieser theoretischen Vorüberlegungen, andererseits Resultat der Erprobung in der Praxis und anschließender Anpassung (Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). Nach der Vorstellung der Instrumente, schließt sich die Dokumentation der Vorbereitung und Durchführung der Erhebung an (Kapitel 4.2.3), bevor abschließend die Methoden der Datenaufbereitung und -analyse beschrieben werden (Kapitel 4.2.4).

4.2.1 Teilstandardisierte Fragebogenerhebung – Eltern

Auf die Beschreibung der zu erhebenden Variablen wird an dieser Stelle verzichtet, da sie sich aus den theoretischen Vorüberlegungen unmittelbar ergeben. Nachfolgend ist eine tabellarische Übersicht über die Fragekomplexe abgebildet, die durch zahlreiche Items weiter strukturiert werden. Um die Aussagen der Eltern und die der Lehrkräfte in Beziehung setzen zu können, wurden einige parallele Fragen gestellt. Die vollständigen Fragebögen befinden sich im Anhang.

Fragenkomplex	Beispielitems
Soziodemografische Daten	<ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht des antwortenden Elternteils = Haupterzieher • Alter des antwortenden Elternteils • Anzahl der Kinder, die im Haushalt wohnen • Konfession des antwortenden Elternteils • Migrationsstatus = Migrationsindex <ul style="list-style-type: none"> ○ Geburtsland ○ Familiensprache • Bildungsniveau = Bildungsindex <ul style="list-style-type: none"> ○ höchster Schulabschluss ○ höchster Ausbildungsabschluss
Kulturelles Kapital	<ul style="list-style-type: none"> • Buchbesitz • Bereitstellung von Computer und Internet • Außerschulische Lern- und Förderangebote für das Kind • Bildungsaspiration: <ul style="list-style-type: none"> ○ Schulabschlusswunsch für das Kind ○ Berufswunsch für das Kind • Computerkenntnisse des antwortenden Elternteils • Computernutzung des antwortenden Elternteils
Familiäres Medienerziehungskonzept	<ul style="list-style-type: none"> • Zugang des Kindes zu PC und Internet • Vereinbarungen und Regeln
Meinungen und Einstellungen der Eltern zu Computer und Internet im Grundschulalter – inkorporiertes kulturelles Kapital – Dispositionen	<ul style="list-style-type: none"> • Meinung zur schulische Nutzung des Computers / Internets • Meinungen zum Einfluss der Computerkompetenzen auf Schulerfolg • Meinungen zum Erwerb unterschiedlicher computerbezogener Kompetenzen im Grundschulalter

Tabelle 7: Bausteine des Elternfragebogens

Familien aus dem türkischen Sprachraum sind die größte im Sample vertretene Migrantengruppe. Ihnen wurde insofern Rechnung getragen, als dass der Elternfragebogen in die türkische Sprache übersetzt wurde. Die Bögen wurden von den Lehrkräften in deutscher und türkischer Sprache verteilt, so dass die Eltern wählen konnten. Fünfzehn Eltern haben sich für die Beantwortung des türkischen Bogens entschieden. Aus Gesprächen bei den Elternabenden wurde deutlich, dass sich einige Eltern den deutschen Fragebogen im häuslichen Kontext vorlesen bzw. übersetzen ließen, da sie weder der deutschen noch der türkischen Schriftsprache mächtig sind.

Sozioökonomischer Status der Familien

Entscheidend für diese Studie ist das kulturelle Kapital und somit das Bildungssegment der Herkunftsfamilie. Deshalb werden die Bildungsabschlüsse der Eltern als milieuspezifische Merkmale erhoben und nicht das Einkommen oder der ausgeübte Beruf – was für eine schichtspezifische Analyse typisch wäre. Um die gewonnenen Daten anschlussfähig interpretieren zu können, wurden weitere Indikatoren wie von Baumert und Maaz (2006) vorgeschlagen in die Befragung integriert (vgl. auch Reich/Tippelt 2005). Auf eine zunächst vorgesehene ergänzende Erfassung der sozioökonomischen Stellung über die Klassifizierung des ausgeübten Berufs musste auf Grund der Einwände seitens der Elternschaft ebenso verzichtet werden wie auch auf

die Erhebung des Einkommens. Die Aufnahme dieser Variablen hätte zur Verweigerung der Teilnahme an der Studie geführt, da viele Eltern (im Rahmen eines gemeinsamen Elternabends dreier paralleler Schulklassen) Angst vor der Sozialbehörde und kein uneingeschränktes Vertrauen in die Anonymität der Daten zeigten. *„Wer weiß schon, wo es hinterher ankommt. Muss ja keine Absicht sein.“*, *„Keine Antwort ist auch eine Antwort.“* oder *„Haben Sie auch das Feld ‘Schwarzarbeit’ zum Ankreuzen?“* lauteten beispielsweise die Kommentare. Um die Rücklaufquote nicht zu gefährden, wurden in der Folge ausschließlich die Prädiktoren ‘Buchbesitz’, ‘höchster Schulabschluss’ und ‘höchster Ausbildungsabschluss’ erhoben. Darüber hinaus wurden weichere Kriterien wie ‘Bildungsaspiration’, ‘Wohnsituation’ und ‘außerschulische Förderung’ herangezogen. Auf die Erfassung von Wohlstandsgütern wurde verzichtet, da sich diese im Vortest als nicht aussagekräftig auf Grund zu geringer Varianz erwiesen. Mit der Betonung bildungsbezogener Indikatoren wird dem Forschungsziel entsprochen, die Entwicklung des medialen Habitus des Grundschulkinde bildungsmilieuspezifisch zu erforschen.

Der ethnische Hintergrund wurde über das Geburtsland der Eltern bzw. die Familiensprache ermittelt. Auf die Abfrage der Staatsangehörigkeit wurde verzichtet, denn es existiert *„eine unbekannte Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsangehörigkeit haben und deshalb in der amtlichen Bildungsstatistik nicht identifizierbar sind.“* (Diefenbach 2007: 219).

4.2.2 Teilstandardisierte Fragebogenerhebung – Kinder

(Außer-)schulisches Medienhandeln, mediale Präferenzen und Erfahrungen der Kinder in den beteiligten 3. Jahrgängen wurden mit Hilfe teilstandardisierter Fragebögen erhoben. Die Items und Skalierungen der Befragung basieren zum Teil auf bereits existierenden Erhebungen (zum Beispiel des Deutschen Jugendinstituts und des medienpädagogischen Forschungsverbands Süd-West). Darüber hinaus entwickelten sie sich aus Expertengesprächen (Lehrkräfte und Schulleitungen, Eltern im Rahmen der Elternabende), auf Grundlage der Auswertung der Elternbefragung und der qualitativen Interviews, die im Rahmen mehrerer Vortests entwickelt und erprobt wurden. Die Fragebögen befinden sich im Anhang. Die nachfolgende Tabelle weist die Fragenkomplexe und Items exemplarisch aus.

Fragenkomplex	Beispielitems
Soziodemografische Daten	<ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht • Alter • Migrationsstatus <ul style="list-style-type: none"> ○ Geburtsland ○ Familiensprache • Familiensituation • Wohnraum
Kulturelles Kapital	<ul style="list-style-type: none"> • Medienverfügbarkeit • Aktivitäten am Nachmittag • Schulische Faktoren • Kindergartenbesuch • Hortbesuch • Computerzugang
Sozialer Kontext der Computernutzung _ Rezeptionsbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Ort des Kompetenzerwerbs • Quelle der Internetadressen • Computernutzungsbedingungen • Internetnutzungsbedingungen
Familiäres Medienerziehungskonzept	<ul style="list-style-type: none"> • Regeln • Entscheidungsfreiraum zu Hause
Mediennutzung und -nutzung	<ul style="list-style-type: none"> • Medienfavoriten • Motivation zu Hause • Favorisierte Tätigkeiten am Computer • Computerbezogene Erfahrungen • Benutzte Computerprogramme • Favorisierte Computerprogramme • Interneterfahrungen • Interneterfahrungen – nicht deutsche Websites • Favorisierte Internetseiten • Mailadresse • Entscheidungsfreiraum in der Schule • Motivation in der Schule
Kontextualisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Computer als Hilfe für ... • Medien und Lernen

Tabelle 8: Bausteine des Kinderfragebogens

4.2.3 Vorbereitung und Durchführung der quantitativen Teilstudie

Um den Familien Anonymität zu garantieren und dennoch die Möglichkeit familien-spezifischer Forschung zu einem späteren Zeitpunkt zu ermöglichen, wurden alle Forschungsinstrumente nach dem folgenden Prinzip vercodet:

1. Bestandteil: Kennziffer der Schule
2. Bestandteil: Kennziffer der Klasse
3. Bestandteil: Kennziffer der Familie

Während die ersten beiden Bestandteile Ordnungskriterien innerhalb der Studie darstellten und zentral vergeben wurden, wiesen die Lehrkräfte den Familien eine Kennziffer zu. Geschwisterkinder erhielten den gleichen Code, jeweils mit einem A bzw. B versehen, damit die Familienzuordnung trotzdem gewährleistet werden konnte. Durch dieses Verfahren wurde die zugesagte Anonymität der Befragung realisiert, denn die Lehrkräfte konnten zwar Code und Namen einander zuordnen, sahen aber keine aus-

gefüllten Fragebögen. Die Forscherin kennt die Codes und die Antworten, kann diese aber keiner Person zuordnen. Alle Fragebögen werden in der Folge so verteilt, dass die Codes mit den Namen in der jeweiligen Klassenliste übereinstimmen. Die Code-liste wird von der Lehrkraft über den gesamten Untersuchungszeitraum aufbewahrt. Über diese ist es in der qualitativen Teilstudie möglich, den Kontakt zu den Familien herzustellen und um die Teilnahme an der Interviewstudie zu bitten.

Durchführung der schriftlichen Befragungen der Eltern

Im Herbst des Schuljahres 2005/2006 werden alle Eltern, deren Kinder das 3. Schuljahr der sechs teilnehmende Schulen besuchen, im Rahmen von Informationsabenden zunächst über das Projekt informiert und schriftlich um ihr Einverständnis gebeten. Die Eltern erhalten über die Kinder den codierten Fragebogen, ein erläuterndes Anschreiben sowie einen Blanko-Rückumschlag, in dem der Fragebogen an die Lehrkraft zurückgegeben und an die Forscherin verschlossen weitergeleitet wird. In Anlehnung an die KIM-Studien des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest werden jeweils die Haupterzieher um Beantwortung des Fragebogens gebeten.

Durchführung der schriftlichen Befragungen der Kinder

Die Kinder werden im Klassenverband durch geschulte Interviewer in Kleingruppen zu maximal drei Kindern befragt. Im Rahmen der Interviewer-Instruktion wurden diese auf mögliche Störszenarien (Kind hat keine Lust mehr, kann nicht lesen, will nicht teilnehmen, usw.) per Rollenspiel vorbereitet. Rückfragen wurden antizipiert und Antworten auf einem Instruktionsfragebogen vermerkt. Diesen konnten die Interviewer während der Befragung zu Rate ziehen. Darüber hinaus war die Projektleiterin immer im Klassenraum anwesend und für Fragen verfügbar. Damit die Kinder nicht von völlig fremden Personen interviewt wurden, wurden die Lehrkräfte gebeten, in der Unterrichtsstunde zuvor die Interviewer einzubinden. Dies geschah in sehr unterschiedlicher Weise, indem diese beim Basteln halfen, von den Kindern selbst zu ihrem Berufswunsch oder dem Studium interviewt wurden, als Arbeitspartner zur Verfügung standen oder auch als Co-Lehrer in der Wochenplanarbeit tätig waren.

In der Befragung wurden die Fragen sowie mögliche Antworten zunächst vorgelesen und den Kindern Gelegenheit zur Rückfrage gegeben, bevor diese die Antworten eintrugen. Im Vorgespräch wurden die Kinder gebeten, ihre Antworten nicht laut zu nennen, nicht zu diskutieren oder gar andere zu kommentieren: *„Wir wollen ja wissen, wie es bei dir ist. Das ist uns ganz wichtig. Deshalb schreibe auch deine Meinung und nicht die deines Nachbarn. Wir kommen ja extra zu dir, um deine Erfahrungen kennen zu lernen.“* Diese Instruktion war in der Regel ausreichend und die Fragebögen konnten in der Kleingruppe gut bearbeitet werden.

4.2.4 Methoden der Datenaufbereitung und -analyse

Die statistische Auswertung erfolgte mit SPSS – einer Software zur statistischen Datenanalyse. In Vorbereitung auf die Datenanalyse wurden die Fragebögen zunächst mit einem Skalenhandbuch versehen, so dass eine geschulte Kraft an der Dateneingabe beteiligt werden konnte. Variablen und deren Ausprägungen ergaben sich aus den Fragebögen und wurden numerisch codiert. Fehlende Werte wurden gekennzeichnet. Nicht standardisierte Antworten wurden mittels String-Variablen in Textform eingegeben, wobei Antworten in türkischer Sprache zunächst übersetzt wurden. Zur eindeutigen Kennzeichnung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie wurden die Codes genutzt, die zu Beginn der Studie verteilt wurden. Somit ist die eindeutige Zuordnung der Eltern- und Kinder-Daten zu so genannten Dyaden möglich. Nur in diesem Sinne vollständige Datensätze gehen in die weitere Analyse ein.

Die korrekte Dateneingabe wurde nach der vollständigen Dateneingabe an einer fünf-Prozent-Stichprobe überprüft und auf Grund der geringen Fehlerquote als zufriedenstellend eingeschätzt.

Da es sich bei der untersuchten Stichprobe um eine Klumpen-Stichprobe handelt (vgl. Kromrey 2002: 297), wird den empirischen Befunden die Vorstellung der 'Cluster' – Schulen und Schulklassen – vorangestellt. Im Anschluss daran erfolgt die statistische Darstellung der Eltern-Kind-Dyaden. Die Stichprobe basiert auf einem theoretischen Umfang von 327 Familien, die sich auf unterschiedliche Cluster verteilen. Diese Grundgesamtheit gründet auf den Klassenlisten der einzelnen Lehrkräfte zu Beginn des Schuljahres 2005/2006. Durch Fluktuationen oder Ablehnung der Beteiligung reduzierte sich die Grundgesamtheit des ausgewerteten Datenmaterials. Insgesamt wurden 255 Eltern (Rücklaufquote 78%) und 309 Kinder (Rücklaufquote 95%) befragt. Aus diesem Datenpool konnten mit Hilfe der Codes 235 vollständige Datensätze in Form von Eltern-Kind-Dyaden gebildet werden, die die Grundlage der weiteren statistischen Auswertung darstellen und sich – in unterschiedlich großer Anzahl – auf sechs verschiedenen Schulen und dreizehn Lerngruppen verteilen. Die Daten werden, da das Datenmaterial vorrangig aus kategorialen Daten besteht, in erster Linie mittels Kontingenztafeln und Chi-Quadrat-Tests nach Pearson aufbereitet, um Anhaltspunkte zur statistischen Zuverlässigkeit der ermittelten Unterschiede zu gewinnen.⁹⁴

⁹⁴ Diese Testverfahren werden für die hier vorliegenden Fragestellungen als ausreichend eingeschätzt. Weiterführende, auch getrennte Analysen der Stichproben sind für nachfolgende Publikationen vorgesehen.

4.3 Empirische Befunde zu den schulischen Rahmenbedingungen

Um die Ergebnisse der Studie verorten zu können, werden nachfolgend die schul-spezifischen Rahmenbedingungen zusammengefasst, die im Rahmen der Explorationsstudie – Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen – gewonnen wurden (Kapitel 4.3.1 und 4.3.2). Die nachfolgende Tabelle zeigt eine Übersicht der beteiligten Schulen und Klassen sowie deren Zusammensetzung.

Schule	Klasse	Klassengröße Anzahl	Kinder mit Migrations- kontext je Klasse % (Anzahl)	Eltern- Kind-Dyaden, die in die Analyse eingehen
GS1	S1	17	47,1 (8)	11
	S2	17	47,1 (8)	15
GK2	K3	27	3,7 (1)	25
	K4	24	4,2 (1)	15
GS3	S5	23	60,9 (14)	21
GK4	K6	27	25,9 (7)	25
	K7	26	19,2 (5)	22
GS5	S8	25	56,0 (14)	12
	S9	27	63,0 (17)	16
	S10	24	79,2 (19)	10
GK6	K11	30	10,0 (3)	15
	K12	31	6,5 (2)	30
	K13	30	10,0 (3)	18
Gesamt		327	102	235

Tabelle 9: Übersicht über die Zusammensetzung der Stichprobe (Schulen und Lerngruppen)

Die Klassen S1, S2, S5, S8, S9 und S10 gehören zu Schulen eines städtischen Schulträgers, die übrigen Klassen K3, K4, K6, K7, K11, K12 und K13 – in der Tabelle grau unterlegt – sind einem katholischen Schulträger zuzuordnen.

4.3.1 Beschreibung der Schulen und Lerngruppen

Alle sechs beteiligten Schulen sind nach dem Standard des Medienentwicklungsplans der Stadt ausgestattet: Zehn der insgesamt dreizehn beteiligten Klassen besitzen die Mindestausstattung der Klassenräume, die zwei Computer ohne Internetzugang umfasst. Die anderen Klassen sind zusätzlich mit einem Internetanschluss ausgerüstet und eine Klasse kann sogar auf vier Computer im Klassenraum zurückgreifen. Darüber hinaus ist die Schule GS1 mit einem Computerraum ausgestattet. Die Lehrkräfte beurteilen die Klassenraumausstattung überwiegend (n=9) als ergänzungswürdig und wünschen sich mehr Computer oder einen Computerraum. Besonders die

Lehrkräfte, die in großen Lerngruppen unterrichten, sehen Schwierigkeiten darin, die Zeiten am Computer mit nur zwei Geräten ausgewogen zu gestalten.

Alle Klassencomputer verfügen über die gängigen Office-Anwendungen zur Textverarbeitung, Tabellenkalkulation und Präsentation, ein Mal- und Zeichenprogramm sowie die Lernsoftware 'Lernwerkstatt'. Theoretisch hätten alle Schülerinnen und Schüler der Stadt einen Zugang zur Internetplattform 'Antolin', der – wenn nicht im Klassenraum – so doch im Computerraum oder auch im Freizeitbereich genutzt werden könnte. Das Angebot wird vom Schulträger für alle Schulen finanziert und die Kinder der Klassen S1, S2, K3, K4, K11, K12 und K13 sind eingetragene Nutzer.

Eine schulinterne Medienkonzeptentwicklung ist an keiner Schule so verwirklicht, dass verbindliche computerbezogene Kompetenzen nach der vierten Klasse verankert wären. Demnach gibt es auch an keiner Schule Absprachen mit aufnehmenden, weiterführenden Schulen zu gesicherten Medienkompetenzen der Grundschul Kinder. Zwar bietet die Ausstattung grundsätzlich die Möglichkeit, verbindliche jahrgangsspezifische Kompetenzen – auch fachbezogen – zu vereinbaren, jedoch finden sich in den Kollegien keine Mehrheiten für eine Konzeptentwicklung über das Notwendigste hinaus. Mit der Medienkonzeptentwicklung vertraut, sind die Schulleitungen der Schulen GS1 und GK4. In allen anderen Schulen ist die Konzeptentwicklung an einzelne Mitglieder des Kollegiums delegiert und es erwächst der Eindruck, dass die Prioritäten der Schulleitungen nicht in diesem Bereich liegen. Aussagen wie *„Ja, wir haben eine Homepage, aber fragen Sie mich nicht nach der Adresse, das macht alles eine Kollegin.“* oder *„Wir hatten mal eine Homepage, aber ob es die noch gibt, weiß ich nicht. Das hat damals eine Lehramtsanwärterin angeleiert.“* werden dafür als Indizien betrachtet. Die – informell – befragten Medienbeauftragten bestätigen dieses Bild und beklagen häufig die mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung. *„Ich darf zwar alles planen und konzipieren – Steine werden mir nicht in den Weg gelegt – aber Beistand vor den Kollegen bekomme ich auch nicht.“*

Die dreizehn an der Studie teilnehmenden Lerngruppen sind, obwohl sie im gleichen Schulbezirk liegen, sehr different. Die Klassengröße variiert zwischen 17 und 31 Kindern. Die Zusammensetzung der Klassen im Hinblick auf die ethnische Herkunft der Schülerinnen und Schüler variiert ebenfalls stark. Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson ergab, dass sich die Lerngruppen in ihrer Zusammensetzung im Hinblick auf die Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund statistisch signifikant voneinander unterscheiden ($\chi^2=81.871$, $n=231$, $df=12$, $p<.001$). Auffällig sind die hohen Anteile an Kindern mit Migrationskontext in den Klassen städtischer Schulträger.

4.3.2 Ergebnisse der Lehrkräftebefragung

Die Ergebnisse der strukturierten Interviews mit den Lehrkräften werden in deskriptiver Form dargestellt. Die Ausführungen sind in 'personenbezogene Grunddaten', 'Stellenwert computerspezifischer Kompetenzen im Grundschulalter', 'Einsatz von Computer und Internet im Unterricht', 'Einstellungen und Assoziationen zu digitalen Medien im Unterricht', 'Meinungen zur Nutzung digitaler Medien im Grundschulalter' und 'Einschätzung der familiären Medienrealität der Kinder' gegliedert. Die Aussagen der Lehrkräfte werden in dieser Publikation als mediiierende Variablen interpretiert und in Ausschnitten dargestellt.

Personenbezogene Grunddaten

An der Erhebung sind zwölf Lehrerinnen und ein Lehrer beteiligt. Die Altersstruktur ist heterogen. Zusammenhänge zwischen dem Antwortverhalten und dem Alter konnten nicht festgestellt werden. Alle Lehrkräfte sind jeweils als Klassenleitung eingesetzt und unterrichten in den untersuchten Klassen das Fach Deutsch und bis auf eine Lehrkraft auch den Lernbereich Sachunterricht. Mathematik unterrichten neun Lehrkräfte und das Fach Kunst wird von zehn Lehrkräften erteilt. Alle anderen Fächer werden nur zu einem geringeren Anteil von den Klassenleitungen, sondern eher von Fachlehrkräften unterrichtet.

Basierend auf der Selbsteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zeigt sich, dass sich die Lehrkräfte der Klassen S1, K4, S5, S8, S9 und K12 eher als 'Kritische Medienoptimisten' (vgl. Süß 2004: 15) bezogen auf den Computereinsatz im eigenen Unterricht einschätzen, während sich die Lehrkräfte S2, K3, K6, K7, S10, K11 und K13 eher als mediendistanziert bis pessimistisch bezeichnen. Nachfolgende Übersicht zeigt, wie die Lehrkräfte ihre computerbezogene Kompetenz und ihre Einstellung zu digitalen Medien im Unterricht einschätzen.

Leitung der Klasse	S1	S2	K3	K4	S5	K6	K7	S8	S9	S10	K11	K12	K13
Kompetenzstufe	3	3	3	1	3	2	1	2	3	2	3	1	3
Kritische Optimisten	x			x	x			x	x			x	

Kompetenzstufe: 1= gut; 2= zufrieden stellend; 3= ergänzungswürdig; 4= unzureichend

Tabelle 10: Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte zu ihrer Medienkompetenz und -affinität

Ein Zusammenhang zwischen kritischem Medienoptimismus und positiver Einschätzung der eigenen Computerkompetenz ist nicht festzustellen.

Die befragte Lehrerschaft teilt sich an der Frage nach der Einschätzung der eigenen Computerkompetenz. Sechs Lehrkräfte beurteilen sich eher positiv, während sieben Lehrkräfte durchaus Nachholbedarf erkennen. Insgesamt geben alle Lehrkräfte an, einen Computer zu Hause zu nutzen und – bis auf eine – auch einen Internetzugang zu besitzen. Für die Erstellung von Zeugnissen und Elterninformationen ist der Computer zum Standardmedium geworden. Auch das Anfertigen von Lernzielkontrollen und Schülerarbeitsmaterial sowie die Sichtung von Lernsoftware gehören zum Repertoire von elf Lehrkräften.

Die digitale Kommunikation per E-Mail gehört nicht zur Alltagsroutine „*So oft bin ich nicht im Internet*“. Deshalb ist der Mail-Kontakt zu Eltern nur von einer Lehrkraft realisiert. Auch die Downloadmöglichkeit von digitalen Bildungsfilmen – ein Dienst, den der Schulträger für alle Schulen pauschal finanziert – wird erst von drei Lehrpersonen sporadisch genutzt. Die Recherche von Unterrichtsmaterialien im Internet bezieht sich auf Internetkataloge der Verlage und nicht auf den Download von digitalem Material. Die Möglichkeiten der Bildungsserver sind weitgehend unbekannt. In informellen Gesprächen wird deutlich, dass sich die Mehrheit der Lehrkräfte nicht sicher in der Anwendung fühlt. „*Wenn ich gewusst hätte, was man alles am Computer machen kann, hätte ich nicht ´zufrieden stellend´ gesagt. Aber für mich reicht´s.*“

Stellenwert computerbezogener Kompetenzen im Grundschulalter

Computerspezifische Basisanwendungen werden von allen Lehrkräften ebenso befürwortet, wie erzieherische Aspekte, die dem Schutz der Kinder dienen. Die Zustimmung nimmt ab, wenn zum Beispiel das Internet als Kommunikationsmedium genutzt werden soll oder wenn die digitale Kompetenz der Lehrkräfte nicht ausreicht. „*Homepagegestaltung? E-Mail? Womöglich Chatten? Das kann ich doch selbst auch alles nicht. Was hat das auch mit Schule zu tun?*“ Der gesamte Bereich der kreativen Nutzung des Computers – Malen und Zeichnen, Fotobearbeitung, Gestaltung von Homepages oder Präsentationen – wird weitgehend für unwichtig erachtet und, wie im nachfolgenden Abschnitt zu sehen ist, nicht in den Unterrichtsalltag integriert.

Die folgende Tabelle vermittelt einen exemplarischen Eindruck wie die Lehrkräfte die Relevanz computerbezogener Kompetenzen einschätzen. Die Übersicht beinhaltet nur einen Ausschnitt aus insgesamt fünfundzwanzig Items inklusiv Kontrollvariablen. An welchem Punkt die ungeteilte Zustimmung endet und an welcher Stelle die Ablehnung gegenüber der Zustimmung überwiegt, wird in der Tabelle durch die Sortierung und Trennungslinien deutlich.

Relevanz computerbezogene Kompetenzen im Grundschulalter	notwendig / wichtig	eher unwichtig
Gezielte Nutzung von Lernsoftware	13	-
Erstellen und Speichern von Dokumenten	13	-
Schreiben und Gestalten von Texten	13	-
Medienkonsum kritisch reflektieren	13	-
Absicht und Wirkungen von Medienprodukten kennen	13	-
Computerhilfen nutzen (Rechtschreibkorrektur,...)	12	1
Gefahren der Internetnutzung kennen	12	1
Manipulationsmöglichkeiten der Medien erkennen	12	1
Angebote kritisch reflektieren und auswählen	11	2
Problematische Entwicklungen (Raubkopien,...) kennen	11	2
Gezielte Informationssuche auf CD und DVD	10	3
Gezielte Informationssuche im Internet	9	4
E-Mail-Kommunikation (senden und empfangen)	6	7
Erstellen von Präsentationen	6	7
Malen und Zeichnen am Computer	4	9
Homepageerstellung / -pflege	3	10
Grundzüge der Bild- und Fotobearbeitung	2	11
Erstellen von Tabellen und Grafiken	2	11

**Tabelle 11: Relevanz computerbezogener Kompetenzen im Grundschulalter
Anzahl der Nennungen**

Interessant bzw. bedenkenswert ist dieses Ergebnis vor dem Hintergrund, dass alle aufgeführten Kompetenzen den zum Zeitpunkt der Erhebung geltenden Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschulen (vgl. MSJK 2003) entnommen sind.

Einsatz von Computer und Internet im Unterricht

Die meisten Lehrkräfte (n=10) halten den Computereinsatz ab der ersten Grundschulklasse für sinnvoll. Tatsächlich beginnt der überwiegende Teil (n=8) im zweiten Schuljahr mit der Arbeit am Computer und nur zwei Lehrkräfte im ersten Schuljahr. Die Verwendung des Internets schließen drei Lehrkräfte grundsätzlich aus, während andere (n=6) im zweiten Schuljahr mit der Internetnutzung beginnen würden.

Als Hinderungsgründe für die Computernutzung in der Grundschule werden von der Mehrheit (n=10) die Klassengröße und korrespondierend damit von neun Lehrkräften die mangelnde Anzahl an Computern genannt. Mit der vorhandenen Software sind alle Lehrpersonen einverstanden und sehen weder im Umfang der Bereitstellung noch in der Qualität einen Hinderungsgrund; ebenso wenig werden Missbrauch oder Vandalismus befürchtet. Drei Lehrkräfte sehen den Einsatz des Computers dadurch erschwert, dass ihnen Konzepte und Beispiele fehlen bzw. darin, dass die eigene Kompetenz nicht ausreicht. Vor dem Hintergrund, dass immerhin sieben Lehrkräfte

angeben, unzureichende Kenntnisse zu besitzen, ist dies ein Ergebnis, das zumindest verwundert.

Die bevorzugten Organisationsformen, in denen Computer eingesetzt werden, sind Freiarbeitsphasen und Förderunterricht, auf die jeweils zwölf Nennungen entfallen. Werkstätten (n=9), Lernen an Stationen (n=7), Projektarbeit (n=7) und Wochenpläne (n=5) werden deutlich seltener genannt. Auf das Angebot einer außerunterrichtlich stattfindenden Computer-AG fallen acht Nennungen.

Wie bereits aus der Einschätzung der Relevanz computerbezogener Kompetenzen im Grundschulalter zu erwarten, ist die Präsenz digitaler Medien im Unterricht fachbezogen sehr different. Beispielsweise wird Lernsoftware in den Fächern Mathematik, Sprache und im Förderunterricht von sechs Lehrkräften häufig eingesetzt. In den vermeintlich kreativen Fächern Kunst und Musik findet der Computer keinen Platz und auch im Religions- und Englischunterricht sind digitale Medien unterrepräsentiert.

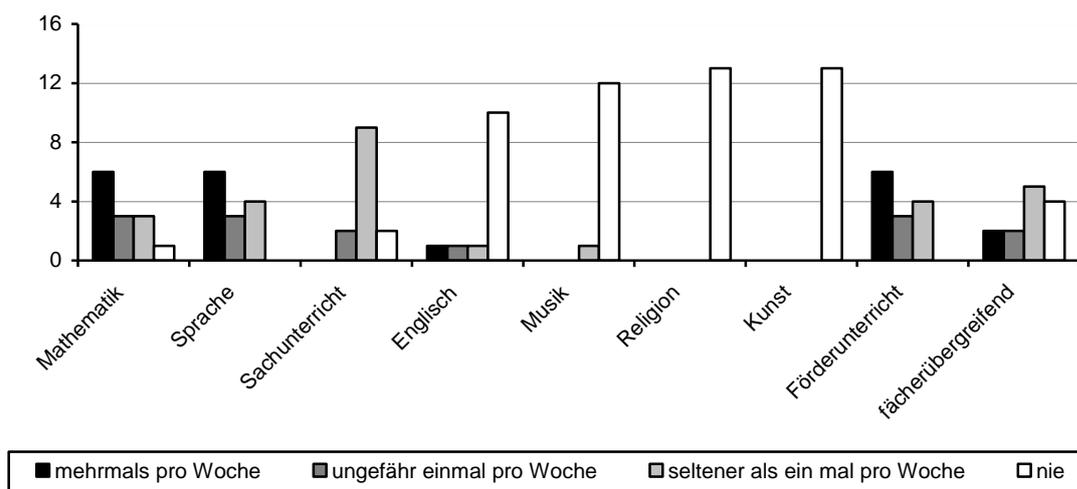


Abbildung 4: Computereinsatz in den Fächern
Anzahl der Nennungen

Eng mit der Einschätzung der Notwendigkeit computerbezogener Kompetenzen und mit dem tatsächlichen Einsatz in den Fächern ist auch die Funktion digitaler Medienutzung im Unterricht verbunden. Das Lernen und Üben mit Hilfe von Lernsoftware sowie das Spielen erreichen dabei die meisten Nennungen. Dabei ist das Lernen und Üben nach Auskunft aller Lehrkräfte einem freiwilligen Angebot zuzurechnen und unterliegt keinem systematischen Lehrgang. Eine neue Qualität des Lernens ist in keinem Fach erkennbar, da ausschließlich traditionelle Übungsformen mit Hilfe von Lernprogrammen in den Fächern Deutsch und Mathematik auf den Computer übertragen werden.

Weiterhin ist exemplarisch herauszustellen, dass die Reflexion des Medienkonsums als notwendige Kompetenz von allen Lehrkräften befürwortet wird, die Entwicklung dieser Kompetenz im Unterrichtsalltag allerdings eher untergeordnet ist, wie nachfolgende Tabelle zeigt.

Mit welcher Funktion wird der Computer eingesetzt?	mindestens wöchentlich	seltener als wöchentlich	nie
Lernen und Üben	10	3	-
Spielen (Spaß, Entspannung, ...)	5	5	3
Option zur Bewältigung von Lernaufgaben	3	5	5
Gestaltung von Texten	2	9	2
kreatives Arbeiten (Malen, Zeichnen, Gestalten, ...)	1	3	9
Kommunikationsmittel (z.B. E-Mail-Projekt,...)	1	-	12
Werkzeug zur Informationsrecherche	-	6	7
Reflexionsgegenstand (z.B. eigene Mediennutzung)	-	6	7
Analyse von On- und Offline-Medien	-	5	8
Simulation und Darstellung von Inhalten	-	4	9
Gestaltung von Präsentationen	-	3	10
Lerngegenstand (technische Zusammenhänge)	-	3	10

**Tabelle 12: Funktion der Computernutzung im Unterricht
Anzahl der Nennungen**

Ergänzend ist festzuhalten, dass der Computer zwar von zehn Lehrkräften mindestens wöchentlich in den schulischen Alltag integriert wird, die erworbenen computerbezogenen Kompetenzen aber dennoch nicht explizit als Schülerleistung erhoben werden. Die meisten Lehrkräfte (n=12) geben an, computerbezogene Leistungen in die allgemeine Leistungsbeurteilung einfließen zu lassen. Zwei Lehrkräfte dokumentieren die computerbezogene Kompetenz mit gesonderten Bemerkungen im Zeugnis. Als Instrument zur Dokumentation computerbezogener Leistungen werden Computer- oder Internetführerscheine von vier Lehrkräften genannt.

Einstellungen und Assoziationen zu digitalen Medien im Unterricht

Der Einfluss des Computers auf weitere Bildungschancen der Kinder wird von zehn Lehrkräften als hoch oder sehr hoch bezeichnet. Demgegenüber steht, dass die Förderung computerbezogener Kompetenzen im Gesamtkontext der Aufgaben in der Grundschule allein von fünf Lehrkräften mit hoher Bedeutung verbunden wird, während alle anderen diesem Komplex eine geringe Bedeutung beimessen.

Nachfolgende Tabelle zeigt die ambivalente Einstellung der Lehrkräfte zu Computer und Internet deutlich. So zeigen die Antworten zu Aussage A, dass von gut der Hälfte der Lehrkräfte (n=7) ein didaktischer Mehrwert des Computereinsatzes erwartet wird

und es ihnen nicht vorrangig um den Erwerb computerspezifischer Grundkompetenzen geht. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Einschätzungen zu Aussage D, wenn die Wertigkeiten computerbezogener Kompetenzen und klassischer Basiskompetenzen thematisiert werden. Dass der Computer auf die Lebenswirklichkeit vorbereitet (C), wird nicht bestritten, auch wenn mit der Aussage E im Gespräch deutlich wird, dass die digitale Spaltung als gesellschaftliches Problem bei den Lehrkräften nicht präsent ist und von der Interviewerin erläutert werden muss. In den Antworten zu Aussage B steckt einerseits das Problembewusstsein der Lehrkräfte, die eine Überpräsenz der Medien in der Freizeit der Kinder feststellen. Andererseits scheint dieses Bewusstsein auf einer theoretischen Basis verhaftet zu sein, denn wie aus bereits beschriebenen Antworten hervorgeht, findet eine Reflexion des Medienkonsums oder die Analyse von On- und Offline-Medien in der unterrichtlichen Realität keinen Platz.

Beschreibungen der Einstellung zum Einsatz des Computers im Unterricht	trifft völlig zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	weiß nicht
E: Dem Problem der digitalen Spaltung der Gesellschaft muss durch den Computereinsatz im Unterricht entgegengewirkt werden.	9	3	1	-	-
C: Der Computereinsatz im Unterricht bereitet auf das veränderte Leben in der Gesellschaft vor.	8	5	-	-	-
B: Der Computereinsatz im Unterricht knüpft an die Lebenswirklichkeit der Kinder an und eine kritische Reflexion des Medienkonsums ist notwendig.	6	7	-	-	-
D: Lesen, Rechnen, Schreiben und computerbezogene Kompetenzen sind gleichwertige Zielperspektiven des Grundschulunterrichts.	2	4	7	-	-
A: Der Computereinsatz im Unterricht muss einen didaktischen Mehrwert (Verbesserung der Lernleistung) gegenüber traditionellen Medien erweisen.	-	7	3	2	1

**Tabelle 13: Einstellungen der Lehrkräfte zum Einsatz des Computers im Unterricht
Anzahl der Nennungen**

Werden die Assoziationen der Lehrkräfte zur unterrichtlichen Computernutzung betrachtet, zeigt sich, dass viele Lehrkräfte eine hohe Leistungsbereitschaft der Kinder mit der Arbeit am Computer verbinden. Dennoch findet der Computer – wie bereits dargestellt – keine systematische Anwendung im Unterrichtsalltag. Darüber hinaus verbinden alle Lehrkräfte tendenziell die Möglichkeit der Bereitstellung differenzierter Lern- und Übungsaufgaben mit der Computernutzung, was sich zum Teil in der Nutzungshäufigkeit und dem Nutzungskontext 'Förderunterricht' widerspiegelt. Außerdem sehen alle Lehrkräfte die grundsätzliche Möglichkeit, dass der Computer 'Chancengerechtigkeit für sozial benachteiligte Kinder', die 'Individualisierung der Lernpro-

zesse', die 'Kompensation mangelnder Medienerziehung im Elternhaus' und die 'Audio und visuelle Informationsbereitstellung' eröffnet. Vergleicht man diese Aussagen mit der tatsächlichen Nutzung des Computers, so muss festgestellt werden, dass offenbar Konzepte zur unterrichtlichen Umsetzung fehlen oder aber, dass diese keinen Eingang in den Unterrichtsalltag finden. Auch die Einschätzung von immerhin zwölf Lehrkräften, dass die Entwicklung von Computerkompetenz als Vorbereitung auf die weiterführende Schule zu werten ist, stimmt insofern nachdenklich, als dass keine Absprachen diesbezüglich existieren.

Meinungen zur Nutzung digitaler Medien im Grundschulalter

Bis auf eine Lehrkraft sind alle Lehrkräfte der Auffassung, dass der Computer die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler tendenziell fördert und der Computereinsatz im Unterricht einen Beitrag zur Erreichung allgemeiner Lernziele leistet. Selbstkritisch bemerken in diesem Kontext einige Lehrkräfte, dass die Realität im eigenen Unterricht ihre Meinung nicht widerspiegelt: *„Wenn ich das auch noch alles berücksichtigen wollte ... Mir fehlt einfach die Zeit. Da gibt es so viel anderes und da fällt der Computer eben hinten runter.“* In Übereinstimmung dazu stimmen zwölf Lehrkräfte der Aussage zu, dass die meisten Schülerinnen und Schüler computerbezogene Kompetenzen in der Freizeit erwerben. Erwähnenswert im Kontext der Wahrnehmung ungleicher Lebensumstände der Grundschul Kinder sind die folgenden Befunde: Da sie von unterschiedlicher Verfügbarkeit digitaler Medien ausgehen, vermuten fast alle Lehrkräfte einen Zusammenhang zwischen dem ökonomischen Status der Familie und der Computernutzung. Neun Lehrkräfte nehmen darüber hinaus einen Zusammenhang zwischen der Computernutzung und der ethnischen Herkunft des Kindes an. Diesbezüglich sind sie von einem unregelmäßigen Mediengebrauch der Kinder mit Migrationshintergrund überzeugt und bedienen zum Teil pauschale Klischees.

Einschätzung der familiären Medienrealität der Grundschul Kinder

Insgesamt schätzen die Lehrkräfte (n=7) die Kompetenzen der Grundschul Kinder ihrer Klasse als eher durchschnittlich ein. Vier Lehrkräfte bescheinigen eher unterdurchschnittliche Leistungen, jeweils eine Lehrkraft kann die Leistungen nicht einschätzen bzw. vermutet eine eher überdurchschnittliche Leistung der Kinder in ihrer Klasse. Die Einschätzung des Computerzugangs der Kinder zu Hause fiel den Lehrkräften sehr schwer. Über die Hälfte führte diese Tatsache darauf zurück, dass Gespräche über das familiäre Medienhandeln beispielsweise aus dem Morgenkreis ausgeschlossen sind. *„Blutrünstige Gespräche am Montagmorgen möchte ich vermeiden.“* Im Abgleich mit der anschließenden Befragung der Kinder zeigt sich, dass die heimische Verfügbarkeit digitaler Medien von allen Lehrkräften unterschätzt wird.

Das Interesse der Eltern an der Arbeit der Kinder am Computer wird sehr unterschiedlich wahrgenommen. Fünf Lehrkräfte sehen nur ein Drittel der Eltern als interessiert, zwei vermuten die Hälfte interessierter Eltern und jeweils drei Lehrkräfte verweisen auf zwei Drittel bzw. die Gesamtheit der Eltern, die Interesse an der Computearbeit ihres Kindes zeigen. Diese Aussagen sind sehr vorsichtig zu interpretieren, denn möglicherweise spiegeln sie die Einschätzung der Lehrkräfte im Hinblick auf das allgemeine Interesse an der schulischen Arbeit wieder. Diese Beurteilung wird häufig an der Teilnahmebereitschaft am Elternabend orientiert. In den Antworten konnte ein Zusammenhang zwischen der Beteiligung am Elternabend und der Einschätzung des Interesses an der schulischen Computernutzung festgestellt werden. Es besteht deshalb die Möglichkeit, dass die Lehrkräfte mangelnde Teilnahme mit Interesse gleichsetzen, was zu Missdeutungen führen kann.

4.4 Empirische Befunde der Eltern-Kind-Dyaden

In diesem Kapitel werden die empirischen Befunde der quantitativen Studien dokumentiert. Nachfolgende Aussagen beziehen sich – trotz des erheblichen Datenverlusts – ausschließlich auf 235 Eltern-Kind-Dyaden, die mittels der Codierung gebildet werden konnten. Die Variablen werden zunächst deskriptiv aufbereitet (Kapitel 4.4.1) und anschließend miteinander in Beziehung gesetzt. Dabei finden vor allem das Bildungssegment und – sofern bedeutsam – die ethnische Herkunft, das Geschlecht und die Lerngruppe der Kinder Berücksichtigung. Nachfolgend wird zunächst das kulturelle Kapital der Kinder beschrieben, auf das sie innerhalb der Familie zurückgreifen können (Kapitel 4.4.2). Im Anschluss erfolgt die milieuspezifische Darstellung von Medienbindungen und -präferenzen der Kinder (Kapitel 4.4.3). Befunde zu familiären Medienerziehungskonzepten werden in Kapitel 4.4.4 dargestellt, bevor die Daten in Bezug auf die Computer- und Interneterfahrungen der Kinder in Schule und Familie dokumentiert werden (Kapitel 4.4.5). Den Abschluss der Darstellung bilden die Einstellungen der Eltern zu Computer und Internet (Kapitel 4.4.6), gefolgt von den Kontextualisierungsleistungen der Kinder im Medienkontext (Kapitel 4.4.7).

4.4.1 Beschreibung der Stichprobe

Um einen Überblick über die Zusammensetzung der Stichprobe zu vermitteln, werden zunächst die relevanten demografischen Daten – Verteilung der Geschlechter, Altersstruktur, Bildungsmilieu, ethnischer Hintergrund und Konfessionszugehörigkeit – zusammengestellt.

Verteilung der Geschlechter

Die Stichprobe 'Kinder' setzt sich – wie nachfolgende Abbildung zeigt – aus 129 Mädchen (54,9%) und 106 Jungen (45,1%) zusammen; die der 'Eltern' besteht aus 166 Müttern (70,6%) und 69 Vätern (29,4%). Insgesamt konnten nur wenige geschlechtsspezifische Unterschiede in der Beantwortung der Fragen festgestellt werden. Diese werden im Falle signifikanter Ergebnisse in die Darstellung einbezogen.

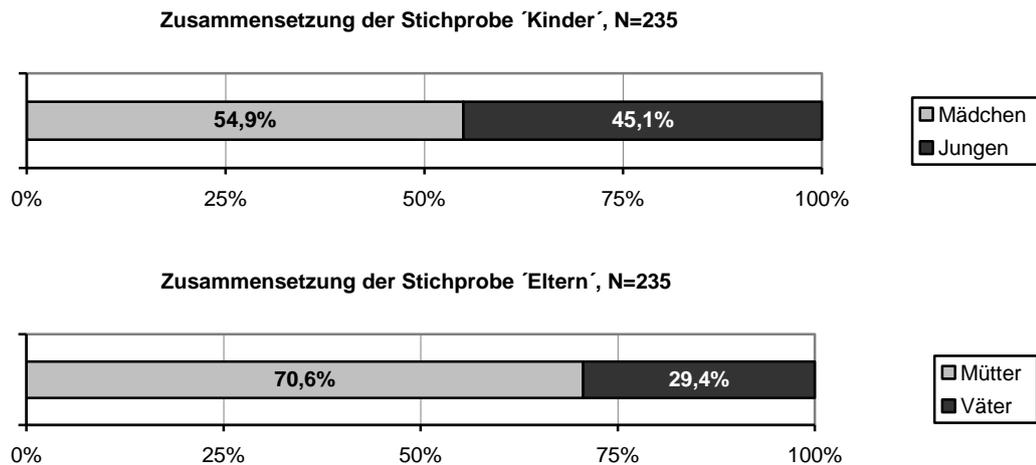


Abbildung 5: Zusammensetzung der Stichprobe
Angaben in Prozent

Altersstruktur

Insgesamt betrachtet, liegt das Alter der befragten Kinder zwischen sieben und elf Jahren. Modus und Median liegen bei 9 Jahren. Die folgende Tabelle gibt Auskunft über die Altersverteilung in der Erhebung.

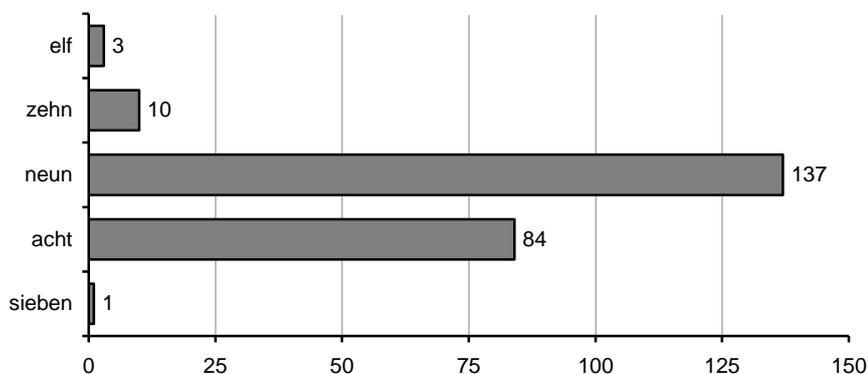
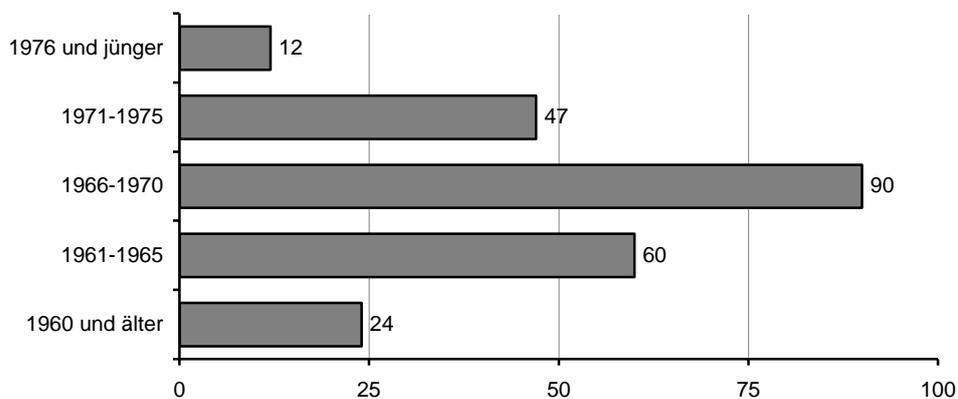


Abbildung 6: Altersstruktur der befragten Kinder
N=235

Die Eltern sind zwischen 1947 und 1986 (hierbei handelt es sich um den Stiefvater) geboren. Der Modus liegt beim Geburtsjahr 1968 und der Median beim Geburtsjahr 1967. Die folgende Tabelle gibt Auskunft über die Altersstruktur der Eltern in der Stichprobe der Eltern.



**Abbildung 7: Altersstruktur der befragten Eltern
N=233, Anzahl der Nennungen**

Die Eltern unterschiedlichen Alters sind in ihrem Antwortverhalten statistisch nicht zu unterscheiden. Diese Variable wird in der weiteren Analyse nicht berücksichtigt.

Bildungsmilieu

Eine Übersicht über die wichtigsten Grunddaten zu den höchsten Schul- und Ausbildungsabschlüssen der befragten Eltern zeigt die folgende Tabelle:

Höchster Schulabschluss der Eltern, N=229		Anzahl	gültige %
Gültig	Schulabgang ohne Abschluss / kein Schulbesuch	20	8,7
	Hauptschulabschluss	75	32,8
	Mittlere Reife	69	30,1
	Fachabitur	27	11,8
	Abitur	38	16,6

	Gesamt	229	
fehlend	Keine Angabe	6	
Höchster beruflicher Ausbildungsabschluss der Eltern, N=226			
Gültig	keine Berufsausbildung	40	17,7
	berufliche Anlernzeit	13	5,8
	Lehre	118	52,2
	Fachschule	28	12,4
	Universität	27	11,9

	Gesamt	226	
fehlend	Keine Angabe	9	

**Tabelle 14: Höchste Bildungsabschlüsse der Eltern
Anzahl der Nennungen**

Aus den Angaben zum schulischen und beruflichen Abschluss wird der Index 'Bildungsniveau' gebildet, indem die aufsteigenden Variablenwerte der beiden Variablen 'höchster Schulabschluss' und 'höchster beruflicher Ausbildungsabschluss' zusammengefasst werden. Es zeigt sich, dass 15 Prozent aller Eltern dem oberen Bildungssegment angehören, während fast 44 Prozent aus dem mittlerem und gut 41 Prozent aus dem unteren Bildungssegment stammen.

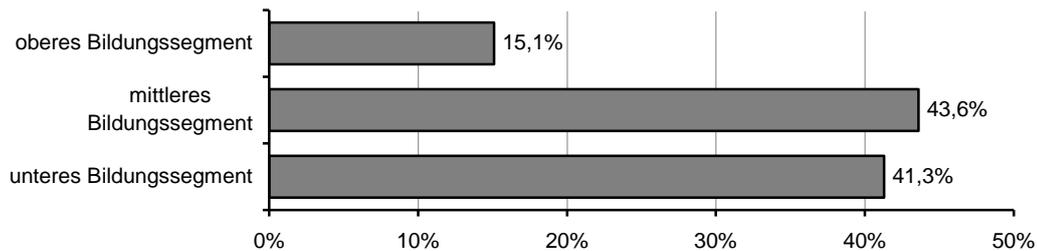


Abbildung 8: Bildungsstand der befragten Eltern
N=225, Angaben in Prozent

Ethnischer Hintergrund

Die Kinder geben zu 95 Prozent (n=223) an, in Deutschland geboren zu sein. Vier Kinder sind in der Türkei und drei in Russland geboren. Weitere vier Länder werden von einzelnen Kindern als Geburtsländer genannt. 159 Kinder (68,5%) geben als Familiensprache ausschließlich 'deutsch' an. Alle übrigen Kinder (n=73) geben an, bilingual aufzuwachsen, wobei die Gruppe der Kinder, die aus dem türkisch/arabischen Sprachraum stammen, mit 44 Kindern am größten ist. Fast 70 Prozent (n=51), der bilingual aufwachsenden Kinder geben an, beide Sprachen gleich gut zu sprechen. Vierzehn Kinder sprechen nach eigener Angabe besser deutsch und acht Kinder sprechen die Herkunftssprache besser.

Die Eltern geben insgesamt neunzehn verschiedene Geburtsländer an, wobei 168 (71,5%) der Befragten in Deutschland, 31 (13,2%) in der Türkei und 16 (6,8%) in Polen geboren wurden und damit die drei größten Gruppen bilden. 165 antwortende Elternteile (70,2%) sprechen ausschließlich in deutscher Sprache mit ihrem Kind. 15 Elternteile sprechen nur in ihrer Herkunftssprache mit ihrem Kind.

Sowohl in der Eltern- als auch in der Kinderbefragung werden die Variablen 'Geburtsland des Kindes' bzw. 'Geburtsland der Eltern', 'Familiensprache' und 'Sprache mit dem Kind' binarisiert und zu einem Migrationsindex zusammengefasst. Dieser Index wird nicht weiter ausdifferenziert, sondern bestimmt allein vorhandene oder nicht vorhandene Hinweise auf eine nicht-deutsche Herkunft, sobald eine Variable einen entsprechenden Anhaltspunkt liefert. Der Index wurde gebildet, um auf dieser Grundlage die Daten weiter auswerten zu können. Für eine Differenzierung nach ethnischer Herkunft ist der Stichprobenumfang zu gering und weitere Analyseschritte wären damit

unmöglich. Im Ergebnis weisen fast 33 Prozent der Familien (n=77) einen Migrationshintergrund auf, wie nachfolgende Abbildung veranschaulicht.

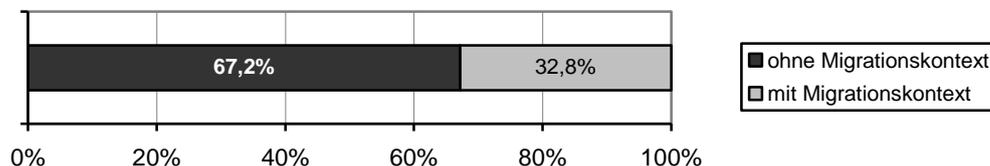


Abbildung 9: Verteilung der Familien mit und ohne Migrationshintergrund, N=235, Angaben in Prozent

Wird die Zusammensetzung der einzelnen Bildungssegmente betrachtet, wird deutlich, dass sich Eltern je nach Migrationshintergrund auf die Bildungssegmente signifikant unterschiedlich verteilen ($\chi^2=23.085$, $n=221$, $df=2$, $p<.001$). Im untersuchten Sample besteht – in Übereinstimmung mit anderen empirischen Erhebungen wie beispielsweise PISA 2000, 2003 und 2006 – ein hoher Zusammenhang zwischen ethnischer Herkunft und formaler Bildung. Die nachfolgende Grafik veranschaulicht, dass fast 64 Prozent der Eltern mit Migrationshintergrund dem unteren und nur 10 Prozent dem oberen Bildungssegment angehören. Hingegen sind knapp 30 Prozent der deutschen Eltern dem unteren und fast 18 Prozent dem oberen Bildungssegment zuzuordnen.⁹⁵

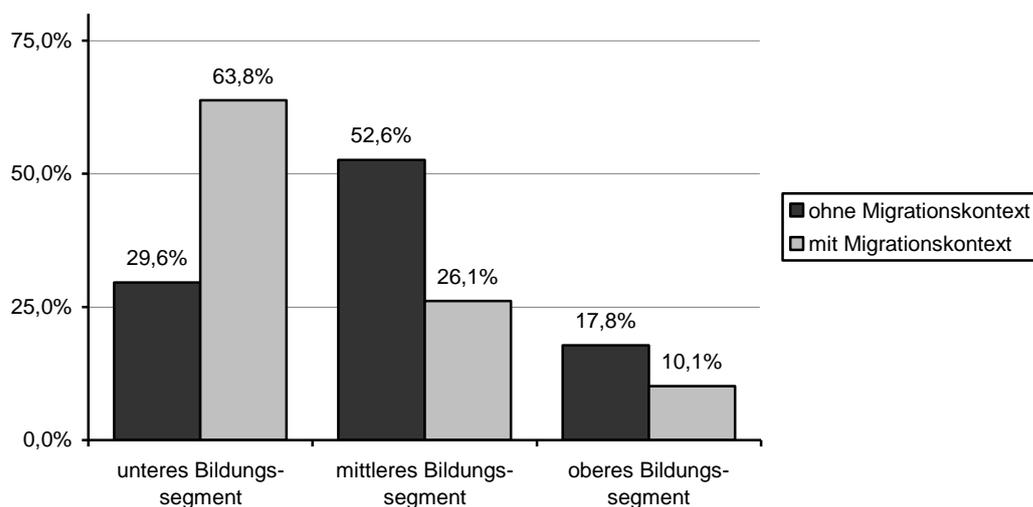


Abbildung 10: Verteilung der Migranten und Nicht-Migranten auf die Bildungsmilieus N=221, Angaben in Prozent

⁹⁵ In der Analyse werden Konfundierungseffekte im Hinblick auf die Zugehörigkeit zum Bildungsmilieu und dem Migrationshintergrund beachtet.

Konfessionszugehörigkeit

In der befragten Elternschaft rangieren die drei Hauptreligionen am oberen Ende der Skala. Deutlich dominiert die römisch-katholische Konfession mit 107 Familien (45,5%) vor der evangelischen mit 59 Familien (25,1%) und der islamischen mit 47 Familien (20,0%). Auffällig ist in diesem Kontext, dass sich insgesamt 150 Familien (63,8%) dazu entschieden haben, ihr Kind an einer katholischen Gemeinschaftsgrundschule – in der Tabelle grau unterlegt – anzumelden. In informellen Gesprächen verweisen einige Eltern auf das 'bessere' Lernmilieu an den katholischen Grundschulen. Begründet wird dieses mit dem geringeren Migrantenanteil an katholischen im Vergleich zu den städtischen Grundschulen.

Schule	keine Konfession	römisch-katholisch	evangelisch	islamisch	andere	Anzahl gesamt
GS1	2	3	9	8	4	26
GK2	2	23	15	0	0	40
GS3	2	0	8	11	0	21
GK4	4	31	9	0	3	47
GS5	0	4	6	27	1	38
GK6	3	46	12	1	1	63
Anzahl gesamt (%)	13 (5,5)	107 (45,5)	59 (25,1)	47 (20,0)	9 (3,8)	235

Die Schulen GK2, GK4 und GK6 sind einem katholischen Schulträger zuzuordnen.

Tabelle 15: Verteilung der Konfessionen in den beteiligten Grundschulen

4.4.2 Kulturelles Kapital der Kinder

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die Bereitstellung und Verfügbarkeit kulturellen Kapitals in der Familie gegeben. Als kulturelles Kapital des Kindes gehen der Buch- und Computerbesitz, Internetverfügbarkeit bzw. -zugang, Vertrautheit der Eltern mit dem Computer, Bildungsaspirationen der Eltern sowie Ort des computerbezogenen Kompetenzerwerbs in die Betrachtung ein.

Der Besuch des Kindergartens, außerschulische Förderungen bzw. Freizeitbeschäftigungen zeigen keine statistisch bedeutsamen Ergebnisse und werden in der Darstellung nicht berücksichtigt.

Buchbesitz – Bücher als Indikator für objektiviertes kulturelles Kapital

Die Anzahl der Bücher im Haushalt variiert nach Angabe der Eltern auf die offene Frage zwischen 0 und weit über 1000. Die Skalierung der Daten wird analog zur IGLU-Studie vorgenommen (vgl. Bos et al. 2003).

Anzahl der Bücher im Haushalt, N= 220		Anzahl	gültige %
Gültig	0 bis 10	17	7,7
	11 bis 25	33	15,0
	26 bis 100	85	38,6
	101 bis 200	49	22,3
	über 200	36	16,4

	Gesamt	220	
fehlend	Hinweis auf Bibliotheksnutzung	1	
	Keine Angabe	14	

Tabelle 16: Anzahl der Bücher im Haushalt

Der Modus liegt in der Kategorie 26 bis 100 Bücher. Der Vergleich von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund zeigt im Hinblick auf ihren Buchbesitz signifikante Unterschiede ($\chi^2=42.178$, $n=216$, $df=4$, $p<.001$). Migranten verfügen über wesentlich weniger Bücher als Nicht-Migranten. Ein ähnliches Bild zeigt sich erwartungsgemäß im Vergleich der unterschiedlichen Bildungssegmente. Eltern mit geringen Bildungsabschlüssen besitzen signifikant weniger Bücher ($\chi^2=101.238$, $n=211$, $df=8$, $p<.001$), als Eltern mit mittleren oder hohen Abschlüssen. Das Ergebnis korrespondiert mit Befunden existierender Studien (exemplarisch IGLU und PISA), in denen sich ebenfalls der Buchbesitz als Indikator für das Bildungssegment erweist.

Welche Bildungsaspirationen besitzen Eltern?

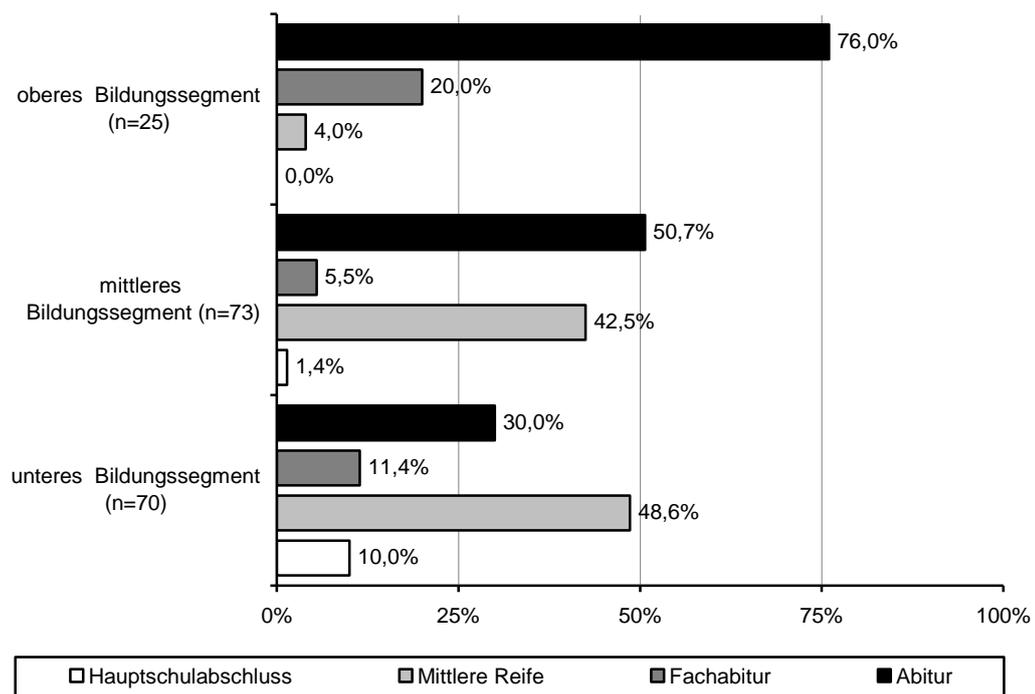
Um die Bildungsaspiration der Eltern zu erheben, stehen Fragen zum erwarteten Schulabschluss (realistische Bildungsaspiration) und zum Berufswunsch für das Kind (idealistische Bildungsaspiration) im Fokus der Betrachtung.

Erwarteter Schulabschluss für das Kind, N=216		Anzahl	gültige %
Gültig	Hauptschulabschluss	8	3,7
	Mittlere Reife	67	31,0
	Fachabitur	19	8,8
	Abitur	80	37,0
	so gut wie möglich	17	7,9
	seinen Fähigkeiten entsprechend	11	5,1
	soll es selbst entscheiden	2	0,9
	weiß nicht / abwarten	12	5,6

	Gesamt	216	
fehlend	Keine Angabe	19	

Tabelle 17: Realistische Bildungsaspiration der Eltern

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass der ethnische Hintergrund keinen Einfluss auf die Beantwortung der Frage nach dem erwarteten Schulabschluss – Hauptschul-, Realschulabschluss, Fachabitur oder Abitur – des Kindes hat ($\chi^2=4.641$, $n=171$, $df=3$, $p<.202$). Die Angehörigen der drei Bildungssegmente unterscheiden sich jedoch deutlich voneinander ($\chi^2=29.886$, $n=168$, $df=6$, $p<.001$). Eltern mit hohem Bildungsgrad erwarten zu 76 Prozent das Abitur und zu 20 Prozent das Fachabitur für ihr Kind. Diese deutliche Bildungsorientierung ist für die beiden anderen Gruppen nicht gegeben. Während im mittleren Bildungssegment gut 56 Prozent der Eltern für Abitur oder Fachabitur votieren und ein Aufstieg für das Kind offensichtlich durchaus erwünscht ist, erreicht ein mittlerer Abschluss mit fast 43 Prozent einen hohen Wert. Beim unteren Bildungssegment ist eine klare Aufstiegsorientierung zum mittleren Segment festzustellen (48,6%), wobei ein Hauptschulabschluss dennoch bei 10 Prozent der Eltern als erwünscht gilt. Nachfolgende Tabelle gibt Aufschluss über realistische Bildungsaspiration der Eltern in den einzelnen Bildungssegmenten.



**Abbildung 11: Realistische Bildungsaspiration der Eltern in den Bildungssegmenten
N=168, Angaben in Prozent**

Lässt sich eine digitale Kluft innerhalb der Stichprobe nachweisen?

Insgesamt ist die Computerauslastung der befragten Familien als hoch zu bezeichnen. Mit einem Anteil von 12 Prozent geben 28 Eltern an, keinen Computer zu Hause zu besitzen. In dieser Gruppe der 'Nichtbesitzer' sind Eltern mit Migrationshintergrund

überrepräsentiert (n=21). Die Verteilung auf die drei Bildungssegmente ist nicht signifikant. In den freien Antworten wird einige Male auf den Zugang über Freunde, Nachbarn und Bekannte verwiesen sowie ein Anschaffungsvorhaben bekundet. Eine Mutter aus dem mittleren Bildungssegment, ohne Migrationshintergrund schreibt: *„Ich befürchte, wenn ich in nächster Zeit keinen Computer anschaffe, wird mein Kind, in der Schule, irgendwann, zum Außenseiter werden.“*

Insgesamt verfügen über 65 Prozent der Familien über einen Internetzugang. Bezogen auf die Gruppe der 'PC-Besitzer' liegt der Wert bei rund 74 Prozent. Einige Familien verweisen in den freien Antworten auf die Planung eines Anschlusses, spätestens wenn das Kind die weiterführende Schule besucht. Allerdings weisen andere auch auf schlechte Erfahrungen hin, die zur Abschaffung des Zugangs geführt haben. Eine Mutter ohne Migrationshintergrund, mit geringer formaler Bildung schreibt beispielsweise: *„Wir haben das Internet abgemeldet, weil meine Familie sich nur noch damit beschäftigt hat! Mein Mann mit dem Chat! Meine Kinder mit Spieleseiten! Jetzt machen wir wieder viele Dinge gemeinsam. Für den beruflichen Teil finde ich das Internet sehr sinnvoll! Privat verzichten wir lieber darauf!“*

Mehr als die Hälfte der Migranten (59,2 %) sind 'Offline', d.h. ohne PC und/oder ohne Internetanschluss, während dies nur für knapp ein Viertel (23,4%) der Familien ohne Migrationskontext zutrifft ($p < .001$). Der Vergleich von Familien mit unterschiedlichem Bildungshintergrund zeigt einen deutlich höheren Anteil von Personen des unteren Bildungssegments an der Gruppe der 'Offline' ($p < .001$).

Aus diesen Daten lässt sich eine digitale Spaltung im Hinblick auf die Verfügbarkeit digitaler Medien insbesondere des Internets innerhalb der Stichprobe ableiten. Diese verläuft zwischen Migranten und Nicht-Migranten bzw. zwischen den Bildungssegmenten.

Vertrautheit der Eltern mit Computer und Internet als kulturelles Kapital

Der Zugang zu Computer oder Internet ist für das Kind erst als objektiviertes kulturelles Kapital zu definieren, wenn deren Optionen auch tatsächlich im Bildungskontext genutzt werden. Können die Kinder dabei auf die Hilfe ihrer Eltern zurückgreifen? Unter dem Stichwort 'Vertrautheit' werden im Folgenden die Befunde zu Computernutzungskontexten der Eltern und deren subjektiven Einschätzungen ihrer eigenen Computerkompetenz dokumentiert.

Insgesamt betrachtet, nutzen fast 23 Prozent der Eltern den Computer nie und demgegenüber 30 Prozent den Computer sowohl beruflich als auch privat. Die größte Gruppe mit rund 43 Prozent sind die ausschließlich privaten Nutzer, während knapp 5 Prozent ausschließlich berufliche Nutzer sind. Nachfolgende Abbildung veranschaulicht diese Ergebnisse.

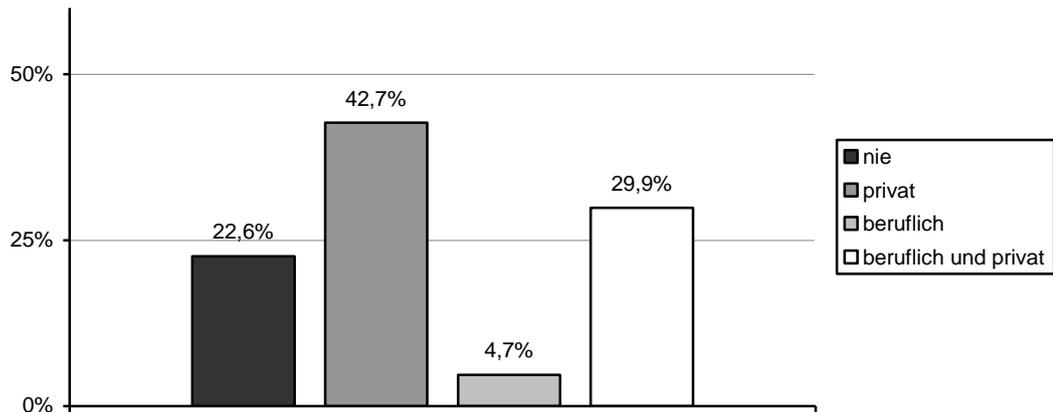


Abbildung 12: PC-Nutzungskontexte der Eltern
N=234, Angaben in Prozent

Signifikante Unterschiede im Computernutzungskontext zeigt der Vergleich der Eltern orientiert am Bildungssegment ($\chi^2=61.691$, $n=224$, $df=6$, $p<.001$). So sind 'Nicht-Computernutzer' deutlich häufiger im unteren Bildungssegment zu finden, als in den anderen Milieus. Im oberen Segment nutzen sogar alle Eltern den Computer. Eltern mit hoher formaler Bildung sind deutlich häufiger in der Gruppe derjenigen vertreten, die den Computer sowohl beruflich als auch im privaten Kontext nutzen. Diese Daten sind in der nachfolgenden Abbildung dargestellt.

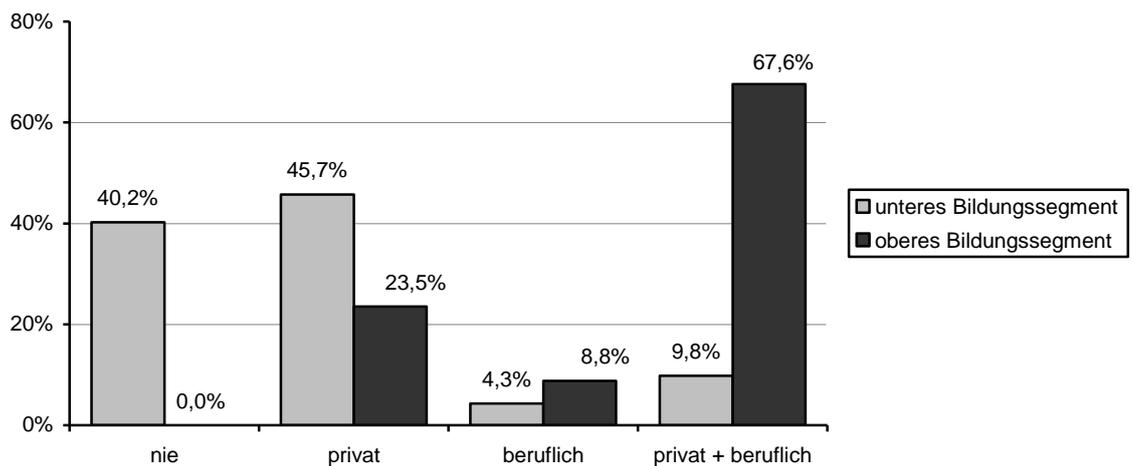


Abbildung 13: Bildungssegmentspezifische Computer-Nutzungskontexte
N=224, Angaben in Prozent

Ebenfalls hoch signifikant unterscheiden sich deutsche und nicht-deutsche Eltern im Nutzungskontext des Computers ($\chi^2=47.437$, $n=230$, $df=3$, $p<.001$). Fast 49 Prozent der Migranten geben an, nie einen Computer zu nutzen. Demgegenüber stehen knapp 10 Prozent der Nicht-Migranten. Darüber hinaus geben beispielsweise 13 Prozent der Migranten und 38 Prozent der Eltern ohne Migrationshintergrund eine private und berufliche Nutzung des Computers an.

Mit gut 46 Prozent sind die Eltern in der Minderheit, die ihre Computerkenntnisse als gut oder zufriedenstellend einschätzen (Niveau 1 – 2). Demgegenüber stehen mit etwa 54 Prozent diejenigen, die nach eigener Einschätzung ergänzungswürdige oder unzureichende Kenntnisse besitzen (Niveau 3 – 4).

Die Bildungssegmente unterscheiden sich hoch signifikant im Hinblick auf die subjektive Einschätzung der eigenen Computerkompetenz ($\chi^2=21.690$, $n=224$, $df=2$, $p<.001$). Eltern aus dem unteren Bildungssegment gliedern sich eher in die Gruppe derjenigen ein, deren Computerkompetenz nach eigener Einschätzung als ergänzungswürdig oder unzureichend zu bezeichnen und damit dem Niveau 3 – 4 zuzuordnen ist. Entsprechend schätzen sich bildungsnahe Eltern zu über 70 Prozent als computerkompetent ein.

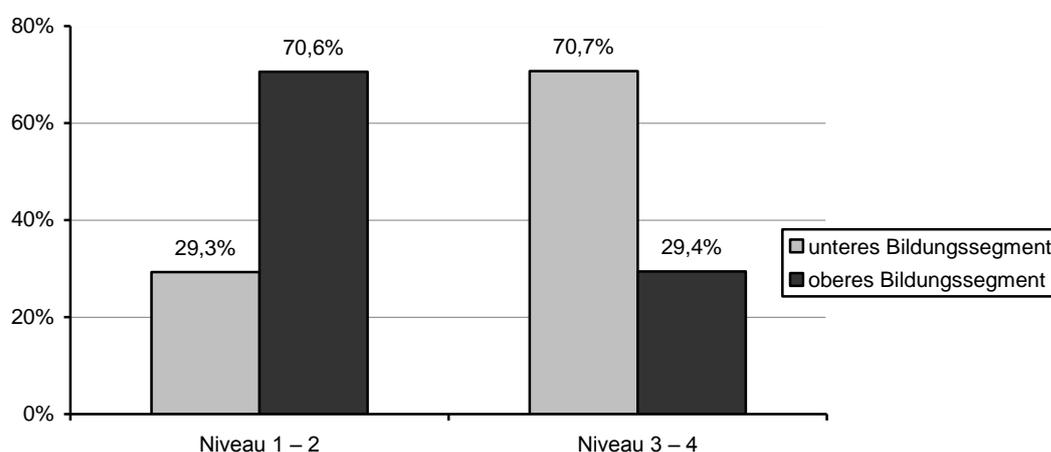


Abbildung 14: Eltern: Bildungssegmentspezifische Einschätzung der eigenen Computerkompetenz
N=224, Angaben in Prozent

Mit diesen Ergebnissen korrespondieren signifikante Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationskontext im Hinblick auf ihre Kompetenzeinschätzung ($\chi^2=15.709$, $n=229$, $df=1$, $p<.001$). 72 Prozent der Eltern mit Migrationshintergrund schätzen ihre computerbezogenen Kompetenzen als ergänzungswürdig oder unzureichend ein, während dies nur für 44 Prozent der Eltern ohne Migrationshintergrund gilt.

Darüber hinaus ist zu bemerken, dass Mütter für sich deutlich geringere Computerkompetenzen beanspruchen als Väter ($\chi^2=15.176$, $n=233$, $df=1$, $p<.001$). Die Verteilung von Müttern und Vätern auf die unterschiedlichen Nutzungskontexte ist demgegenüber nur tendenziell signifikant ($\chi^2=7.631$, $n=234$, $df=3$, $p<.054$).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Vertrautheit mit dem Computer bei den Eltern aus dem oberen Bildungssegment signifikant häufiger besteht, als bei Eltern aus dem unteren Segment. Diese Aussage gilt gleichzeitig für deutsche Eltern im Vergleich zu nicht-deutschen. Die Kinder können also milieuspezifisch auf sehr unterschiedliche kulturelle Ressourcen in der Herkunftsfamilie zurückgreifen.

Wo erwerben Kinder ihre Computerkompetenz?

Auf die Frage, wo die Kinder gelernt haben mit dem Computer umzugehen, nennen 69 Prozent der Kinder ($n=152$) das Elternhaus. Nur etwa 17 Prozent der Kinder ($n=37$) führt auf diese Frage die Schule an. Andere Orte (Nachbarn, Bekannte, Jugendzentrum, Verwandte) folgen mit nur 8 Prozent ($n=18$). Freundinnen und Freunde als primäre Quelle der Computerkenntnisse spielen mit 6 Prozent ($n=13$) ebenfalls eine untergeordnete Rolle, wie in nachfolgender Tabelle abzulesen ist.

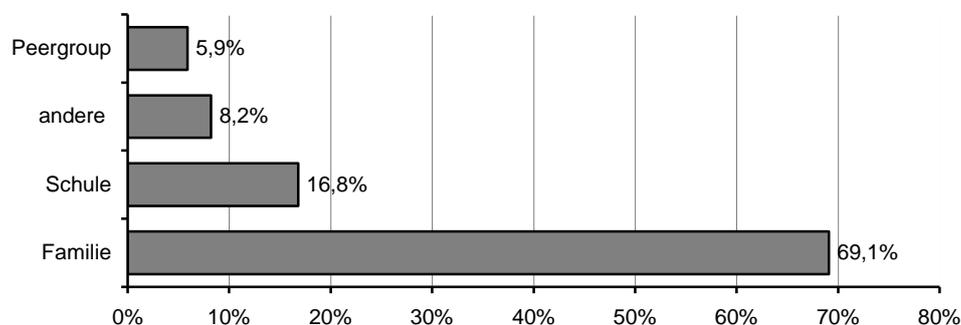


Abbildung 15: Orte, an denen Kinder vorrangig Computerkompetenz erwerben
N=220, Angaben in Prozent

Bei näherer Betrachtung zeigen sich signifikante Unterschiede in der Zusammensetzung der Gruppen ($\chi^2=10.571$, $n=216$, $df=3$, $p<.014$). Während deutsche Kinder zu fast 77 Prozent ($n=109$) vorrangig zu Hause den Umgang mit dem Computer erlernt haben und nur zu 13 Prozent ($n=19$) in der Schule, lernen Kinder mit Migrationshintergrund zu 55 Prozent ($n=41$) den Umgang zu Hause und zu 24 Prozent ($n=18$) in der Schule. Darüber hinaus sind für Migrantenkinder die Peergroup (9,5%) und andere Orte (10,8%) wichtiger, als dies für deutsche Kinder der Fall ist.

Analog unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichem Bildungssegment signifikant in ihrer Einschätzung, wo sie die meisten PC-Kompetenzen

erworben haben ($\chi^2=17.621$, $n=210$, $df =6$, $p<.007$). So erwerben Kinder des bildungsnahen Segments zu über 91 Prozent ($n=30$) ihre computerbezogenen Kompetenzen vorrangig zu Hause, während dies nur für gut 55 Prozent ($n=46$) der Kinder aus dem bildungsfernen Segment gilt. Diese geben zu rund einem Viertel die Schule als bedeutsamsten Kompetenzvermittler an.

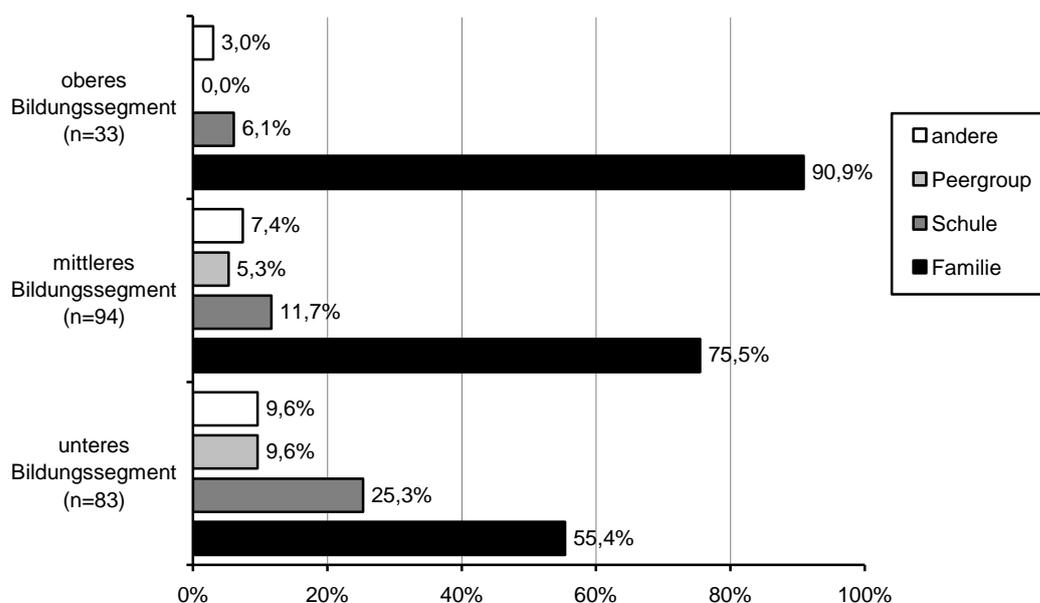


Abbildung 16: Ort des Kompetenzerwerbs – orientiert am Bildungssegment
N=210, Angaben in Prozent

Um das kulturelle Kapital des Kindes näher zu beleuchten, stellt sich ergänzend die Frage, durch wen die Kinder Internetadressen kennen lernen. 56 Prozent der Kinder ($n=131$) nennen ihre Eltern als Quelle. Auch Freunde, Mitschüler und Geschwister haben einen großen Anteil, gefolgt vom Fernsehen. Erst an vierter Stelle mit knapp 23 Prozent werden Lehrkräfte genannt. Diese Daten werden in der nachfolgenden Abbildung veranschaulicht.

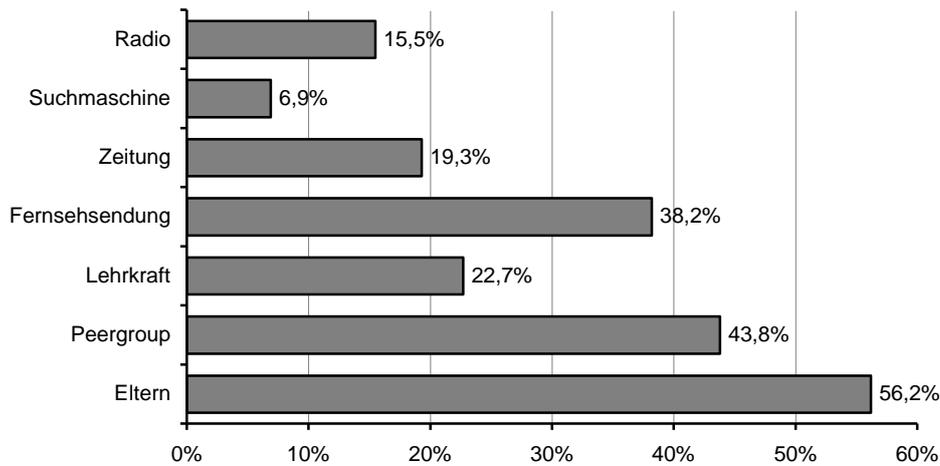


Abbildung 17: Quellen der Internetadressen
N=233, Mehrfachnennungen möglich, Angaben in Prozent

Bei differenzierter Betrachtung der Gruppen ist signifikant auffällig ($\chi^2=6.217$, $n=229$, $df=2$, $p<.009$), dass gut 62 Prozent der deutschen Kinder und nur rund 45 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund auf ihre Eltern als Informationsquelle für Internetadressen verweisen und sich hier wiederum die oft mangelnde Computererfahrung der Migranteneltern zeigt.

Ebenso wird die Bedeutung der Eltern als Quelle für Internetadressen in den unterschiedlichen Bildungssegmenten signifikant unterschiedlich bewertet ($\chi^2=6.204$, $n=223$, $df=2$, $p<.045$). Eltern mit hoher formaler Bildung erweisen sich häufiger als Informationsquelle und damit als kulturelles Kapital für die Kinder als Eltern mit niedriger formaler Bildung.

Auffallend ist, dass die Lehrkräfte als Informationsquelle für Internetadressen von ihren Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Die Leitung der Klassen S1, K4, S5 und K12 werden häufiger als diejenigen benannt, die Anregungen für die Internetnutzung an die Schülerinnen und Schüler geben, als statistisch zu erwarten wäre. Die Leitungen der Klassen K11 und K13 werden in erwartungsgemäßem Rahmen genannt, während alle anderen Klassenleitungen in den Nennungen deutlich unterrepräsentiert sind. Dieses Ergebnis korrespondiert mit Ergebnissen der Lehrkräftebefragung, in der die betroffenen Lehrpersonen entweder äußerten, die Internetnutzung abzulehnen oder dieser zumindest skeptisch gegenüberzustehen.

4.4.3 Medienbindung und -präferenzen der Kinder

In diesem Kapitel werden Ergebnisse zur Medienbindung, Motivation und Medienpräferenz zunächst rein deskriptiv dargestellt und anschließend mit soziodemografischen Daten in Beziehung gesetzt.

Welche Medien werden von Kindern bevorzugt?

Als Leitmedium ist eindeutig der Fernseher zu benennen, der von 79 Kindern (35,4%) als das am häufigsten genutzte Medium bezeichnet wird. Es folgen Computer (n=35) und Gameboy/Nintendo (n=25), gefolgt von der Playstation (n=17). Auf weitere Medien entfallen nur einzelne Nennungen.

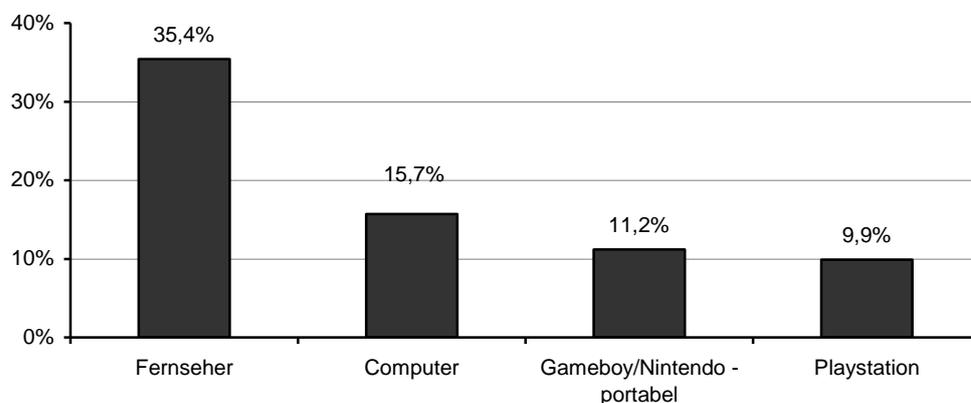


Abbildung 18: Leitmedien der Kinder
N=223, Angaben in Prozent

Exkurs zur Verfügbarkeit der Leitmedien

Werden diese vier Medien im Hinblick auf die Verfügbarkeit für Grundschul Kinder betrachtet, so gehört zu den auffälligsten Ergebnissen, dass rund 58 Prozent (n=135) der Kinder angeben, einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer zur Verfügung zu haben. Signifikant unterscheiden sich diesbezüglich Kinder, die in unterschiedlichen Bildungssegmenten aufwachsen ($\chi^2=31.123$, n=224, df=2, p<.001). Knapp 15 Prozent der Eltern mit hoher formaler Bildung (n=5) gestatten ihrem Kind einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer. Demgegenüber stehen fast 62 Prozent der Eltern mit mittlerem Bildungsstand (n=60) und fast 69 Prozent der Eltern mit geringer formaler Bildung (n=64). Im Hinblick auf den Migrationskontext sind die Ergebnisse nicht signifikant.

Die Unterscheidung zwischen Computern mit oder ohne Internetzugang fiel vielen Kindern schwer. Insgesamt geben alle Kinder – bis auf eines – an, schon einmal ei-

nen Computer benutzt zu haben; 88 Prozent (n=198) auch alleine. Zu Hause haben insgesamt 93 Prozent der Kinder (n=218) einen Computer nutzen können. Interneterfahrungen lassen sich bei 82 Prozent aller Kinder (n=184) ablesen, 52 Prozent (n=116) auch alleine. Es ist davon auszugehen, dass 43 Prozent der Kinder (n=102) einen eigenen Computer, nicht differenziert nach On- oder Offline-Medium, im Kinderzimmer zur Verfügung haben.

Sind Medienpräferenzen geschlechtsspezifisch?

Die folgende Grafik gibt Aufschluss über die vier am häufigsten genutzten Medien der Kinder. Die Nennungen lassen geschlechtsspezifische Vorlieben eindeutig erkennen. Während 53 Mädchen (42,4%) den Fernseher als Leitmedium nennen, sind es bei den Jungen nur 26 (26,5%). Ausgleichend rangieren Computer mit 20 Nennungen (20,4%) und die Playstation mit 18 Nennungen (18,4%) für die Jungen an zweiter und dritter Stelle der Skala. Die Werte für die Mädchen fallen hier deutlich ab, obwohl der Computer mit 15 Nennungen (12,0%) auch bei ihnen auf dem zweiten Rang steht. Eine Playstation scheint für Mädchen nahezu bedeutungslos zu sein (3,2%).

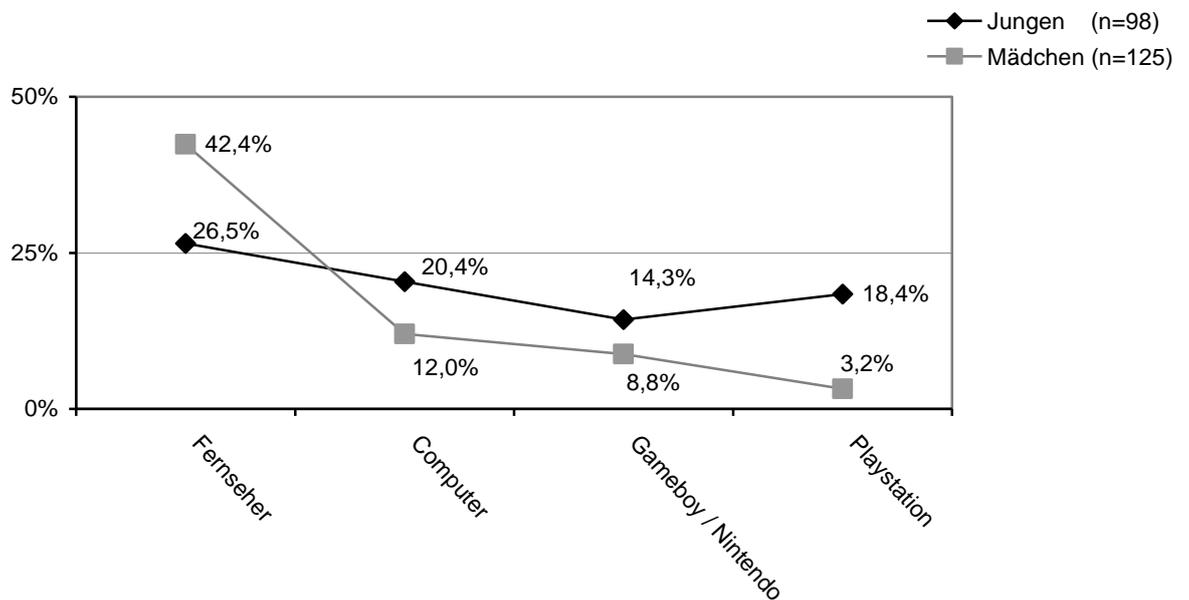


Abbildung 19: Geschlechtsspezifische Medienpräferenzen
N=223, Angaben in Prozent

Sind Kinder in ihrer Freizeit zur Computernutzung motiviert?

Die Motivation der Kinder in der Freizeit am Computer zu sitzen, ist in der Stichprobe sehr unterschiedlich, wie nachfolgende Abbildung zeigt.

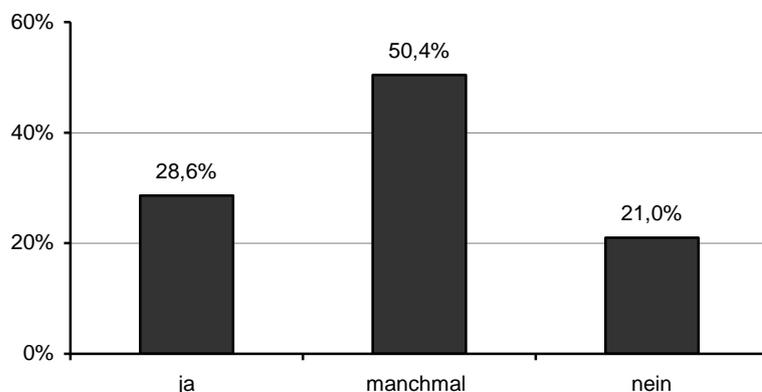


Abbildung 20: Motivation der Kinder zur Computernutzung in der Freizeit
N=234, Angaben in Prozent

Die grundsätzliche Motivation der Computernutzung ist nicht geschlechtstypisch, steht aber im Kontext zum Migrationsstatus und zum Bildungsmilieu. Kinder mit Migrationskontext ($p < .025$) und Kinder aus dem unteren Bildungsmilieu ($p < .003$) sind deutlich motivierter in ihrer Freizeit am Computer zu sitzen als die anderen Kinder.

Welche Computeranwendungen und Produkte präferieren Kinder?

Um die Antworten auf die offenen Fragen zu präferierten Anwendungen und Produkten statistisch nutzbar zu machen, wurden die Auskünfte der Kinder in vier Kategorien unterteilt. Unter 'Education' werden alle Hinweise auf schwerpunktmäßig bildungsrelevante Inhalte subsumiert. Der Begriff 'Edutainment' bündelt Angebote, die bildungsrelevante Inhalte und Spielkomponenten miteinander verbinden, während mit 'Entertainment' die Produkte zusammengefasst werden, die ausschließlich auf Unterhaltung ausgerichtet sind. In einer vierten Kategorie werden nicht altersgemäße Nutzungsszenarien vermerkt. Dabei spiegeln die Angaben zu nicht altersgemäßen Entertainment-Produkten nicht deren tatsächlichen Bekanntheits- oder Nutzungsgrad wider, sondern deren Nennungen auf Fragen nach digitalen Präferenzen.

Betrachtet man nun die Vorlieben der Kinder im Kontext der heimischen Computernutzung, so lässt sich festhalten, dass die entertainmentbezogene Nutzung deutlich favorisiert wird ($n=155$). Mit deutlichem Abstand folgen Edutainmentprodukte ($n=38$) und Produkte aus dem Educationsegment ($n=28$). Statistische Auffälligkeiten lassen sich weder geschlechtsspezifisch, noch an den Merkmalen Migrationsstatus oder Bildungsmilieu erkennen.

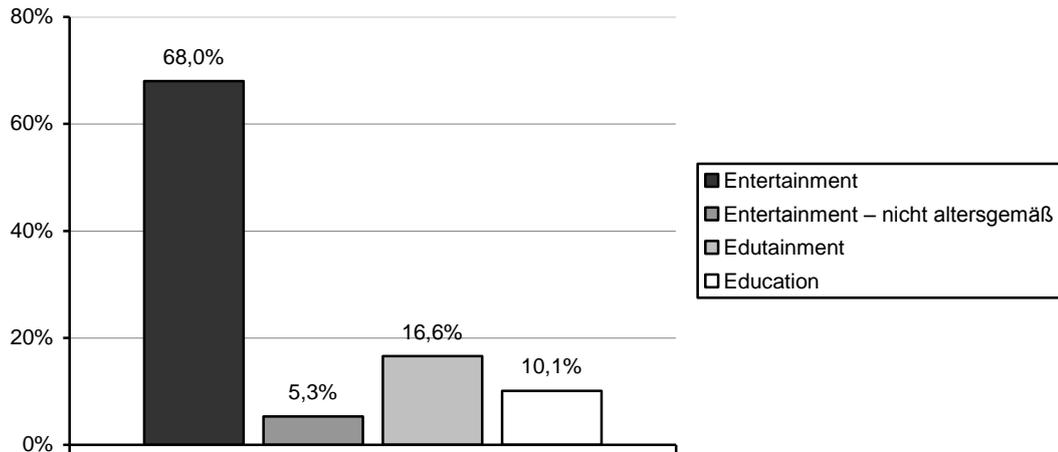


Abbildung 21: Präferenzen der Kinder am heimischen Computer
N=228, Angaben in Prozent

Die Kinder äußerten sich auch zu konkreten Präferenzen im On- und Offline-Bereich. Nicht alle Kinder beantworteten diesen Fragenkomplex. 87,5 Prozent aller Kinder nannten Vorlieben am Offline-Computer, 69 Prozent der Kinder benannten diese auch für das Internet. Die Kategorisierung der Angaben und deren Ergebnis veranschaulicht das folgende Diagramm.

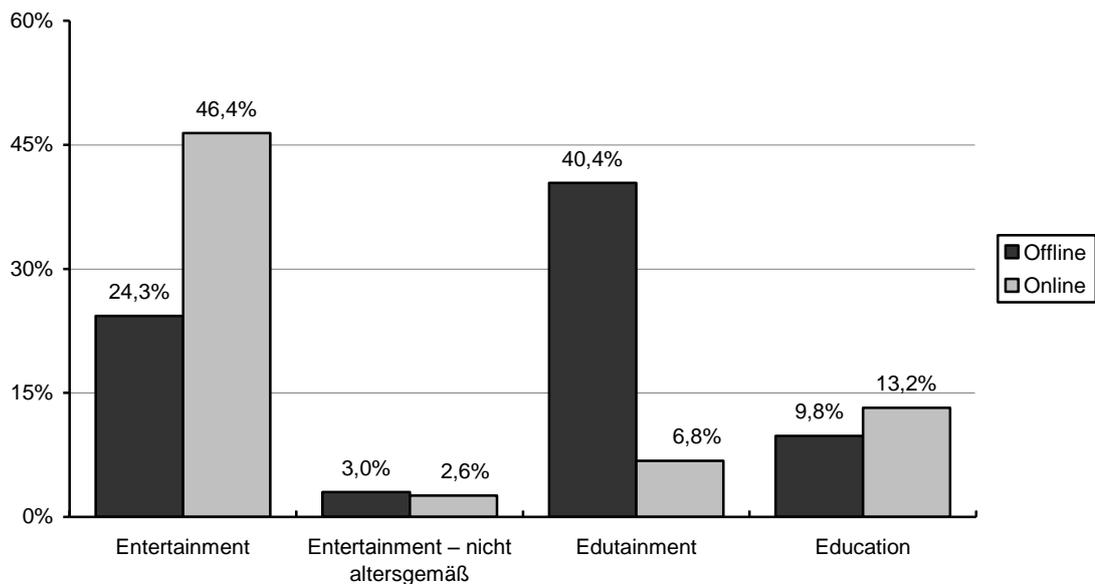


Abbildung 22: Präferenzen der Kinder differenziert nach On- und Offline-Bereich
N=235, Angaben in Prozent

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Favoriten im Internet eher dem Entertainmentsektor zuzurechnen sind. Bei der Offline-Nutzung des Computers favorisieren Kinder Edutainmentprodukte.

Existieren Unterschiede in den Präferenzen?

Migrantenkinder unterscheiden sich von deutschen Kindern ausschließlich in der präferierten Internetnutzung ($\chi^2=10.802$, $n=159$, $df=3$, $p<.013$). Kinder mit Migrationskontext sind wesentlich seltener motiviert, Webseiten mit lernrelevanten Inhalten aufzusuchen als deutsche Kinder. Auch bezogen auf das Bildungssegment unterscheidet sich die Internetnutzung signifikant ($\chi^2=16.129$, $n=158$, $df=6$, $p<.013$). Es lässt sich auch hier festhalten, dass Kinder aus dem unteren Bildungssegment deutlich seltener Education-Angebote im Internet als Favoriten benennen.

Geschlechtsspezifisch betrachtet, lässt sich ein tendenzieller Unterschied sowohl in den Offline-Präferenzen ($\chi^2=7.772$, $n=182$, $df=3$, $p<.051$) als auch in den Online-Präferenzen ($\chi^2=7.476$, $n=162$, $df=3$, $p<.058$) der Jungen und Mädchen ausmachen. Bezogen auf die Offline-Aktivitäten im Educationbereich sind Jungen und Mädchen gleichermaßen motiviert. Sie unterscheiden sich jedoch in der Präferenz von Entertainmentprodukten deutlich. Fast 7 Prozent der Jungen gegenüber 2 Prozent der Mädchen geben an, am liebsten nicht altersgemäße Programme zu nutzen. Auch im altersgemäßen Entertainmentsektor tummeln sich die Jungen (38,7%) deutlich häufiger als die Mädchen (26,2%). Mädchen bevorzugen zu fast 60 Prozent eher Angebote im Edutainmentbereich gegenüber 41 Prozent der Jungen. Die erhöhte Hinwendung der Mädchen zu Lernsoftware im Vergleich zu den Jungen korrespondiert mit Ergebnissen der KIM-Studie des MPFS (2007a).

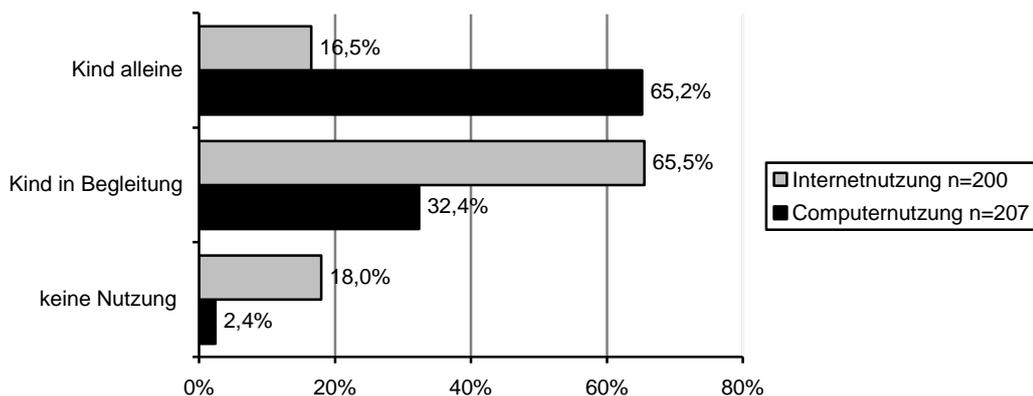
Die Angaben zu Online-Präferenzen lassen deutliche Verschiebungen gegenüber der Offline-Präferenz erkennen. Zwar zeigt sich auch hier eher die Neigung der Jungen zu nicht altersgemäßen Websites (7,1% zu 1,1%), allerdings steigt insgesamt die Zuwendung zu Entertainmentangeboten. Jungen präferieren diese zu 63 Prozent und Mädchen sogar zu 71 Prozent. Reine Educationangebote werden von fast 16 Prozent der Jungen gerne aufgesucht, während 21 Prozent der Mädchen motiviert sind, diese zu nutzen. Angebote, die Spielen und Lernen miteinander verbinden, werden von 14 Prozent der Jungen und 7 Prozent der Mädchen am liebsten genutzt. Die bildungsbezogene Nutzung des Internets auch als Rechercheinstrument ist in beiden Gruppen deutlich unterrepräsentiert.

4.4.4 Familiäres Medienerziehungskonzept

Die generelle Möglichkeit Computer und Internet zu nutzen und die Unterstützung durch Erwachsene sind wichtige Komponenten bei der Ausbildung von Computererfahrungen. Weitere wesentliche Elemente sind Regeln und Vereinbarungen im Kontext der Mediennutzung, die nachfolgend näher beleuchtet werden. Bei der Betrachtung des familiären Medienerziehungskonzepts interessiert einerseits, ob in der Familie grundsätzliche Regelungen getroffen wurden und wenn ja, wie diese inhaltlich gestaltet sind.

Existieren Nutzungsvereinbarungen für den Computer im familiären Kontext

Werden zunächst die Aussagen der Eltern und Kinder auf Stimmigkeit überprüft, stellt sich eine Differenz heraus. Während 135 Eltern (65,2%) angeben, Nutzungsvereinbarungen mit dem Kind getroffen zu haben, nehmen nur 125 Kinder (54,6%) Regeln für die Computernutzung zu Hause wahr. Es ist außerdem festzuhalten, dass sich das computerbezogene Erziehungskonzept der Eltern im Hinblick auf die On- und Offline-Computernutzung unterscheidet. Während 65 Prozent der Eltern (n=135) ihren Kindern die Offline-Nutzung des Computers ohne Begleitung erlauben, verringert sich der Anteil auf knapp 17 Prozent (n=33) im Kontext der Online-Nutzung. Eltern mit unterschiedlichem Migrations- oder Bildungshintergrund unterscheiden sich in ihren grundsätzlichen familiären Zugangsregelungen nicht.



**Abbildung 23: Familiäre Zugangsregelungen für Computer und Internet
Angaben in Prozent**

Bemerkenswert ist, dass – je nach Website – bis zur Hälfte der Kinder, deren Eltern ein generelles Internetverbot ausgesprochen haben, dennoch zu Hause das Internet nutzen.

Im Hinblick auf die tatsächliche, gemeinsame Nutzung des Internets mit den Eltern lässt sich ein signifikanter Unterschied zwischen dem hohen und niedrigen Bildungs-

segment feststellen ($\chi^2=7.747$, $n=223$, $df=2$, $p<.021$). Während 37 Prozent der Kinder aus dem bildungsfernen Segment mit ihren Eltern gemeinsam das Internet besuchen, trifft dies für fast 65 Prozent des bildungsnahen Segments zu. Die gemeinsame Offline-Nutzung des Computers zeigt keine bildungssegmentspezifischen Unterschiede.

Ein analoges Bild zeigt sich für Familien mit bzw. ohne Migrationskontext. Deutsche Kinder gehen häufiger mit ihren Eltern gemeinsam in das Internet als ihre Mitschüler mit Migrationshintergrund.

Welche Regelungen werden getroffen?

Von 122 Kindern, die Regeln formuliert haben, geben 67 Kinder zeitliche Begrenzungen an. Der zeitliche Rahmen bewegt sich dabei mehrheitlich zwischen 30 und 60 Minuten pro Einheit. Einige Kinder berichten von regelmäßiger, täglicher Nutzung. Der höchste zeitliche Rahmen liegt bei zwei Stunden täglich in der Woche und gleichzeitig vier Stunden am Wochenende. Darüber hinaus gibt es einige wenig differenzierte Aussagen wie „*nicht so lange*“. Acht Kinder nennen inhaltliche Vorgaben zur Computernutzung, wie beispielsweise Lernspiele oder Internetseiten für Kinder. Sechs Kinder müssen vor der Nutzung um Erlaubnis bitten und acht Kinder geben an, den Computer nur in Begleitung nutzen zu dürfen. Darüber hinaus werden weitere Regeln, wie den Computer ordentlich zu benutzen, nicht am Computer zu essen oder zu trinken, keine Kosten zu verursachen oder nichts zu verstellen oder zu löschen, vereinzelt genannt. Die Mehrheit der Kinder ist der Ansicht, selbst über ihr Handeln am Computer entscheiden zu können.

Entscheidungsfreiraum am Computer, N=227	Anzahl
Kind darf nie selbst entscheiden	25
Kind darf manchmal selbst entscheiden	76
Kind darf immer selbst entscheiden	126

**Tabelle 18: Wahrgenommener Entscheidungsfreiraum der Kinder
Anzahl der Nennungen**

Ob die Kinder jedoch über die Computernutzung frei verfügen dürfen, scheint mit dem Migrationskontext im Zusammenhang zu stehen ($\chi^2=9.901$, $n=223$, $df=2$, $p<.007$). Aufgeschlüsselt nach ethnischer Herkunft, lässt sich feststellen, dass mit rund 62 Prozent die deutschen Kinder die wenigsten Restriktionen wahrnehmen. Kinder mit Migrationshintergrund verweisen zu 41 Prozent auf eine uneingeschränkte Wahl bei der Computernutzung. Die Antworten unterscheiden sich darüber hinaus weder im Kontext des Geschlechts des Kindes noch im Hinblick auf das Bildungssegment.

Welche inhaltlichen Regelungen der Internetnutzung existieren?

Freie Antworten der Eltern zu Internetangeboten, die Kinder auch alleine nutzen dürfen, lassen sich in 8 Kategorien fassen. Die Kategorie 'Fernsehen' bündelt alle Internetseiten, die an Kinderfernsehsendungen angebunden sind. Mehrheitlich werden Angebote privater Sender (n=54) genannt, gefolgt von Angeboten der öffentlichen Sender (n=32). Internetseiten, die eindeutig dem schulischen Kontext entstammen, bilden die zweite Kategorie. Die meisten Nennungen fallen hier auf ein zugangskontrolliertes Portal zur Leseförderung (n=14). Die dritte Kategorie bilden Angebote der Spielwarenindustrie (n=15), über die Produkte beworben und zum Teil vertrieben werden. Darüber hinaus geben neun Eltern Internetseiten der Kategorie 'Online-Spiele' an, die zum Teil nicht altersgemäße Spiele anbieten. Die Kategorie 'Informationsrecherche/Suche' wird zur einen Hälfte durch kinderspezifische Seiten (n=4) und zur anderen durch Angebote für Erwachsene besetzt. Drei Kinder dürfen gezielt Online-Shops besuchen, die ausschließlich auf die erwachsene Nutzerklientel abgestimmt sind. Die Kategorien 'Sport' und 'Chat' werden mit zwei bzw. einer Nennung nur gering besetzt. Dazu ist anzumerken, dass das Chatportal zwar als 'kindgerecht' im Fragebogen bezeichnet wurde, das Angebot diese Anforderungen aber nicht erfüllt. Insgesamt ist festzustellen, dass allein zwei der genannten Seiten als für Kinder unbedenklich einzustufen sind. Der überwiegende Teil, der von den Eltern genannten Seiten, ist kommerziell orientiert und bietet beispielsweise Online-Shops an.

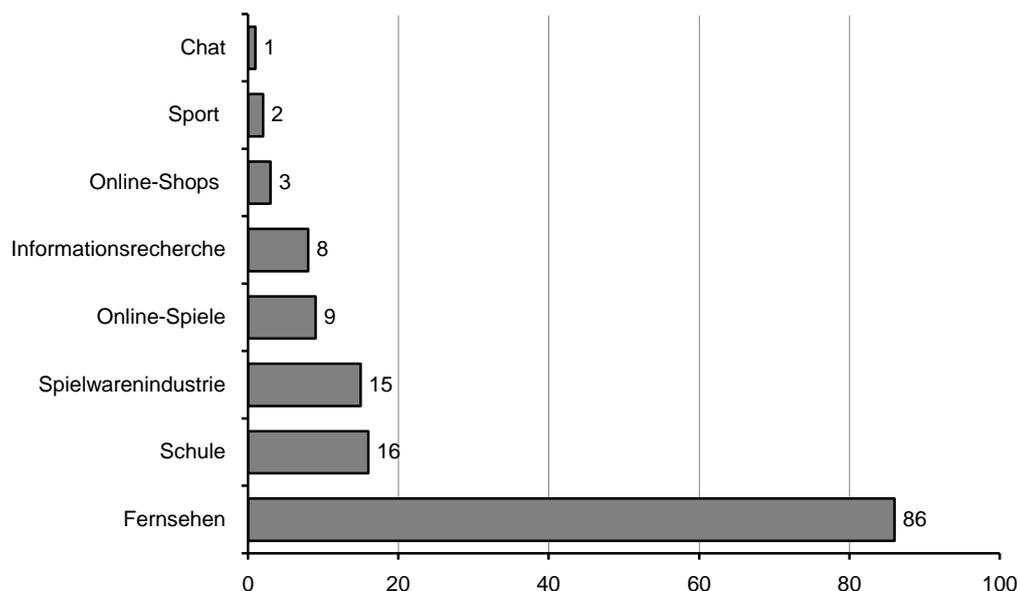


Abbildung 24: Internetangebote, die Kinder auch alleine nutzen dürfen
N=140, Anzahl der Elternangaben

4.4.5 Computer- und Interneterfahrungen im familiären und schulischen Kontext

In diesem Kapitel werden die Erfahrungen der Kinder in Schule und Familie näher betrachtet. Diese könnten zum Teil auch als Kapital des Kindes definiert werden, werden an dieser Stelle jedoch unter dem Fokus der Erfahrungen dargestellt.

Welche computerbezogenen Erfahrungen sammeln Kinder im familiären bzw. schulischen Umfeld?

Während 55,7 Prozent der Kinder zu Hause bereits am Computer Mathematikaufgaben geübt haben, geben dies nur 46,8 Prozent für die Schule an. Ähnliche Diskrepanzen ergeben sich für Rechtschreibübungen am Computer. Hier liegen die Werte bei 48,1 Prozent zu Hause im Gegensatz zu 40,4 Prozent in der Schule. Das Schreiben und Gestalten von Texten realisieren 44,3 Prozent der Kinder in häuslicher Umgebung und knapp 30,6 Prozent in der Schule. Diese Zahlen weisen darauf hin, dass die Kinder eine bildungsbezogene Computernutzung eher im heimischen als im schulischen Kontext realisieren, was mit Ergebnissen der KIM-Studie (MPFS 2007a) korrespondiert.

Auffällig ist, dass 62,2 Prozent der Migrantenkinder die Gelegenheit zu Mathematikübungen am Computer in der Schule nutzen, während dies im Vergleich für 43 Prozent der deutschen Kinder gilt ($\chi^2=7.299$, $n=223$, $df=1$, $p<.005$). Für den familiären Kontext liegen die Werte bei 60,4 Prozent der deutschen Kinder und 52,7 Prozent der Migranten. Im Kontext der bildungssegmentspezifischen Nutzung gibt es keine Auffälligkeiten. Ein ähnliches Bild zeigt sich für computergestützte Rechtschreibübungen. Erfahrung im Schreiben und Gestalten von Texten haben die Kinder in den verschiedenen Bildungssegmenten unterschiedlich sammeln können. Im Kontext der familiären Erfahrung sind die Unterschiede signifikant ($\chi^2=13.842$, $n=215$, $df=2$, $p<.001$). So geben Kinder aus bildungsnahen Familien deutlich häufiger Erfahrungen mit Textgestaltung an, als Kinder aus bildungsfernem Segment. Für Migrantenkinder zeigt sich wiederum, dass diese deutlich häufiger die Gelegenheit zum Schreiben am Computer in der Schule nutzen, als deutsche Kinder ($\chi^2=8.198$, $n=224$, $df=1$, $p<.003$).

Erfahrungen der Kinder mit Bildungsmedien im Vergleich zwischen Schulklasse und Familie

Die untersuchten Kinder besuchen verschiedene Lerngruppen, die unterschiedlich zusammengesetzt sind, aber zumindest theoretisch über ähnliche Bildungsmedien in der Schule verfügen können. In allen Lerngruppen gehört beispielsweise die Lernsoftware 'Lernwerkstatt' zur Standardausstattung im Klassenraum. Da nicht in allen Klas-

senräumen auf das Internet zugegriffen werden kann, liegt die Online-Nutzung des Computers überwiegend im häuslichen Bereich. Seitens des Schulträgers werden für alle Klassen die Lizenzen für die Nutzung des Online-Angebots 'Antolin', das sich speziell der Leseförderung widmet, finanziert. Der Zugang könnte auch zu Hause genutzt werden und wurde in den Lerngruppen S1, S2, K3, K4, K11, K12 und K13 für die Kinder eingerichtet. Wie sich schulische Bildungsimpulse im heimischen Kontext fortsetzen, soll mit der nachfolgenden Tabelle verdeutlicht werden. Diese ermöglicht den direkten Vergleich zwischen schulischer und familiärer Nutzung der beiden zentralen Education-Produkte.

Klasse	Lernwerkstatt		Lernwerkstatt		www.antolin		www.antolin	
	Nutzung zu Hause		schulische Nutzung		Nutzung zu Hause		schulische Nutzung	
	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja
S1	5	6	0	11	4	7	4	7
S2	9	6	1	14	10	5	5	10
K3	15	9	4	20	22	2	24	0
K4	10	4	1	13	6	9	8	7
S5	18	3	3	18	19	0	19	0
K6	13	12	0	25	25	0	25	0
K7	3	18	6	15	21	0	21	0
S8	10	2	1	11	11	0	11	0
S9	13	3	5	11	15	0	15	0
S10	9	0	1	8	7	0	7	0
K11	12	3	1	14	8	5	11	2
K12	21	8	4	25	7	21	20	8
K13	11	7	3	15	6	11	13	4
gesamt	149	81	30	200	161	60	183	38

Tabelle 19: Nutzung ausgewiesener Education-Produkten in Schule und Familie differenziert nach Lerngruppe, Anzahl der Nennungen

An dieser Tabelle lässt sich zunächst für die Lernsoftware 'Lernwerkstatt' ablesen, dass 200 Kinder diese aus der Schule kennen und dort nutzen. Immerhin 81 Kinder können auf dieses Produkt auch zu Hause zurückgreifen. Die häusliche Verfügbarkeit lässt einerseits vermuten, dass fast ein Drittel der Familien die Anregungen der Lehrkräfte aufgegriffen hat. Andererseits kann nicht beantwortet werden, ob die Eltern tatsächlich in ein Lernmedium investiert haben und eine bildungsrelevante Nutzung des Computers aktiv unterstützen, da die Erhebung nicht in Voll- und Demo-Version unterscheidet. Differenziert nach Bildungssegment zeigt sich in der Analyse der Daten, dass Kinder aus dem mittleren oder oberen Segment signifikant häufiger die Software 'Lernwerkstatt' zur Verfügung haben, als Kinder aus dem unteren Bildungssegment ($\chi^2=7.418$, $n=220$, $df=2$, $p<.024$). Analog dazu verfügen deutsche Kinder zu Hause

deutlich häufiger über die Lernsoftware als Kinder mit Migrationshintergrund ($\chi^2=6.389$, $n=226$, $df=1$, $p<.008$). Darüber hinaus lässt sich schlussfolgern, in welchen Klassen die Software 'Lernwerkstatt' nicht nur bereitgestellt wird, sondern aktiv und verpflichtend angeboten wird. Ist die Nutzung verpflichtend, erreicht sie im Unterricht alle Kinder und ist nicht von deren Interesse abhängig.

Die Tabelle gibt weiterhin deutliche Hinweise auf die unterschiedliche Einbindung der Online-Produkte in den Unterricht bzw. in den familiären Kontext. Beispielsweise zeigt sich, dass die aktive Einbindung der Webseite Antolin durch die Lehrkraft K12 – in Form von Wettbewerben und Urkunden über die sie im Interview berichtete – offenbar erfolgreich ist. 21 Kinder nutzen die Möglichkeit auch zu Hause auf die Website zuzugreifen. Kindern ohne familiären Internetzugang wird die Nutzung gezielt in der Schule eröffnet. So erreicht das Angebot alle Kinder der Lerngruppe.

Das Internetangebot zur Leseförderung 'Antolin' wird von mehr Kindern zu Hause ($n=60$) genutzt, als in der Schule ($n=38$). Dieses Ergebnis ist darauf zurückzuführen, dass die Klassenräume nur zum Teil über Internetanschlüsse verfügen. Wird die Gruppe der familiären 'Antolin-Nutzer' näher betrachtet, so stellt sich heraus, dass ein signifikanter Unterschied zwischen Migranten und Nicht-Migranten zu verzeichnen ist. Kinder mit Migrationshintergrund nutzen 'Antolin' zu Hause signifikant seltener als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund ($\chi^2=8.754$, $n=217$, $df=1$, $p<.002$). Die Bildungssegmente unterscheiden sich diesbezüglich nicht. Einschränkung muss betont werden, dass aus der Erhebung weder die Nutzungsintensität hervorgeht, noch ob die Produkte integrale Bestandteile des Lernens darstellen.

4.4.6 Einstellungen und Meinungen der Eltern zur Computer- und Internetnutzung

Im Hinblick auf die Beeinflussung der Kinder durch das Herkunftsmilieu, sind die elterlichen Einstellungen und Haltungen gegenüber Computer und Internet von Interesse. Diese werden nachfolgend für das Sample skizziert. Insgesamt gesehen, ist die Elternschaft dem Computer in der Schule gegenüber aufgeschlossen. Nur gut 11 Prozent aller Eltern lehnen das Lernen mit dem Computer in der Schule explizit ab. Gegen die Einbeziehung des Internets haben gut 14 Prozent der Eltern ausdrückliche Einwände. Allerdings zeigte sich ein Teil der Eltern in der Beantwortung der Fragen unsicher – knapp 10 Prozent im Hinblick auf die Computernutzung und knapp 12 Prozent bezüglich der Internetnutzung. 46 Prozent der Eltern sind für den Beginn des Computereinsatzes in Klasse 1/2. Beim Internet favorisieren gut 23 Prozent den Beginn in Klasse 1/2. Dieses Ergebnis zeigt wiederum Vorbehalte der Eltern im Hinblick auf das Inter-

net, die sich – wie bereits dargestellt – auch im Erziehungsverhalten der Eltern niederschlagen.

Es unterscheidet sich die Einschätzung der Eltern, ob in der Schule mit Computern gelernt werden soll, signifikant je nach Bildungs- und Migrationshintergrund. So befürworten 44 Prozent der schulbildungsnahen Eltern und nur 20 Prozent der bildungsfernen Eltern einen Computereinsatz von Klasse 1 an. Parallel zu diesem Ergebnis stimmen 13 Prozent der Migranten und 36 Prozent der Nicht-Migranten für den Beginn der Computernutzung zum Schulbeginn.

Was denken Eltern zur Computer- und Internetnutzung ihrer Kinder?

In freiem Format schreiben die Eltern Meinungen, Anregungen und Bedenken zur Computer- und Internetnutzung ihrer Kinder. Diese Möglichkeit wurde von 105 Eltern genutzt und die Antworten reichen von kurzen Statements „*nicht zu viel und nicht zu wenig*“ bis hin zu differenzierten Ausführungen.

Zur Strukturierung und Auswertung dieser Beiträge wurde ein Kategoriensystem am Material entwickelt und einer strukturierenden Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. Mayring 2003). Nachfolgendes Diagramm skizziert die Ergebnisse.

Da die einzelnen Gruppen zu klein sind, eignen sie sich nicht zur Berechnung statistischer Zusammenhänge und werden nicht weiter in die Analyse einbezogen.

Es lässt sich festhalten, dass positive und negative Assoziationen der Eltern zu Computer und Internet gleich verteilt sind. Positive Aussagen lassen sich unter Zukunftsbedeutung bzw. Bildungsrelevanz subsumieren. Negative Angaben beziehen sich zu einem großen Teil explizit auf das Internet. Darüber hinaus sehen sich die Eltern nur schwer in der Lage, den zeitlichen Umfang zu begrenzen und die Überpräsenz des Mediums einzuschränken. Im Hinblick auf die Medienerziehung bitten die Eltern einerseits ausdrücklich um die Hilfe seitens der Schule, andererseits verweisen sie auf die eigene Umsetzung. Äußerungen zum Beginn der Computernutzung im frühen Grundschulalter überwiegen gegenüber einem späteren und maßvollen Einstieg.

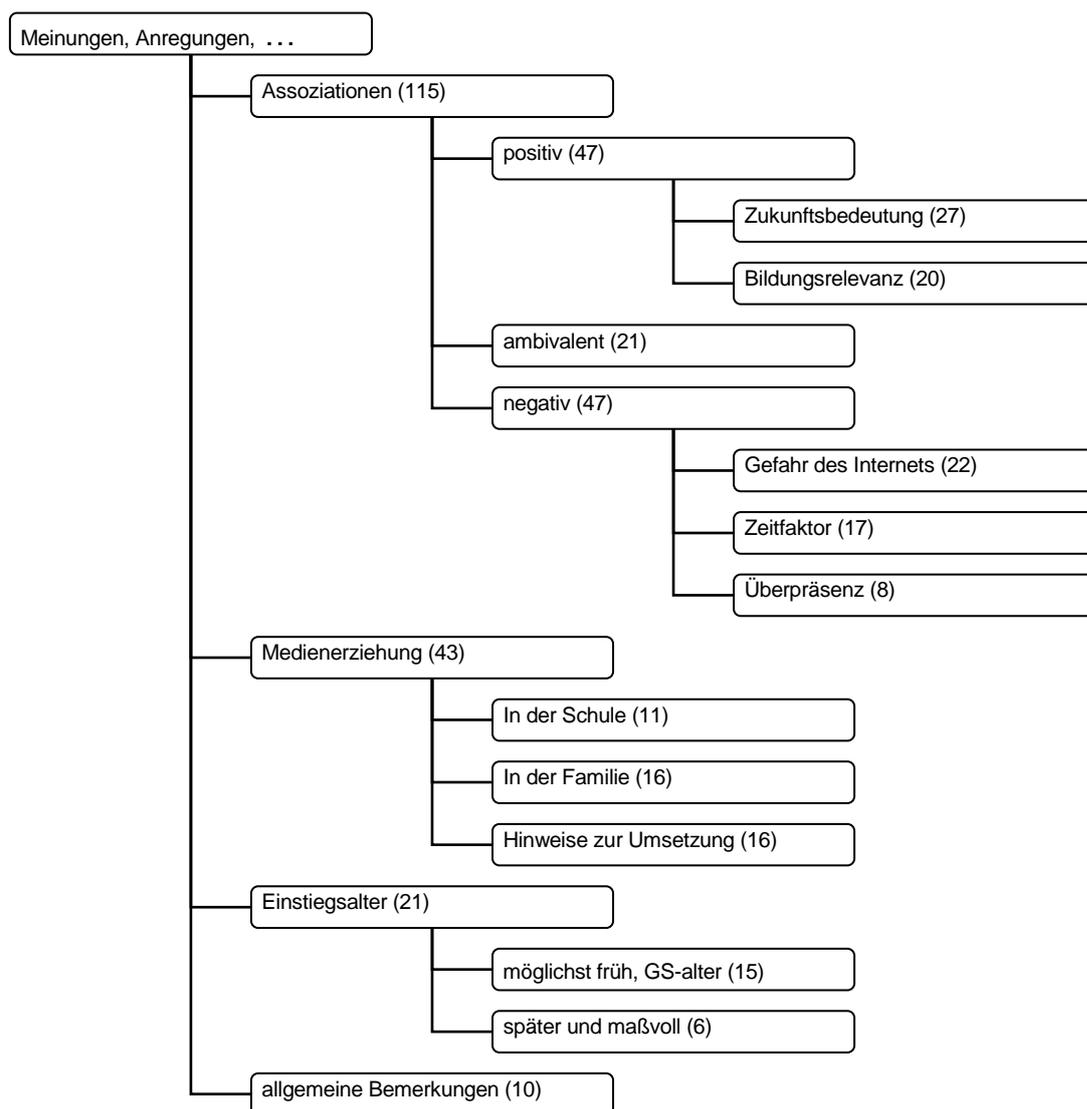


Abbildung 25: Freien Assoziationen der Eltern zur Computer und Internetnutzung der Kinder
 Ergebnis der strukturierenden Inhaltsanalyse, Anzahl der Nennungen in Klammern

4.4.7 Kontextualisierung digitaler Medien

Gefragt nach Assoziationen, die sie mit dem Computer verbinden, steht für 84 Prozent der Kinder 'Spaß' im Vordergrund. Nur knapp 2 Prozent halten den Computer für überflüssig. Offensichtlich ist der Computer für den Mathematikbereich bei gut 58 Prozent der Kinder anerkannt. Auch die interessengetriebene Recherche ist für 53 Prozent der Kinder mit dem Computer verbunden – ein Ergebnis, das nicht als konkrete Praxis interpretiert werden kann, denn die Angaben lassen in der Mehrheit keine informationsorientierte Nutzung erkennen. Ähnliche Vermutungen ergeben sich aus dem vergleichsweise hohen Wert von gut 47 Prozent zum Item 'Geschichten schreiben'. Die Beobachtung der Kinder in den Klassen zeigt, dass die Kinder zwar mit der Tastatur

umgehen können, jedoch für die Eingabe längerer Texte zu ungeübt agieren. Dieser Eindruck wird von den Lehrkräften bestätigt. Der relativ geringere Wert des Items 'Diktatübungen' (41 Prozent) lässt sich zum Teil auf die Vorbehalte der Lehrkräfte zurückführen, die mit Rechtschreibung auch das Schreiben „*durch die Hand*“ favorisieren. Die Korrekturfunktion gängiger Schreibprogramme wird von keiner Lehrperson aktiv zur Rechtschreibförderung genutzt. Während sich Migranten und Nicht-Migranten ebenso wenig in ihrer Einschätzung unterscheiden wie die Kinder aus unterschiedlichen Bildungssegmenten, bestehen zum Teil signifikante Differenzen in der Einschätzung zwischen Jungen und Mädchen. So sind Jungen deutlich häufiger als Mädchen der Ansicht, dass der Computer ihnen insgesamt nicht helfen kann. Auch beim Geschichten schreiben, als Hilfe bei Rechenübungen und bei der Recherche für die Schule wird der Computer von den Jungen deutlich geringer eingeschätzt als von den Mädchen.

Mit welchen Medien verbinden die Kinder Bildungsrelevanz?

Die Beantwortung der Fragen zu diesem Themenkomplex fiel den Kindern trotz der Hilfe durch die Interviewer sehr schwer und blieb oft aus.

Es entstanden fehlende Werte bzw. die Antwort „weiß nicht“ zwischen gut 9 Prozent bei der Frage, ob Kinder mit dem Computer lernen können und fast 26 Prozent bei der Frage, ob Kinder im Internet etwas lernen können. Nachfolgende Abbildung weist den Anteil der positiven Antworten der Kinder bezogen auf die Gesamtstichprobe aus. Diese Werte zeigen, dass die Hälfte der Kinder dem Computer eine mögliche Bildungsrelevanz zuschreibt, die mit dem Medium Internet absinkt und sich im Hinblick auf den Fernseher weiter reduziert.

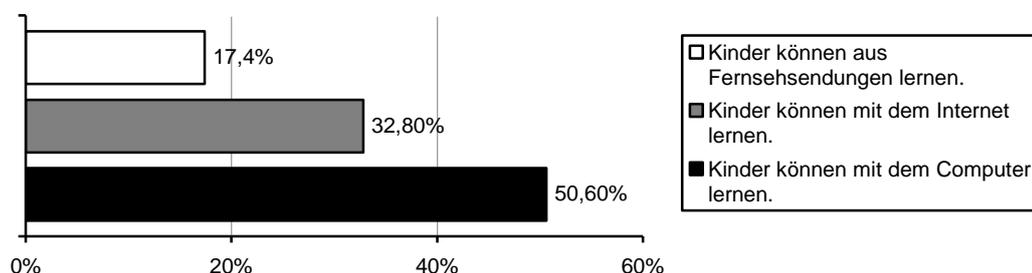


Abbildung 26: Bildungsrelevante Kontextualisierung
Zustimmungen in Prozent bezogen auf die Gesamtstichprobe, N=235

Die weiteren Aussagen der Kinder zur bildungsrelevanten Kontextualisierung unterschiedlicher Mediennutzungen werden auf Grund der hohen Anzahl fehlender Werte nicht weiter analysiert.

4.5 Zusammenfassung und Diskussion

Zum Abschluss werden in diesem Kapitel die eingesetzten Instrumente beleuchtet (Kapitel 4.5.1) und die zentralen Ergebnisse der quantitativen Teilstudien zu schulischen Rahmenbedingungen und Eltern-Kind-Dyaden zusammengefasst (Kapitel 4.5.2 und 4.5.3).

4.5.1 Diskussion der Untersuchungsinstrumente und Methoden

Nachfolgend werden zunächst ausgewählte Aspekte zur Anlage und Methoden der quantitativen Untersuchung kritisch reflektiert.

Rücklauf der der Eltern-Fragebögen

Es zeigte sich eine deutliche Abhängigkeit des Rücklaufs von dem Engagement bzw. dem Interesse der Lehrkraft. Während einige Lehrpersonen Elternabende organisierten, um die Fragebögen mit Unterstützung durch die Forscherin und Stadtteilmüttern ausfüllen zu lassen und gleichzeitig über Mediennutzung zu informieren, wurden in einigen Klassen die Bögen ausschließlich an die Kinder verteilt und wieder eingesammelt. Klassen, in denen ein Elternabend stattfand, weisen zum Teil einen Rücklauf von 100 Prozent auf. Die Rücklaufquote konnte durch die Übersetzung der Fragebögen in die türkische Sprache in dieser Bevölkerungsgruppe gesteigert werden. Da in der Gruppe der Migranten und auch dem unteren Bildungssegment ein nicht zu unterschätzender Anteil funktioneller Analphabeten zu vermuten ist, könnte möglicherweise eine ergänzende telefonische Befragung die Quote weiter erhöhen. Dieses Vorgehen ginge jedoch zu Lasten der Anonymität und wurde nicht realisiert. Da der Rücklauf insgesamt als zufriedenstellend eingeschätzt wird, wurde auf weitere Maßnahmen verzichtet.

Rücklauf der Kinder-Fragebögen

Während der Rücklauf der Medientagebücher vom Engagement und Interesse der Lehrkräfte abhängig war und deren Integration in den Unterricht nicht in allen Fällen gelang, erzielte der Kinder-Fragebogen eine gute Rücklaufquote. Dies wurde nicht zuletzt durch die geschulten Interviewer möglich, denen es gelang, fehlende Werte auf ein Minimum zu beschränken. Auf eine Nachbefragung abwesender Kinder wurde auf Grund der ohnehin hohen Quote verzichtet.

Fragenkomplex zur Lernrelevanz von Medien im Kinderfragebogen

Die Beantwortung der Fragen nach der Lernrelevanz einzelner Medien fiel vielen Kindern nicht leicht und bedurfte der aktiven Unterstützung und Erläuterung der Interviewer. Besonders Kinder mit Migrationskontext benötigten Beispiele und Erklärungen. Dennoch wurden diese Fragen von einem großen Anteil der Kinder (je nach Frage zwischen und 9 und 32 Prozent) nicht beantwortet. Aus diesem Grund werden die Daten nicht weiter analysiert, sondern der Fragenkomplex in die qualitative Studie integriert. Diese Entscheidung wird u.a. deshalb getroffen, da die Unentschlossenheit der Kinder möglicherweise auf eine noch nicht entwickelte Reflexionsfähigkeit, Fähigkeit zur Metakognition (vgl. Hasselhorn 1992+2006) bzw. nicht ausreichend entfaltetes Medialitätsbewusstsein – als Bestandteile des medialen Habitus – schließen lässt. Inwieweit der mediale Habitus bei Kindern unterschiedlicher Herkunft unterschiedlich entwickelt ist und welche Einflussfaktoren wirken, steht im Zentrum der sich anschließenden qualitativen Studie.

Gestaltung der Fragebögen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl die Eltern- als auch die Kinderfragebögen sehr umfangreich gestaltet waren, so dass deren umfassende Auswertung und Darstellung der Ergebnisse im Rahmen dieser Publikation nicht möglich ist. Aus diesem Grunde werden allein die für die Untersuchungsfragen zentralen Teilaspekte aufgegriffen und diskutiert. Weitere Analysen mit unterschiedlichen Schwerpunkten werden in gesonderten Publikationen folgen.

4.5.2 Zusammenfassung der schulischen Rahmenbedingungen

Die untersuchten Lerngruppen werden in Klassenräumen unterrichtet, die über eine vergleichbare Medienausstattung von mindestens zwei Computern je Klassenraum verfügen. Die Zusammensetzung der Lerngruppen ist hoch different im Hinblick auf den Migrantenanteil und die Klassengröße. Mit Bezug auf Untersuchungen von Kristen (2002) und Stanat (2003) muss vermutet werden, dass die Kinder in den Klassen mit einem hohen Migrantenanteil bereits durch diese strukturelle Bedingung Benachteiligung erfahren.

Im Hinblick auf die explizite Förderung der Medienkompetenz kann für die beteiligten Schulklassen festgestellt werden, dass diese unabhängig von der Zusammensetzung der Klassen und dem schulischen Umfeld praktiziert bzw. auch nicht praktiziert wird. Keine der beteiligten Schulen verfügt über ein Konzept, in dem mediale Kompetenzen verbindlich vereinbart wären. Als entscheidender Faktor für die Integration von Computer und Internet in den Unterricht ist die Lehrkraft zu sehen, die entweder

eher kritisch-optimistisch oder bewahrpädagogisch gegenüber den digitalen Medien eingestellt ist und deren Einstellung ihr medienpädagogisches Handeln beeinflusst. Bereits vorliegende empirische Ergebnisse (vgl. Kommer 2006; Meurer 2006), die Lehrkräften eine eher bewahrpädagogische Einstellung gegenüber Computer und Internet im Unterricht zusprechen, werden in der Studie teilweise bestätigt.

Insgesamt sind einige Widersprüche in den Aussagen der Lehrkräfte festzustellen, die die Kluft zwischen Theorie und Praxis verdeutlichen (vgl. auch Tulodziecki/Six et al. 2000: 22; Rösner et al. 2004: 88f; Feil 2007: 11). So bekunden die an der Studie beteiligten Lehrkräfte zum Beispiel grundsätzlich die mangelnde Medienerziehung im Elternhaus kompensieren zu wollen, sehen sich aber gleichzeitig nicht in der Pflicht durch Anregungen Einfluss auf die Mediennutzung in der Freizeit zu nehmen. Darüber hinaus stellt die Nutzung von Medien im Freizeitbereich in der Regel kein Thema dar, das zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern besprochen wird. Vielmehr wird es bewusst ausgeblendet und negativ besetzt. Dabei befürworten die Lehrkräfte die Reflexion des Medienkonsums als wichtige Kompetenz, binden deren Förderung jedoch ebenso wenig in den Unterricht ein, wie sie die offensichtliche Motivation der Kinder für das Lernen am Computer in ihr Unterrichtskonzept integrieren.

Wird der Computer in der Schule eingesetzt, dann vor allem in der Freiarbeit und im Förderunterricht, wobei traditionelle Übungsformen mit Hilfe von Lernprogrammen auf den Computer übertragen werden. Eine systematische Einbindung findet nicht statt und eine bildungsrelevante Kontextualisierung digitaler Medien wird nicht forciert. Darüber hinaus werden soziokulturelle Differenzen in der Medienaneignung und -nutzung wahrgenommen, aber nicht bearbeitet. Aus der Befragung der Lehrkräfte ist zu vermuten, dass diese dem Aspekt der Entwicklung von Medienkompetenz bzw. Medienbildung und der Beeinflussung eines bildungsbezogenen medialen Habitus des Grundschulkindes zu wenig Beachtung schenken. Da ein bildungsbezogener medialer Habitus als Voraussetzung für erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe anzunehmen ist, ist ein entscheidender Faktor für die Reproduktion sozialer Ungleichheit folglich in der Lehrperson zu sehen.

4.5.3 Zusammenfassung und Diskussion zentraler Ergebnisse der quantitativen Analyse

Die Stichprobe ist nicht repräsentativ angelegt, repliziert jedoch in Teilen Ergebnisse bereits vorliegender Forschung. Aus diesem Grunde kann angenommen werden, dass die Ergebnisse und Interpretationen auf eine größere Grundgesamtheit übertragbar sind. Die zentralen Ergebnisse werden nachfolgend skizziert.

Eine digitale Ungleichheit ist deutlich nachweisbar

In der Stichprobe bestätigt sich eine digitale Spaltung bezogen auf die mediale Ausstattung der Haushalte weitgehend. Während sich Familien des unteren Bildungssegments im Besitz von Computern jedoch zunächst nicht mehr vom oberen Segment unterscheiden, ist die Spaltung im Vergleich deutscher und nicht-deutscher Familien nachweisbar. Wird ein Zugang zum Internet in die Betrachtung einbezogen, zeigt sich eine deutliche Kluft zwischen Migranten und Nicht-Migranten bzw. bildungsnahen und bildungsfernen Familien.

Auch wenn sich der Technikzugang der Bildungsmilieus angleicht, so kann dennoch nicht von gleicher Nutzung ausgegangen werden. Eine digitale Ungleichheit bzw. ein 'second-level digital divide' (vgl. DiMaggio/Hargittai 2001) ist deutlich zu belegen, werden der Nutzungskontext und das Nutzungsniveau der Eltern aus unterschiedlichen Segmenten betrachtet. Eltern mit schulbildungsnahem Hintergrund sind vertrauter mit der Computer- und Internetnutzung als Eltern mit schulbildungsfernem Hintergrund und können somit als kulturelles Kapital der Kinder gelten. Eltern mit Migrationshintergrund erweisen sich als weniger vertraut mit digitalen Medien als deutsche Eltern.

Bildungsbenachteiligte Kinder lernen die Computernutzung vorrangig in der Schule

Das Elternhaus ist für einen großen Teil der Kinder der vorrangige Ort, an dem computerbezogene Kompetenzen – auch gemeinsam mit den Eltern – erworben werden. Wie bereits in der KIM-Studie 2006 dokumentiert, ist die Schule für den Kompetenzerwerb von nachrangiger Bedeutung (vgl. MPFS 2007a). Gleichzeitig muss jedoch betont werden, dass die Bedeutung der Schule für den computerbezogenen Kompetenzerwerb von Migrantenkindern bzw. Kindern aus dem unteren Bildungssegment höher ist als in den Vergleichsgruppen, die auf das familiäre Kapital zurückgreifen können.

Migrantenkinder zeigen Bildungsambitionen in der Schule

Die präferierte Nutzung unterscheidet sich je nach Bildungssegment und Migrationshintergrund. Insgesamt ist die bildungsbezogene Nutzung digitaler Medien zu Hause höher als in der Schule. Dieser Befund entspricht den Ergebnissen der KIM-Studie 2006 (MPFS 2007a). Jedoch wenden sich Kinder aus benachteiligtem Milieu zu Hause seltener Bildungsangeboten zu als Kinder der Vergleichsgruppen. Wird die Zuwendung zu digitalen Lernmedien in der Schule in die Betrachtung einbezogen, zeigt sich, dass hier insbesondere Migrantenkinder bildungsbezogene Angebote nutzen.

Bildungsempfehlungen der Schule erreichen die Milieus unterschiedlich

Im Kontext familiärer Computernutzung ist die Verfügbarkeit digitaler Bildungsmedien in der Familie ein nicht unwesentlicher Aspekt. Es zeigt sich, dass Empfehlungen seitens der Lehrkräfte bzw. die bloße Bereitstellung der Medien im Klassenraum insbesondere deutsche Eltern bzw. Eltern aus bildungsprivilegiertem Milieu zur Bereitstellung der Medien als Lernwerkzeug auch im familiären Kontext animieren. Sie sind es auch, die dem Lernen mit dem Computer im Unterricht eher zustimmen, als die Eltern in den Vergleichsgruppen. Die unterschiedliche Nutzung von Bildungsmedien in der Schule und zu Hause wird durch Klassenlehreereffekte, bedingt durch unterschiedliche medienerzieherische Konzepte, verstärkt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

- Grundschul Kinder verfügen bereits über zahlreiche auch bildungsrelevante Nutzungserfahrungen am Computer. Diese unterscheiden sich ebenso wie die Nutzungspräferenzen und die bildungsrelevante Kontextualisierung je nach Herkunftsmilieu.
- Grundschulkindern stehen sehr differente Ressourcen je nach Bildungssegment und Migrationskontext zur Verfügung. Kinder aus Migrantenfamilien bzw. aus dem bildungsfernen Segment gehören zu den benachteiligten Gruppen.
- Grundschul Kinder aus bildungsbenachteiligten bzw. Familien mit Migrationshintergrund sind auf die Schule als Ort des Erwerbs computerbezogener Kompetenzen und bildungsbezogener Nutzung angewiesen.
- Das familiäre Medienerziehungskonzept ist durch Kapitalressourcen in der Herkunftsfamilie nur bedingt beeinflusst. Grundsätzliche Zugangsregelungen und die Regelung der Offline-Computernutzung unterscheiden sich nicht. Ressourcenabhängige Unterschiede werden erst bezüglich der Online-Nutzung auffällig. Kinder aus schulbildungsnahen bzw. deutschen Familien nutzen das Internet häufiger in Begleitung ihrer Eltern als Kinder der Vergleichsgruppen. Bildungsprivilegierte Eltern setzen auf Begleitung, während bildungsbenachteiligte Eltern zu grundsätzlichen Verboten tendieren.
- Sowohl der schulische als auch der familiäre Einfluss kann zur Verschärfung der digitalen Kluft und damit zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen (s.u.).

Bezogen auf die Hypothesen der quantitativen Teilstudie kann resümiert werden, dass sich diese insgesamt bestätigen:

- Kinder aus dem unteren Bildungssegment haben wenig Erfahrung in bildungsbezogener Computernutzung. Für Kinder mit Migrationshintergrund bestätigt sich

diese Aussage zunächst. Allerdings kann für Migrantenkinder eine deutliche Zuwendung zu bildungsbezogenen Nutzungskontexten in der Schule festgestellt werden, was sie von deutschen Kindern unterscheidet.

- Eltern aus dem oberen Bildungssegment können als kulturelles Kapital für ihre Kinder im Kontext der (bildungsbezogenen) Computernutzung gelten. Sie sind mit der Technik vertraut und verfügen potentiell über computerbezogene Kompetenzen, mit denen sie ihre Kinder unterstützen können. Darüber hinaus greifen sie bildungsbezogene Impulse aus der Schule auf, indem sie beispielsweise in die Anschaffung von Lernsoftware investieren.

4.6 Konsequenzen für die qualitative Teilstudie

Als zentrales Ergebnis der quantitativen Studie kann formuliert werden, dass die (bildungsbezogene) Mediennutzung der Grundschul Kinder – trotz Medienverfügbarkeit in der Schule – stark durch den Migrationskontext und das familiäre Bildungssegment geprägt ist. Es bestehen Anzeichen dafür, dass die freie Bereitstellung von Computer und Internet im Klassenraum die digitale Ungleichheit in der Gesellschaft verstärken könnten, da in den Unterricht nicht systematisch integrierte Bildungsimpulse in erster Linie von bildungsprivilegierten Familien aufgegriffen werden. Eine ohnehin bestehende Kluft wird auf diese Weise weiter verstärkt. Diesem Phänomen wird in der qualitativen Studie weiter nachgegangen, denn mit Bourdieu wird darauf hingewiesen, dass allein die Feststellung der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule nicht ausreicht: *„Vielmehr müssen die objektiven Mechanismen beschrieben werden, die den fortgesetzten Ausschluss der Kinder aus den am stärksten benachteiligten Klassen bewirken“* (Bourdieu 2001: 25).

Darüber hinaus werden die Bedingungen der Medienbereitstellung tiefergehend erforscht. Da die Ausstattungsquote mit Computern in den Familien dieser Stichprobe recht hoch ist und deren Nutzung milieuspezifisch variiert, interessiert, welche Absichten und ggf. pädagogischen Motive die Eltern unterschiedlicher Bildungssegmente mit der Anschaffung des Computers verfolgen.

Zudem soll das medienerzieherische Verhalten der Eltern im Hinblick auf die habituellen Dispositionen der Kinder näher beleuchtet werden. In welcher Weise beeinflussen medienerzieherische Maßnahmen die bildungsbezogene Mediennutzung, das Medialitätsbewusstsein, die Kritikfähigkeit, die Kontextualisierung oder die metakognitiven Strategien der Kinder?

Die quantitative Studie zeigt, dass viele Kinder computerbezogene Kompetenzen in der Familie erwerben. Für einige ist das schulische Umfeld diesbezüglich wichtig. In der Interviewstudie wird genauer erforscht, welche Kapitalressourcen den Kindern zu

Hause zur Verfügung stehen und welche Erwartungshaltungen die Eltern an die schulische Medienerziehung herantragen. Auch die Assoziationen sowie latenten und manifesten Meinungen der Eltern zu Computer und Internet werden intensiver betrachtet. Ergänzt werden diese zu vertiefenden Aspekte um Fragestellungen, die sich unabhängig von der quantitativen Studie auf die Ausprägungen und Entwicklungsbedingungen eines bildungsbezogenen medialen Habitus beziehen (vgl. Kapitel 5.1).

5 Die qualitative Teilstudie

Die quantitative Teilstudie ermöglichte es, empirische Zusammenhänge zwischen Bildungs- bzw. Migrationshintergrund der Herkunftsfamilien und medialem Handeln der Grundschul Kinder bzw. deren computerbezogenen (Bildungs-)Ressourcen zu ermitteln. Die Befunde werfen tiefergehende Fragen auf, die im Sinne der Triangulation einen qualitativen Forschungszugang implizieren. Mit Paus-Haase wird davon ausgegangen, dass sich eine fallbezogene Untersuchung besonders empfiehlt, um die mediale Lebenswirklichkeit der Kinder nachvollziehen zu können (vgl. Paus-Haase 2000: 16f). Demgemäß werden mit Hilfe von Fallstudien herkunftsspezifische Einflüsse auf mediale Zuwendungen und Nutzungsszenarien sowie medienbezogene Denk- und Wahrnehmungsschemata der Grundschul Kinder untersucht. Im Fokus steht dabei immer der bildungsbezogene mediale Habitus, dessen Genese fallspezifisch rekonstruiert und dokumentiert wird. Diese komplexen Medienwelten wiederum werden durch Typenbildung systematisiert und milieuspezifisch analysiert. So wird auf einer deskriptiven Ebene soziale Realität beschrieben, während auf einer analytischen Ebene Reproduktionsmechanismen rekonstruiert werden.

Im Folgenden werden zunächst die Forschungsfragen der qualitativen Teilstudie beschrieben (Kapitel 5.1). Im Anschluss wird das Design der Interviewstudie dargestellt und die Datenerhebung, -aufbereitung sowie -analyse berichtet (Kapitel 5.2). Die anschließende Dokumentation der empirischen Befunde umfasst ausgewählte Fallporträts, die Typenbildung durch Fallkontrastierung und die Charakterisierung der konstruierten bildungsbezogenen medialen Habitustypen (Kapitel 5.3). Abschließend werden die Ergebnisse der beiden Teilstudien in Bezug zueinander erörtert (Kapitel 5.5) sowie die Untersuchungsinstrumente und Methoden diskutiert (Kapitel 5.4).

5.1 Forschungsfragen der qualitativen Teilstudie

Die folgenden Fragestellungen leiten die Konzeption und Durchführung der qualitativen Studie:

- Wie integrieren Grundschul Kinder digitale Medien in ihren familiären Alltag und bilden sich milieuspezifische Besonderheiten ab?
- Wie integrieren Grundschul Kinder und Eltern schulische Impulse herkunftsspezifisch in die familiäre Medienwelt?
- Wie wirken milieuspezifische, familiäre Einflüsse – Anregungspotentiale und Ressourcen – auf den bildungsbezogenen medialen Habitus des Grundschul Kindes?

- Welche Intentionen und pädagogischen Absichten verbinden die Eltern mit der Bereitstellung digitaler Medien?
- Wie wirkt sich die Medienerziehung in den Familien auf den medialen Habitus der Kinder aus?
- Worin unterscheiden sich milieuspezifische Anerkennungsformen computerbezogener Handlungsorientierungen und wie wirken sich diese auf die Entwicklung eines bildungsbezogenen medialen Habitus der Grundschul-kinder aus? Können milieuspezifische, musterhafte Strukturen der Wahrnehmung und Akzeptanz des lernförderlichen Potentials von Computer und Internet identifiziert werden?
- Welche Bezüge bestehen zwischen innerfamiliärer und schulischer Medienerziehung? Welche Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit können sichtbar gemacht werden?
- Lassen sich Zusammenhänge zwischen Bedingungen des Herkunftsmilieus und Ausprägungen des bildungsbezogenen medialen Habitus des Grundschulkindes rekonstruieren?
- Können bildungsbezogene mediale Habustypen der Grundschul-kinder an Hand der theoretisch entwickelten Kategorien (vgl. Kapitel 2.2) gebildet werden?

5.2 Design der qualitativen Teilstudie

Im Folgenden wird das Design der qualitativen Teilstudie skizziert. Dieses umfasst themenzentrierte Leitfadeninterviews mit Kindern und deren Haupterziehern, die mittels strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet und einer Typenbildung nach Kelle und Kluge (1999) unterzogen werden. Die Konstruktion der Forschungsinstrumente (Kapitel 5.2.1), die Verfahren der Datenerhebung und -aufbereitung (Kapitel 5.2.2) sowie der Analyse und Interpretation (Kapitel 5.2.3) werden nachfolgend darstellt.

5.2.1 Konstruktion fokussierter Interviewleitfäden

Um ein geeignetes Instrument zur Beantwortung der Forschungsfragen zu entwickeln, wurden unterschiedliche Instrumente erwogen und im Rahmen von Vorabtests erprobt. Die zunächst angedachte Form des 'narrativen Interviews' scheiterte auf Grund mangelnder Sprachgewandtheit insbesondere Erwachsener des unteren Bildungssegments. Die Einbindung kreativer Elemente in die Befragung der Kinder wurde nach dem Test ebenfalls zurückgewiesen, da sich herausstellte, dass kreative Ver-

fahren eine Prozesseinbindung benötigen. In der Folge waren nur Kinder erfolgreich, die über Erfahrung in produktiven Ausdrucksverfahren verfügten. Auffällig häufig scheiterten auch hier Migrantenkinder. Da das Verfahren eigentlich deren potentiell schlechteres Sprachvermögen hätte auffangen sollen, wurde in der Konsequenz auf diese Methode verzichtet. Auch eine zunächst vorgesehene Beobachtung im familiären Alltag wurde verworfen, da nach bisherigen Erkenntnissen die Computernutzung oft nur zufällig und nicht reglementiert erfolgt. Die Anwesenheit eines Forschers bzw. einer Forscherin würde das innerfamiliäre Medienhandeln beeinflussen bzw. provozieren und die Studie hätte somit eher experimentellen Charakter. Darüber hinaus fokussiert die Forschungsarbeit nicht die konkrete Handlungsebene, sondern die Ebene der Kontextualisierung und der habitualisierten Mediennutzungsoptionen.

Letztendlich fiel die Entscheidung zugunsten leitenfadengestützter Interviews. Die Leitfäden wurden theoriegeleitet entwickelt und zunächst einem Vortest unterzogen. Im Rahmen dieses Tests konnten Frageformulierungen und -techniken geprobt sowie inhaltliche Erkenntnisse gewonnen werden, die wiederum in den endgültigen Leitfäden einfließen. Mit Hilfe leitfadengestützter Interviews wird untersucht, *„wie die Akteure ihre Handlungsoptionen und -einschränkungen wahrnehmen und deuten, welche Handlungsziele sie unter diesen Bedingungen entwickeln und welche Mittel sie zur Erreichung dieser Ziele einsetzen“* (Kelle/Kluge 1999: 53). Diese Interviewform ist – in Abgrenzung zu standardisierten oder halbstandardisierten Formen – den nichtstandardisierten Interviews zuzuordnen, da weder der Wortlaut der Fragen noch deren Reihenfolge oder die Antwortmöglichkeiten vorgeben sind. Charakterisiert sind leitfadengestützte Interviews dadurch, dass im Vorfeld ein Interviewleitfaden konstruiert wird, der während des Gesprächs als Orientierungsrahmen gilt, aber auch Fragen außerhalb des Katalogs ermöglicht (vgl. Friebertshäuser 2003: 375).

Das im Forschungsprojekt angewendete Interviewverfahren ist an der Technik des fokussierten Interviews nach Merton/Kendall 1984 orientiert. *„Beim fokussierten Interview handelt es sich um eine Interviewtechnik, die dazu dienen soll bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert, detailliert und einschließlich der emotionalen Komponenten auszuleuchten“* (Friebertshäuser 2003: 378). Als gemeinsame Erfahrung wird der Medienalltag der Grundschüler angenommen, dem die Erwachsenen in ihrer Erziehung begegnen und mit dem sich die Kinder im familiären Kontext auseinandersetzen müssen. Die Fragetechnik provoziert dabei Textformen in den Antworten der interviewten Personen, die in der Analyse nach Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern unterschieden werden können.

Die Leitfäden sowohl der Kinder- als auch der Elterninterviews finden sich gemeinsam mit den inhaltlichen Kategorien der Interviews, den jeweiligen theoretischen Zuordnungen und den milieuspezifischen Formulierungen im Anhang dieser Publikation.

Fokussierte Interviews – Kinder

Im Folgenden werden einige methodisch bedeutsame Aspekte für die Durchführung der Interviews mit Grundschülerinnen und -schülern erörtert. Die Kategorien zur Erfassung des medialen Habitus von Grundschulkindern ergeben sich aus den theoretischen Vorüberlegungen. Aus diesen lassen sich Kategorien zur Erhebung der manifesten und latenten Ebene von Meinungen, Verhaltensdispositionen und Verhalten ableiten. Auf eine differenzierte Beschreibung der Kategorien und Einzelfragen wird an dieser Stelle verzichtet, da sich diese aus den theoretischen Vorüberlegungen und dargestellten empirischen Ergebnissen unmittelbar ableiten lassen.

Das Interview begann mit einem Vorgespräch, in dem die Kinder über Ziele und Inhalte der Befragung informiert wurden. Zeigte sich das Kind durch das Aufnahmegerät gehemmt, hatte es die Gelegenheit, einige Sprechproben abzugeben und das Gerät vor Beginn des Interviews zu testen (vgl. Heinzl 2003: 407). Das eigentliche Interview wurde durch einen motivierenden Erzählimpuls begonnen. Als Stimulus wurden vier Fotos ausgewählt, die Kinder in typischen Computernutzungssituationen wie 'Internetrecherche', 'Kommunikation per E-Mail', 'Malen am Computer' und 'Nutzung eines Edutainmentprogramms' zeigen. Mit Hilfe der Fotos sollte das Thema fokussiert und den Kindern der Einstieg in die Thematik erleichtert werden, indem sie zu eigenen Erfahrungen berichten konnten. Darüber hinaus wurde auf diese Weise bereits zu Beginn des Interviews deutlich, auf welche Nutzungserfahrungen die Kinder zurückgreifen können.⁹⁶

Die Grundhaltung des Interviewers lässt sich nach Heinzl (2003) charakterisieren als „*freundlich, unterstützend, ermutigend, geduldig, zugewandt, rücksichtsvoll, vorsichtig, abwartend, annehmend und aufgeschlossen*“ (Heinzl 2003: 407). Dazu gehörte, dass dem Kind vor Beginn des Interviews absolute Vertraulichkeit und Anonymität zugesagt und auch im Gespräch vermittelt wurde. Darüber hinaus wurde durch die Form der Fragen immer wieder signalisiert, dass nicht richtige oder falsche Antworten beurteilt werden, sondern Situationsbeschreibungen, subjektive Wahrnehmungen und Einschätzungen erwünscht sind. Die Kinder wurden dazu immer wieder in fiktive Denkwahrscheinlichkeiten eingeladen, zum Beispiel durch die Frage „*Stelle dir vor dein Computer ginge kaputt und kann nicht repariert werden. Deine Eltern beschließen, dass er zu Hause nicht mehr gebraucht und kein neuer angeschafft wird. Was meinst du dazu?*“ oder „*Überzeuge mich, warum und wozu du einen neuen Computer brauchst.*“ Gleichzeitig wurden sie als Experten verstanden und angesprochen: „*Kannst du mir etwas am Computer empfehlen, das ich unbedingt ausprobieren sollte?*“. Besonders vor dem Hintergrund des fokussierten Themas 'Computer und Inter-

⁹⁶ Die mediale Handlungskompetenz der Kinder wird im Forschungsprojekt allein auf der Wissensebene erfasst und nicht auf der konkreten Handlungsebene.

net´ erweist sich die Fachkompetenz des Interviewers als absolut notwendig. Im Vor-test scheiterten Interviews daran, dass einerseits Hinweise der Kinder aus Unkenntnis ihrer Medienwelt nicht aufgegriffen und verfolgt wurden, bzw. andererseits dadurch, dass Kinder den Gesprächspartner als nicht kompetent genug für ein Fachgespräch einschätzten und das Interviewthema wechselten. Neben den von den Kindern geäußerten Antworten, wurden auch Notizen zur häuslichen Mediensituation protokolliert. Zu wichtigen Indikatoren gehörten beispielsweise die grundsätzliche Verfügbarkeit von Medien – auch von Fernseher und Büchern – sowie die Positionierung und Zugänglichkeit der Medien, die über das Erziehungskonzept und die Bedeutung von Medien im familiären Alltag ergänzende Hinweise geben konnten.

Fokussierte Interviews – Eltern

Ebenso wie die Leitfäden der Kinderinterviews, wurden auch die für die Eltern aus der Theorie und bereits existierenden empirischen Ergebnissen abgeleitet. Auf eine erneute Explikation wird ebenfalls verzichtet und stattdessen auf die vorangehenden Kapitel verwiesen. Entsprechend der Kinderinterviews begannen auch die Elterninterviews mit einem Erzählimpuls. Den Erwachsenen wurden zwei Zeitungsausschnitte präsentiert, von denen nur die Überschriften lesbar sind. Für die türkischsprachigen Interviewpartnerinnen lagen diese in ihrer Muttersprache vor. Die Schlagzeilen ´Fit für die Zukunft – Grundschulkind am Computer´ und ´Computer und Internet – eine neue Gefahr für unsere Kinder´ sollten einerseits das Thema fokussieren, andererseits spontane, nicht reflektierte Assoziationen anregen und zielten damit auf Wahrnehmungs- und Denkschemata. Darüber hinaus waren alle Interviewfragen so konstruiert, dass sie offene Erzählimpulse beinhalten. Geschlossene Fragen werden ebenso vermieden wie Suggestivfragen.

5.2.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Nachfolgend werden zunächst die Kriterien der Fallauswahl erörtert. In einem nächsten Schritt werden die Kontaktaufnahmen zum Feld und die Durchführung der Studie beschrieben, bevor zentrale Aspekte zur Transkription und computergestützten Datenaufbereitung dargestellt werden.

5.2.2.1 Kriteriengeleitete Fallauswahl – selektives Sampling mittels Stichprobenplan

Da die qualitative Studie mit dem Ziel der Ergänzung und Vertiefung der Erkenntnisse aus den quantitativen Studien konzipiert wurde, standen forschungsrelevante Variab-

len und Fragestellungen zur Verfügung. Eine qualitative Samplingstrategie – selektives Sampling (vgl. Kelle/Kluge 1999: 46f) – wurde nicht zuletzt deshalb ausgewählt, um theoretisch relevante Untersuchungsmerkmale bereits vor der Feldphase festlegen zu können, was eine dezidierte theoretische Vorleistung erforderte (vgl. Kapitel 2). Es konnten in der vorliegenden Studie „Auswahlmerkmale aufgrund theoretischer Setzungen a priori festgelegt werden, indem Merkmale wie ‘Geschlecht’, ‘Schichtzugehörigkeit’ oder ‘Bildungsabschluß’ (oder sonstige demographische Variablen) als Indikatoren für bedeutsame Struktureinflüsse postuliert werden“ (Kelle/Kluge 1999: 48). Durch diese kriteriengeleitete Fallauswahl wurde bewusst in Kauf genommen, dass möglicherweise nicht alle relevanten Fälle in der Studie berücksichtigt wurden.⁹⁷ Mit Hilfe eines qualitativen Stichprobenplans (vgl. Kelle/Kluge 1999: 46f) wurde der Stichprobenumfang vor der Erhebung festgelegt. Repräsentativität (vgl. Merrens 2003: 100) steht also gegenüber dem Anliegen zurück, „theoretisch bedeutsame Merkmalskombinationen bei der Auswahl der Fälle möglichst umfassend zu berücksichtigen“ (Kelle/Kluge 1999: 53). Der mangelnden Repräsentativität wurde durch sorgfältige theoretische Flankierung und der Triangulation der Daten begegnet. Darüber hinaus stand die maximale Varianz der Fälle (Merrens 2003: 99) im Vordergrund, die gewählt wurde, um mit Hilfe der Extremfälle soziale Strukturmuster deutlicher explizieren zu können (vgl. Kelle/ Kluge 1999: 51).

Um die selektive Samplingstrategie umzusetzen, wurde eine Tabelle angelegt, in der den relevanten Merkmalskombinationen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der quantitativen Vorstudien zugewiesen wurden. Nach dem Zufallsprinzip wurden in jeder Fallgruppe Probanden ausgewählt und über die Lehrkräfte um die Einwilligung zu den Interviews gebeten. Einige Probanden waren verzogen, andere verweigerten grundsätzlich oder kurzfristig ihr Einverständnis, so dass sich die Untersuchungsgruppe, auf die sich diese Auswertung bezieht, folgendermaßen zusammensetzt.⁹⁸

⁹⁷ Dieses kriteriengeleitete Vorgehen wird auch aus Gründen der Forschungsökonomie favorisiert und auf ein Vorgehen im Sinne des ‘theoretical samplings’ (Glaser/Strauss 1967) verzichtet. Nach Glaser und Strauss hätte sich die Auswahl an dem zu erwartendem Gehalt an Neuem für die zu entwickelnde Theorie orientiert und wäre sukzessive erfolgt, da die Analyse des Datenmaterials und die Auswahl der Probandinnen und Probanden parallel verlaufen und miteinander verschränkt wären. Allerdings erfordert dieses offene Design eine längerfristige Verfügbarkeit der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht gewährleistet werden konnte. Mit Hilfe eines qualitativen Stichprobenplans (vgl. Kelle/Kluge 1999: 46f) werden sowohl der Stichprobenumfang als auch die Kriterien vor der Erhebung festgelegt. Erst nach der vollständigen Erhebung werden die Daten analysiert.

⁹⁸ Im Rahmen dieser Publikation werden in der Analyse und Darstellung der Ergebnisse osteuropäische Familien und Familien aus dem mittleren Bildungssegment nicht berücksichtigt, sondern in einer späteren Publikation ergänzt.

Ethnie	Bildungssegment	Anzahl der Fälle	Gesamtzahl der Fälle
deutsch	oben	2 Mädchen	3
		1 Junge	
deutsch	unten	1 Mädchen	3
		2 Jungen	
türkisch	oben	2 Mädchen	3
		1 Junge	
türkisch	unten	1 Mädchen	5
		4 Jungen	

Tabelle 20: Kriteriengeleitete Fallauswahl – Zusammensetzung der Auswahl

Es gehen acht Familien mit türkischem Migrationshintergrund (drei aus dem oberen und fünf aus dem unteren Bildungssegment) sowie sechs deutsche Familien (drei aus dem unteren und drei aus dem oberen Bildungssegment) in die Analyse ein.

Unter Berücksichtigung theoretisch relevanter Befunde sind in der Gruppe der männlichen, türkischen Migranten aus bildungsfernem Elternhaus besonders nachteilige Bildungsvoraussetzungen zu erwarten (vgl. Müller/Stanat 2006: 251) und im Jugendalter nur geringe bildungsrelevante, computerbezogene Nutzungskompetenzen zu verzeichnen (vgl. Otto et al. 2005). Folglich wird die Verzerrung der Stichprobe bewusst in Kauf genommen und umfasst mehr Jungen, die voraussichtlich eine nicht-bildungsrelevante Mediennutzung aufweisen bzw. ausprägen werden.

5.2.2.2 Kontaktaufnahmen und Durchführung der Interviews

Da allen teilnehmenden Familien Anonymität zugesichert wurde, konnte die Kontaktaufnahme zu den Familien nur über die Lehrkräfte erfolgen. Diese besaßen eine Liste seit Beginn der Studie, in der Code und Familienname einander zugeordnet sind. Über die Codeliste wurde den Familien die entsprechende Anfrage zur Teilnahme an der Interviewstudie zugeleitet. Sobald das schriftliche Einverständnis die Lehrkräfte erreichte, durften diese Namen und Telefonnummer an die Forscherin weiterleiten. Auf Grund veralteter Daten in den Klassenlisten gestaltete sich die Kontaktaufnahme recht mühsam. In zwei Migrantenfamilien, die von der türkischen Übersetzerin kontaktiert wurden, wird das Einverständnis am Telefon zurückgezogen, da diese nicht mit Interviews im privaten Umfeld gerechnet hatten. Das familiäre Umfeld wurde favorisiert, da sich die Interviewpartner auf die Mediennutzung in diesem Kontext konzen-

trieren und nicht durch schulische Einflüsse beeinflussen lassen sollen. Neben der terminlichen Absprache erfolgte auch die Klärung der Interviewsprache am Telefon. Auf Anraten der Lehrkräfte wurden einige türkische Familien direkt von der türkischen Übersetzerin kontaktiert. Einige Migranten verzichteten ausdrücklich auf eine Übersetzerin. Dieser Wunsch hat Auswirkungen auf die Transkription (s.u.). Im Verlauf der telefonischen Kontaktaufnahme wurden Einzelinterviews mit dem Kind und beiden Elternteilen angefragt. Die Bereitschaft der Mütter war durchgängig gegeben und auch die Kinder waren alle zum Interview bereit. Die türkischen Väter mit niedrigem Bildungsniveau lehnten die Teilnahme ab und auch das Angebot eines männlichen Gesprächspartners konnte sie nicht umstimmen. So wurde in der Konsequenz auch in den deutschen Familien allein die Haupterzieherin interviewt. Allein zwei türkische Väter mit hohem Bildungsstand nahmen die Gelegenheit zum Gespräch spontan wahr.

Da die Interviews in türkischer Sprache nicht von der Untersucherin persönlich durchgeführt werden konnten, wurde eine türkische Muttersprachlerin einbezogen. Das direkte Übersetzen während des Interviews wurde erprobt, aber als nicht praktikabel verworfen, so dass eine Muttersprachlerin in die Interviewtechnik eingewiesen wurde. Neben intensiver theoretischer, methodischer und thematischer Einführung wurde auch die Fragetechnik gründlich diskutiert und erprobt, so dass die in türkischer Sprache geführten Interviews mit denen in deutscher Sprache vergleichbar sind.

5.2.2.3 Transkription und Anonymisierung der Forschungsdaten

Bevor die eigentliche Analyse und Interpretation des Interviewmaterials beginnen konnte, wurde dieses zunächst transkribiert und so aufbereitet, dass die Systematisierung und Strukturierung des Materials digital erfolgen konnte.

Die Interviews wurden in erster Linie von der Interviewerin im Anschluss an das Gespräch wörtlich transkribiert. Das entstandene Material wurde abschließend durch Abgleich mit den Tondokumenten durch Nicht-Interviewende überprüft, um Fehler, Auslassungen oder Missverständnisse zu beheben. Den Transkripten wurde außerdem das Postskript der Interviewerin hinzugefügt, in welchem subjektive Eindrücke direkt nach dem Interview vermerkt waren.

Alle Interviews, die in deutscher Sprache geführt wurden, sind wörtlich, aber nicht lautgetreu, transkribiert; d.h. zum Beispiel, dass zwischen „nä“ und „nö“ nicht unterschieden, sondern die Aussage „nein“ festgehalten wurde. Darüber hinaus wurden Füllwörter nicht transkribiert. Auf die Übertragung in ´normales Schriftdeutsch´ (Mayring 2004: 91) wurde insgesamt jedoch verzichtet. Eine solche Übertragung hätte bedeutet, dass der Dialekt überwiegend bereinigt, Füllwörter gestrichen und Satzbaufehler weitgehend behoben worden wären (vgl. Mayring 2004: 91). Es hätte insgesamt

eine Glättung des Stils bedeutet, wodurch die Lesbarkeit erhöht und die Analyse erleichtert worden wäre. Allerdings wäre die Authentizität verloren gegangen. Im vorliegenden Projekt liegen durch die gewählte Form der Transkription, weitgehend authentische Dokumente vor, wenn die Interviews in deutscher Sprache geführt wurden. Die Interviews, die in türkischer Sprache geführt wurden, wurden von der Interviewerin übersetzt und verschriftlicht. Die Übersetzung wurde immer mit einer zweiten Person vorgenommen und wechselseitig kontrolliert. Es erfolgt eine direkte Übertragung in ´normales Schriftdeutsch´, wobei der Vermeidung von Interpretationen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Auf der syntaktischen Ebene sind die entstandenen Dokumente aus den deutsch- und türkischsprachig geführten Interviews somit nicht vergleichbar. Diese Tatsache ist forschungsmethodisch zu vernachlässigen, da bei der Auswertung die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht. In einem letzten Arbeitsschritt wurden alle Namen, beispielsweise in den Interviews mit den Eltern, durch meine Tochter/mein Sohn ersetzt. Auch direkte Rückschlüsse auf die Lehrkräfte, Schulen, weitere Personen oder Orte wurden entsprechend anonymisiert.

5.2.2.4 Computergestützte Aufbereitung der qualitativen Daten

Um das Datenmaterial für die weitere Analyse aufzubereiten, wurde das Programm MAX QDA (vgl. Kuckartz 2005) genutzt. Die Interviews wurden dazu in einem für das Programm lesbaren Format gespeichert und in sinnvolle Textabschnitte durch Absatzmarkierung vorstrukturiert. Die dadurch erfolgte Absatznummerierung diente beispielsweise im Kontext der Familienporträts als Verweisgröße. Das Programm MAX QDA erleichterte die Systematisierung des Materials, da Textpassagen unterschiedlichen Kategorien gleichzeitig zugeordnet und Textausschnitte darüber hinaus auch kategorienintern verglichen werden konnten. Das Programm ermöglichte die unkomplizierte Zusammenstellung des Datenmaterials erstens familienintern zur Vorbereitung der fallimmanenten Analyse, zweitens gruppenintern zum Abgleich der Kategorienzuweisung innerhalb der Kinder- bzw. Elterngruppe und drittens milieuintern zur Aufdeckung milieuspezifischer Besonderheiten in den Aussagen.

5.2.3 Datenanalyse und Interpretation

Im Folgenden wird zunächst die Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) in zentralen Aspekten beschrieben. Die Erläuterung der darauf aufbauenden familienimmanenten Interpretation und deren Darstellung in so genannten Fallporträts schließt sich an. Abschließend wird die Typenbildung nach Kluge (1999) beschrieben und die Datenauswertung zusammenfassend schematisch dargestellt.

5.2.3.1 Strukturierende Inhaltsanalyse

Der bereits in der Fallauswahl verfolgte Theoriebezug wird mit der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) fortgesetzt. Die vorliegende Studie orientiert sich in der Phase der Inhaltsanalyse an einem allgemeinen Ablaufmodell nach Mayring (2003). Ausführlicher wird an dieser Stelle die Analysetechnik expliziert.

Das vorliegende Interviewmaterial wird nach dem interpretativen Verfahren der Strukturierung inhaltsanalytisch untersucht (Lamnek 2005: 519; Mayring 2003: 58). Ziel der Strukturierung ist u.a. die systematische Analyse der innerfamiliären Handlungsorientierungen und Deutungsmuster im Medienkontext. Dabei werden theoretisch abgeleitete Kategorien durch empirische Daten ergänzt und im Hinblick auf die Fragestellung dimensionalisiert.

Kategorienbildung

Auf Grund der eigenen quantitativen Untersuchung sowie bestehender Theorien und empirischer Ergebnisse wird zunächst ein Kategorienschema a priori entwickelt. Dieses Verfahren wird als deduktive Kategorienfindung (Mayring 2003: 74) bezeichnet. Mit Hilfe des Programms MAX QDA werden anschließend alle Interviews anhand dieses, durch theoretische Überlegungen entwickelten, Schemas strukturiert bzw. kodiert. So werden beispielsweise alle Textpassagen, in denen eine Aussage zu Problemen im Medienkontext getroffen wird, zunächst der Kategorie 'Medien als Ursache familieninterner Differenzen' zugewiesen. Ergänzt wird das theoriegeleitete Kategorienschema durch induktive Kategorienfindung, bei der Kategorien, die von der Forscherin nicht antizipiert wurden, anhand des Datenmaterials entwickelt werden. Werden neue Kategorien ergänzt, müssen alle vorgehend bereits kodierten Interviews im Hinblick auf diese Kategorie durchgesehen und ggf. ergänzend kodiert werden.

Im Gegensatz zur 'Grounded Theory' (Glaser/Strauß 1967) werden theoretische Konzepte auch in dieser Phase der Datenauswertung ausdrücklich einbezogen. Diese dominieren jedoch nicht den Forschungsprozess, sondern gewährleisten, dass die für die Forschungsfrage relevanten Merkmale bzw. Kategorien in der Analyse Berücksichtigung finden.

Konstruktion von Subkategorien

Ist die erste Phase der Kategorienbildung anhand der empirischen Daten zunächst abgeschlossen und sind die Interviews strukturiert und systematisiert, beginnt die Konstruktion von Subkategorien. MAX QDA ermöglicht hierzu in sehr komfortabler Weise die Zusammenstellung aller Textpassagen, die einer Kategorie zugewiesen wurden. Diese zusammengestellten Textpassagen werden verglichen und ähnliche Aussagen zu Subkategorien (Merkmalsausprägungen) zusammengestellt bzw. kon-

träre Aussagen in weiteren Subkategorien gegenübergestellt. So befinden sich beispielsweise zahlreiche Aussagen in der Kategorie 'Medien als Ursache familieninterner Differenzen'. Bei genauerer Betrachtung der zugeordneten Textpassagen stellt sich heraus, dass einige der Interviewten über den Fernseher, andere über den Computer sprechen; d.h. es müssen Unterscheidungen im Hinblick auf das Medium getroffen werden. Weiterhin zeigt sich, dass einige Personen zeitliche Dimensionen ansprechen, während sich andere inhaltlichen oder sozialen Problemen zuwenden. So beginnt sich das – ursprünglich als heuristischer Rahmen angelegte – Kategorienschema anhand empirischer Daten zu füllen (vgl. Kelle/Kluge 1999: 67).

Um das gesamte Spektrum der relevanten Handlungsorientierungen und Deutungsmuster zum Medienhandeln abbilden zu können, bleibt das Kategorienschema offen und kann während des gesamten Kodierprozesses ergänzt werden. Allerdings werden in Anlehnung an Gläser und Laudel (2006) Kategorien und Subkategorien ausschließlich hinzugefügt und bestehende nicht verändert. Dieses Vorgehen ermöglicht es, im Anschluss festzustellen, ob theoretisch relevante Dimensionen empirische Bedeutung im Sample haben. Mit der Systematisierung und Strukturierung des letzten Interviews ist dann ein Kategoriensystem sowohl induktiv als auch deduktiv entwickelt, mit dessen Hilfe sich Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata im Medienkontext differenziert abbilden lassen.

Im Strukturierungsprozess wurde die Entscheidung für ein gemeinsames Kategoriensystem zur Strukturierung der Eltern- und Kinderinterviews getroffen. Zwar bleiben einige Kategorien in der einen oder anderen Personengruppe unbesetzt, jedoch hat dieses Vorgehen den Vorteil, dass die anderen Kategorien, mit Hilfe von MAX QDA, familienintern zusammengestellt werden können. Auf diese Weise können einerseits Aussagen von Eltern und Kindern beispielsweise zur Kategorie 'Medien als Ursache familieninterner Differenzen' gegenübergestellt und verglichen werden. Andererseits ermöglicht diese familieninterne Strukturierung und Zusammenstellung des Interviewmaterials, dass die Familienporträts auf einer transparenten Grundlage erstellt werden können. So werden fallbezogene Subkategorien in das Kategorienschema aufgenommen, um Varianz und Heterogenität des Samples abzubilden.

Bei der Zuweisung des Interviewmaterials zu Kategorien und Subkategorien muss – in Vorbereitung auf die sich anschließende Kausalanalyse bzw. Typenbildung – sorgsam unterschieden werden, zwischen einerseits im empirischen Material berichteten Kausalitäten, dem interpretierten Kausalzusammenhang eines konkreten Falles und dem Kausalmechanismus bezogen auf den jeweiligen Typus (vgl. Gläser/Laudel: 241ff).

Kategoriensystem

Das erstellte Kategoriensystem ist einerseits die Grundlage und andererseits das Ergebnis der Einzelfallanalysen. Bestehende, theoretische Kategorien werden durch die strukturierende Analyse (Mayring 2003) des empirischen Materials differenziert und um Subkategorien ergänzt. Mit Hilfe dieses Leitfadens erschließt sich der gesamte Merkmalsraum computerbezogenen Handelns, der Meinungen und Assoziationen der befragten Familien. Für die Typenbildung wird diese Ausdifferenzierung der Subkategorien erster, zweiter oder gar dritter Ordnung auf eine höhere Ebene zurückgenommen, da ansonsten ein direkter Vergleich und die Erstellung einer Typologie nicht sinnvoll zu leisten gewesen wäre.

Interkoder- bzw. Intrakoderreliabilität

Ein Kodierleitfaden wird erstellt, der Fragen an das Datenmaterial beinhaltet und eine konsensuelle Zuordnung der Textpassagen zu Kategorien und Subkategorien (Dimensionen) gewährleistet. Die Kategorien werden erläutert und Subkategorien erster sowie zweiter Ordnung mit zentralen Fragestellungen versehen (vgl. Anhang). Auf Kodierungs- oder Ankerbeispiele – wie von Mayring (2003) empfohlen – wird verzichtet, da die Praxis gezeigt hat, dass bereits durch die Erläuterungen und Fragestellungen eine hohe Interkoder- bzw. Intrakoder-Reliabilität (Mayring 2003: 46) erzielt wird.

5.2.3.2 Familienporträts und familienimmanente Interpretation

Bevor eine Fallkontrastierung und Typenbildung erfolgen kann, werden die Einzelfälle zu Familienporträts (Familienrekonstruktionen) zusammengestellt. So gelingt es, die Interviews mit den Müttern und Kindern familienspezifisch zusammenzuführen und familienimmanent zu interpretieren. Diese Materialaufbereitung gewährleistet in der folgenden Phase die Kontrastierung vergleichbarer Aussagen.

Die fallbezogenen Analysen und Porträts sind als erster Auswertungsschritt und als Interpretationsgrundlage nachfolgender Analysen und der Typenbildung zu betrachten. Sie sind – mit veränderter Struktur – am Kategoriensystem orientiert. Diese Veränderung resultiert daraus, dass im Porträt zwischen Medienhandeln, Assoziationen, usw. der Eltern und Kinder unterschieden werden muss, wohingegen das Kategoriensystem weitgehend nicht nach den handelnden Akteuren unterscheidet. Die innere Struktur der Familienporträts ist an den folgenden Aspekten orientiert:

Kategorie	Subkategorie
Zum medialen Habitus der Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Medienhandeln der Mutter und (soweit möglich) des Vaters • Assoziationen, Meinungen und Haltungen der Mutter zu Computer und Internet • Aussagen des Kindes zum Medienhandeln der Eltern und deren Einstellungen
Medienerziehung	<ul style="list-style-type: none"> • Medien als Ursache innerfamiliärer Spannungen • Medienerziehungsmaßnahmen - Regeln • Medienerzieherische Perspektive
Medienverfügbarkeit und Präferenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Medienarrangement der Familie • Mediale Präferenzen
Szenarien und Intentionen der Computerbereitstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Szenarien, Motive und pädagogische Absichten der Bereitstellung • Ökonomische und soziale Aspekte der Medienbereitstellung
Medienerfahrung und -nutzung des Kindes im familiären Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • Medienerfahrung und -nutzung des Kindes allgemein • Schulbildungsrelevante Nutzung von Computer und Internet im häuslichen Kontext • Internetkommunikation des Kindes im häuslichen Kontext • Sozialer Nutzungskontext • Nutzungsmuster • Aussagen der Mutter zu Medienerfahrung und -nutzung des Kindes zu Hause
Medienerfahrung und -nutzung des Kindes im schulischen Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • Medienerfahrung und -nutzung des Kindes in der Schule • Aussagen der Mutter zu Medienerfahrung und -nutzung des Kindes in der Schule • Bedingungen durch die Lehrkraft
Abschließende Interpretation der Wahrnehmungs- und Denkschemata des Kindes im Kontext familiärer Einflüsse	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassung der zentralen Aspekte im Hinblick auf die Ausbildung eines bildungsbezogenen medialen Habitus

Tabelle 21: Struktur der Familienporträts

Die familieninternen Interpretationen werden in Anlehnung an Wagner und Theunert (2006) mittels interpretationsleitender Fragen systematisch erstellt. Die Interpretation orientiert sich an den Forschungsfragen und expliziert Einflussfaktoren und deren Wirkungsweise auf den medialen Habitus von Grundschulkindern. Im Fokus steht die Erklärung kausaler Zusammenhänge zwischen kindlicher Nutzung bzw. bildungsrelevanter Kontextualisierung digitaler Medien und individuellen, familiären Bedingungen des Aufwachsens. Ziel der Interpretation ist es, nicht nur den medialen Habitus der Grundschulkinde beschreiben zu können und darzustellen, wie das Medienhandeln in der Lebenswelt der Kinder verankert ist, sondern auch erklären zu können, warum sich der mediale Habitus in dieser Weise entwickelt hat und welche familiären Faktoren diesen beeinflussen bzw. moderieren.

5.2.3.3 Empirisch begründete Typenbildung

Für die weitere Auswertung wird die empirische Typenbildung nach Kluge (1999) angestrebt; ein Verfahren, das den Prozess der Typenbildung detailliert in vier Teilschritten beschreibt und systematisiert. Wie bereits die Fallauswahl und die Datenanalyse wird auch die Typenbildung theoriegeleitet umgesetzt.

Ziel der Typenbildung ist es, die *„komplexe soziale Realität auf wenige Gruppen bzw. Begriffe [zu reduzieren], um sie greifbar, und damit begreifbar zu machen. Durch die (vorrangig deskriptive) Gruppierung seiner Elemente wird ein Untersuchungsbereich überschaubarer und komplexe Zusammenhänge werden verständlich und darstellbar“* (Kelle/Kluge 1999: 9). Dabei können Typologien wiederum als *„Heuristiken der Theoriebildung“* (Kelle/Kluge 1999: 9) verstanden werden, indem sie Ähnlichkeiten und Unterschiede übersichtlich darstellen und Hypothesen über die Kausalbeziehungen provozieren.

Bevor das Stufenmodell der Typenbildung nach Kelle und Kluge (1999) näher erläutert wird, soll zunächst eine begriffliche Klärung vorgenommen werden. Mit dem Ziel soziale Strukturen zu beschreiben, zu analysieren und zu erklären, wird im vorliegenden Forschungsprojekt ein Kategorienschema zur deskriptiven Ordnung des Untersuchungsfelds konstruiert. Es systematisiert 'Merkmale' und dessen 'Ausprägungen', die auch als 'Dimensionen' bezeichnet werden. Diesen Begriffen, die auch aus der quantitativen Forschung bekannt sind, können die Begriffe 'Kategorie' und 'Subkategorie' zugeordnet werden, die eher in der qualitativen Forschung Verwendung finden. In den folgenden Ausführungen werden beide Begriffspaare verwendet.

Ergänzend zur Deskription werden anhand des empirischen Materials 'Typen' und 'Typologien' mit dem Ziel erschlossen, die untersuchten sozialen Phänomene zur Entstehung eines medialen Habitus nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu verstehen und zu erklären. Durch die Reduzierung der komplexen sozialen Realität, wird ein systematischer Überblick über den Gegenstandsbereich ermöglicht sowie die Möglichkeit eröffnet, Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Medienhandeln und damit verbundene Assoziationen zu systematisieren und zu Typen zu gruppieren (vgl. Kluge 1999: 23). Als Typen werden Merkmalskombinationen bezeichnet, die so konstruiert sind, dass *„sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (interne Homogenität auf der 'Ebene des Typus') und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (externe Heterogenität auf der 'Ebene der Typologie')“* (Kelle/Kluge 1999: 77f). Eine Typologie bündelt unterschiedliche Typen, die auf einem gemeinsamen Merkmalsraum basieren (vgl. Kluge 1999: 28f).

Modellhaft lassen sich die Zusammenhänge zwischen Typologie, Typ, Merkmal und Merkmalsausprägung, wie sie die Analyse des vorliegenden Datenmaterials bestimmen, folgendermaßen darstellen:

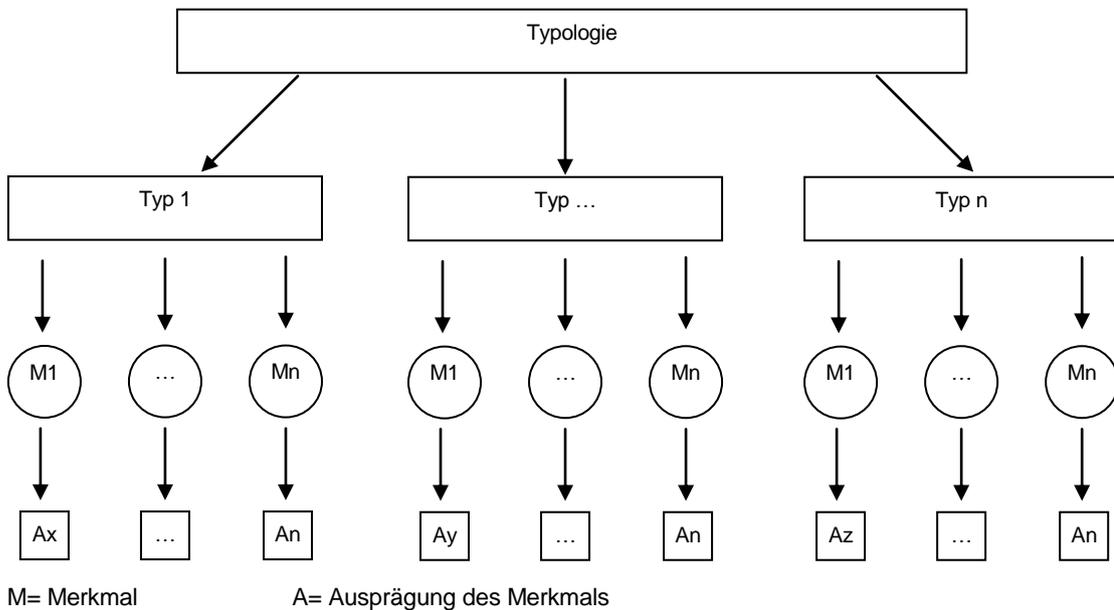


Abbildung 27: Typologie, Typ, Merkmal und Merkmalsausprägung

Nachfolgend wird der Prozess der empirisch begründeten Typenbildung nach Kluge (1999) – an dem sich die Rekonstruktion des bildungsbezogenen medialen Habitus orientiert – im Überblick dargestellt.

In einem ersten Schritt der Typenbildung werden relevante Vergleichsdimensionen erarbeitet, die die Basis der späteren Typologie darstellen sollen. „Ziel muß es dabei sein, solche Kategorien zu finden bzw. Kategorien in einer solchen Weise zu dimensionalisieren, daß die Fälle, die einer bestimmten Merkmalskombination zugeordnet werden, sich untereinander möglichst ähneln, wobei aber zwischen den einzelnen Gruppen bzw. Merkmalskombinationen maximale Unterschiede bestehen sollen.“ (Kelle/Kluge 1999: 83). In der vorliegenden Studie sind die Merkmale Bildungsmilieu und ethnischer Hintergrund durch die zentrale Forschungsabsicht festgelegt.

In einem zweiten Schritt werden die Fälle gruppiert und im Hinblick auf empirische Regelmäßigkeiten analysiert. Um einen Überblick über potentielle Kombinationsmöglichkeiten zu erhalten, wird der so genannte Merkmalsraum – verstanden als Gesamtheit aller potentiellen Kombinationen der Merkmalsausprägungen – durch Kreuztabellierung sichtbar gemacht. Eine mehrdimensionale Kreuztabelle ermöglicht darüber hinaus den Überblick über die konkrete empirische Verteilung der Fälle auf die

Merkmalskombinationen und bildet so den Ausgangspunkt für weitere vergleichende Analysen (vgl. Kelle/Kluge 1999: 86).

Im vorliegenden Forschungsprojekt haben die Kreuztabellen die folgende Grundstruktur:

	Merkmal 1	Ausprägung x	Ausprägung y
oberes Bildungssegment	deutsch	Alle Fälle mit den Merkmalsausprägungen: 'bildungsnah' 'deutsch' 'M1 Ax'	Alle Fälle mit den Merkmalsausprägungen: 'bildungsnah' 'deutsch' 'M1 Ay'
	türkisch	Alle Fälle mit den Merkmalsausprägungen: 'bildungsnah' 'türkisch' 'M1 Ax'	...
unteres Bildungssegment	deutsch
	türkisch

Tabelle 22: Muster einer mehrdimensionalen Kreuztabelle zur Ergebnisdarstellung

Nach Kelle und Kluge 1999 gewährleistet die (Re)Konstruktion des Merkmalsraums mittels Kreuztabellierung die methodische Kontrolle und Validierung dadurch, dass Merkmale und Ausprägungen präzise definiert werden müssen und jeder Einzelfall sorgfältig auf seine Merkmalsausprägungen hin untersucht werden muss. Darüber hinaus können „*nicht nur die theoretisch möglichen, sondern auch die empirisch vorfindbaren Merkmalskombinationen*“ (Kelle/Kluge 1999: 79f) identifiziert und verglichen werden.

Neben methodischer Kontrolle ist die Typenbildung „*auch eine wertvolle heuristische Strategie, weil bereits die Kreuztabellierung von Kategorien auf potentielle Zusammenhänge zwischen den Merkmalen verweist. Fälle, die einer Merkmalskombination zugeordnet werden, können dann auf weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht werden*“ (Kelle/Kluge 1999: 80). Sehr sorgfältig muss dazu einerseits die interne Homogenität der in einer Gruppe zusammengefassten Fälle – bezogen auf das untersuchte Merkmal – überprüft werden. Andererseits muss auch die Trennschärfe zwischen den Gruppen, also die externe Heterogenität auf der Ebene der Typologie, gewährleistet und beschrieben sein.

Sind die Vergleiche auf einer eher deskriptiven Ebene durchgeführt, ist die dritte Stufe des Prozesses durch die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und die Typenbildung gekennzeichnet. Der Merkmalsraum wird durch inhaltliche Zusammenstellung der Gruppen auf wenige trennscharfe Typen reduziert, denn *„die formale Einteilung von Fällen in Gruppen ist nur Mittel zum Zweck, um jene inhaltliche Ordnungen bzw. ‚sozialen Strukturen‘ zu beschreiben, die zur Gruppierung von Fällen in Typen geführt haben“* (Kelle/Kluge 1999: 80). Die Beschreibung und Interpretation der Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge innerhalb des Typus bzw. der Unterschiede zwischen den Typen sind Grundlage der weiteren Theoriebildung. Die Explikation und das Verstehen der Sinnzusammenhänge sowie der Bedeutung der Merkmalskombinationen ist das originäre Interesse der Typenbildung (vgl. Kelle/Kluge 1999: 80f). In dieser dritten Phase der Typenbildung kann die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und der Vergleich der Fälle dazu führen, Vergleichsdimensionen (vgl. erste Stufe) zusammenzuführen oder weiter zu differenzieren, um die intern homogene Struktur der Typen und gleichzeitig deren Trennschärfe zu gewährleisten.

Die vierte und letzte Stufe der Typenbildung schließt mit der Charakterisierung der gebildeten Typen ab. Diese Charakterisierung orientiert sich an den relevanten Vergleichsdimensionen sowie Merkmalskombinationen und umschließt auch die rekonstruierten inhaltlichen Sinnzusammenhänge (vgl. Kelle/Kluge 1999: 94).

Mit Kelle und Kluge (1999) sei darauf verwiesen, dass sich die Fälle eines Typus nur in Bezug auf die betrachteten Merkmale ähneln und sich selbst auf dieser Ebene nur in Ausschnitten gleichen (vgl. Kelle/Kluge 1999: S. 94). Damit schließt sich die Frage nach der Form der Typen an, die gebildet bzw. betrachtet werden sollen. Sind es die Durchschnitts- oder Extremtypen, Ideal- oder Realtypen (vgl. Kluge 1999: 23)? Im vorliegenden Forschungsprojekt fiel die Entscheidung zugunsten von Realtypen. Dies wird damit begründet, dass bereits in der Stichprobenauswahl in Form des selektiven Samplings in Kauf genommen wurde, dass möglicherweise relevante Fälle nicht in die Studie einbezogen werden. Das für Idealtypen verfolgte Ziel eines allgemeingültigen Modells (vgl. Kluge 1999: 24) kann somit von Beginn an ausgeschlossen werden. Die Typenbildung wird zudem in dem Bewusstsein verfolgt, dass Typen *„immer nur Ausschnitte der Wirklichkeit unter zuvor definierten Gesichtspunkten (bzw. Merkmalen) abbilden“* (Kelle 1999: 24). Sie sollen ausschließlich einen Zugang zur Realität ermöglichen, indem sie deren Komplexität reduzieren und damit überschaubarer gestalten.

5.2.3.4 Schematische Übersicht über die Datenauswertung

Nachfolgend wird das Verfahren der Datenauswertung in eine schematische Übersicht gebracht.

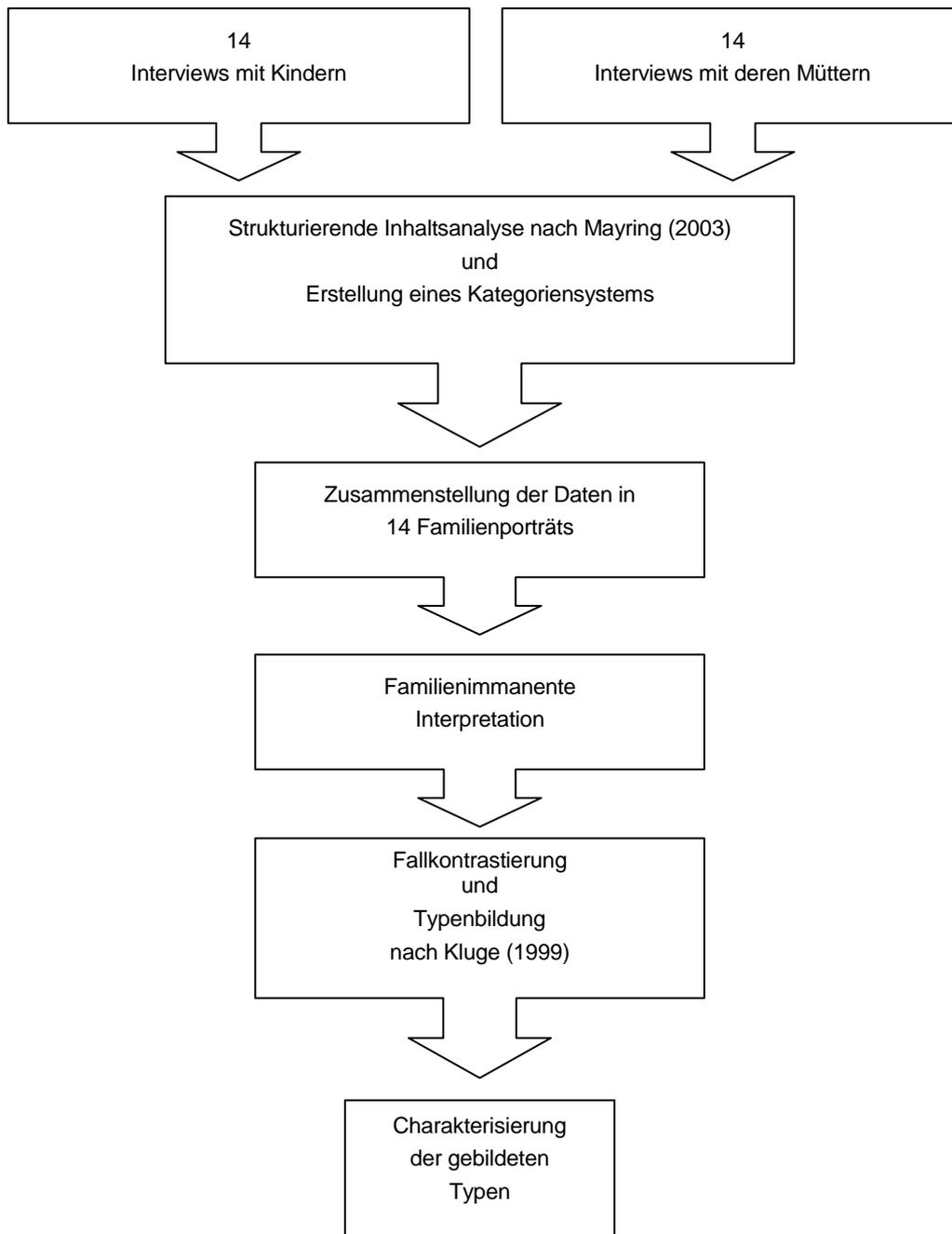


Abbildung 28: Die Datenauswertung in schematischer Übersicht

5.3 Empirische Befunde der qualitativen Teilstudie

Im Folgenden werden die empirischen Befunde der qualitativen Studie dargestellt. Zunächst erfolgt eine kurze Übersicht über die teilnehmenden Familien, eine Erläuterung zur Aliasfindung und eine Darstellung wichtiger Kontextdaten wie Bildungssegment, Migrationshintergrund und Geschlecht des Kindes (Kapitel 5.3.1). Anschließend werden ausgewählte Fallporträts herangezogen, um einen Eindruck von der Bandbreite milieuspezifischer Medienwelten zu vermitteln. Diese münden in einer fallimmanenten Interpretation (Kapitel 5.3.2). Es schließt sich eine Typenbildung durch Fallkontrastierung an, die es erlaubt die gewonnenen Ergebnisse milieuspezifisch zu verallgemeinern (Kapitel 5.3.3). Familiäre Einflüsse auf den medialen Habitus der Grundschul Kinder werden nachfolgend expliziert und die gebildeten Realtypen charakterisiert (Kapitel 5.3.4).

5.3.1 Datenübersicht

Nachfolgend wird eine Übersicht über die Familien gegeben, die in die Analyse und Typenbildung eingehen. Die Aliasfindung orientiert sich an Alleinstellungsmerkmalen.

- Der Sohn der 'Familie Hitman' spielt am Computer das erst ab achtzehn Jahren freigegebene Spiel 'Hitman' und fühlt sich – aufgrund der mangelnden Computerkompetenz seiner Eltern – vor Entdeckung sicher.
- In 'Familie Word' zeichnet sich das Mädchen dadurch aus, dass es gerne das Schreibprogramm 'Word' auch zuhause nutzen würde, wenn sie ausreichende Nutzungskompetenz besitzen würde.
- Der Sohn der 'Familie Cafe' nutzt die Möglichkeit, sich im Internetcafe dem (medien-)erzieherischen Einfluss seiner Mutter zu entziehen.
- Der Sohn der 'Familie Paint' beginnt seine Computernutzung gezielt mit einem Malprogramm, um sich danach nichtaltersgemäßen Spielen zuzuwenden. Will seine Mutter sein Medienhandeln kontrollieren, gaukelt er ihr gezielt eine altersgemäße Nutzung vor, indem er die Bildschirmansicht auf das Malprogramm umschaltet.
- 'Familie Offline' besitzt zwar einen Computer jedoch keinen Internetanschluss.
- Die Tochter der 'Familie Knuddel' bewegt sich auf einer Internetplattform 'Knuddels', die die Möglichkeit des Chattens in vermeintlich sicherer Umgebung anbietet.
- Der Sohn der 'Familie Orthograf' nutzt den Computer, um seine Rechtschreibung zu verbessern.

- Die ausschließliche Nutzungspräferenz des Sohnes der 'Familie Schach' ist das Schachspielen am Computer.
- Die Tochter der 'Familie Antolin' favorisiert das Internetangebot 'Antolin' und nutzt dieses zum Ausbau ihrer Lesekompetenz.
- Der Sohn der 'Familie Dino' berichtet, wie er mit Hilfe seiner Mutter, die thematischen Anregungen aus der Schule nutzt, um sich in der Freizeit mithilfe des Computers interessengeleitet ausführlicher zu informieren. So hat er beispielsweise eine Informations-CD über Dinosaurier zusammengestellt.
- Die Tochter der 'Familie Messenger' nutzt regelmäßig und eigenständig ein Online-Informationssystem, um mit Freunden und Familienmitgliedern in der Türkei zu kommunizieren.
- Die Tochter der 'Familie Laufdiktat' verbindet Diktatübungen gezielt mit dem Schreiben am Computer, indem sie die aus der Schule bekannte Form des 'Laufdiktats' entsprechend abwandelt.
- Die Tochter der 'Familie Kreativ' bindet den Computer gezielt und vielfältig in ihre Freizeitgestaltung ein, indem sie beispielsweise Lesezeichen gestaltet oder den Computer in ihr Rollenspiel integriert.
- Der Sohn der 'Familie Selbstkauf' leistet einen eigenen finanziellen Beitrag beim Kauf seines neuen Computers.

Name	ethnischer Hintergrund	Bildungsmilieu	Lerngruppe	Geschlecht des Kindes
Familie Hitman	Türkei	unteres Segment	S1	männlich
Familie Word	Türkei	unteres Segment	S2	weiblich
Familie Cafe	Deutschland	unteres Segment	K3	männlich
Familie Paint	Türkei	unteres Segment	S5	männlich
Familie Offline	Türkei	unteres Segment	S5	männlich
Familie Knuddel	Deutschland	unteres Segment	K6	weiblich
Familie Orthograf	Türkei	unteres Segment	S8	männlich
Familie Schach	Deutschland	unteres Segment	S9	männlich
Familie Antolin	Türkei	oberes Segment	S1	weiblich
Familie Dino	Türkei	oberes Segment	S8	männlich
Familie Messenger	Türkei	oberes Segment	S9	weiblich
Familie Laufdiktat	Deutschland	oberes Segment	S10	weiblich
Familie Kreativ	Deutschland	oberes Segment	K12	weiblich
Familie Selbstkauf	Deutschland	oberes Segment	K13	männlich

Tabelle 23: Übersicht über die Grunddaten der beteiligten Familien

5.3.2 Ausgewählte Fallporträts

Nachfolgend werden auf Grund der Datenfülle vier der insgesamt vierzehn Familienrekonstruktionen abgedruckt. Die Auswahl der Fälle erfolgt zufällig nach dem Prinzip des maximalen Kontrasts und soll einen Eindruck von der Bandbreite milieuhängiger, familiärer Einflüsse auf die Genese des bildungsbezogenen medialen Habitus der Grundschul Kinder und deren Nutzungserfahrungen vermitteln.

		Familie	Geschlecht des Kindes
oberes Bildungssegment	deutsch	Laufdiktat	weiblich
	türkisch	Dino	männlich
unteres Bildungssegment	deutsch	Cafe	männlich
	türkisch	Word	weiblich

Tabelle 24: Übersicht über die ausgewählten Fallporträts

5.3.2.1 Porträt der Familie Laufdiktat

Kurzübersicht

Ethnische Herkunft:	Deutschland
Bildungssegment:	oben
Personen im Haushalt:	Eltern und zwei Kinder
Interviewpartner:	Mutter (Interviewsprache: deutsch) Tochter (Interviewsprache: deutsch)
Computerverfügbarkeit :	nicht internetfähiger Computer im Wohnraum

Zum medialen Habitus der Eltern

- Medienhandeln der Eltern

Die Eltern haben umfangreiche computerbezogene Erfahrungen und nutzen den Computer sowohl beruflich als auch privat. Dadurch, dass beide im beruflichen Kontext auf das Internet zugreifen können, haben sie im privaten Bereich kein Internet angeschlossen, denn *„wir haben von Anfang an unsere Kinder mitgedacht, deshalb auch zunächst der Verzicht auf das Internet“* (M-A 42). Sie erledigen zurzeit die private *„Korrespondenz“* (M-A 42) ausschließlich offline am heimischen Rechner, allerdings möchte die Mutter *„privat nicht mehr darauf verzichten müssen und deshalb*

werden wir uns wohl auch mit den Folgen, also Erziehung, auseinander setzen“ (M-A 42).

- Assoziationen, Meinungen und Haltungen der Mutter zu Computer und Internet

Insgesamt baut die gesamte Argumentation der Mutter darauf auf, dass sie eine deutliche Lernrelevanz des Computers erkennt und diesen nicht als Spielzeug akzeptieren möchte. *„Ja, also Spiele, mit denen die Kinder sich nur die Zeit sinnlos vertreiben. Puppen anziehen und ausziehen oder so was. Das kann sie dann auch in der Realität, dafür muss sie nicht vor dem Kasten sitzen“* (M-A 20). Dennoch ist sie in ihrer Einschätzung ambivalent, denn *„entscheiden kann ich mich nicht. Ich sehe einerseits natürlich die Vorteile und natürlich auch die Notwendigkeit für die Zukunft. Aber ich sehe auch Nachteile, wenn nämlich der Computer alles andere verdrängt“* (M-A 12) oder der Computer *„Lernergebnisse umkehrt oder verschüttet“* (M-A 18). Die Mutter ist sich dieser Ambivalenz in Bezug auf den Computer und besonders das Internet durchaus bewusst und schreckt *„im Moment noch davor zurück. Aber wo Licht ist, ist auch Schatten“* (M-A 18). Darüber hinaus ist sie der Überzeugung, dass *„Musik downloaden, chatten, und ähnliche Dinge nichts für Kinder im Grundschulalter ist“* (M-A 18). Auch im Hinblick auf direkte schulische Effekte der Computernutzung ist sich die Mutter *„unsicher. Obwohl, doch ich denke, dass sich die Übung mit dem Lernprogramm 'GUT' auf ihre Rechtschreibung ausgewirkt hat. Und auch ihr Wissen im Sachunterricht kommt natürlich nicht von ungefähr. Aber dass ich jetzt sagen könnte, es ist ein Notensprung zu beobachten oder nur weil wir den Computer haben, ist sie in der Schule besser, nein das nicht“* (M-A 48). Sie führt das darauf zurück, dass wahrscheinlich *„die Leistung in der Schule etwas anderes ist, als das was Kinder so wissen und können“* (M-A 48). Darüber hinaus sieht sie die schulische Relevanz der heimischen Computernutzung als sehr begrenzt, denn nur *„manchmal passen aber die Themen aus dem Sachunterricht zu einer Löwenzahn-CD, dann druckt sie das eben aus, aus diesem Löwenzahn-Lexikon“* (M-A 26). Umgekehrt assoziiert die Mutter auch keine Verschlechterung der Schulleistung durch die Computernutzung, da die Tochter ein *„gutes Maß hat und nicht dauernd vor dem Computer sitzt“* (M-A 48). Insgesamt verbindet die Mutter eine deutliche Lernmotivation mit dem Computer, die sie an ihrer Tochter direkt beobachtet. *„Meine Tochter zum Beispiel nutzt den Computer gerne zum Üben. Das bringt für sie Abwechslung, also das Lernen wird abwechslungsreicher. Wir haben einige Lernprogramme, da macht ihr das Lernen richtig Spaß“* (M-A 14).

- Aussagen des Kindes zum Medienhandeln der Eltern und deren Einstellungen

Das Kind ist sich sicher, dass die Eltern seine Computernutzung schätzen: *„Die wissen, wie wichtig er für mich zum Lernen ist“* (K-A 37) und sie erläutert: *„Lernspiele und*

Laufdikate finden meine Eltern natürlich gut“ (K-A 61). Darüber hinaus kennt sie die computerbezogenen Kompetenzen der Eltern und beschreibt beispielsweise: „Ich kann ja nicht so schnell tippen wie zum Beispiel meine Mutter. Die kann das ohne hingucken“ (K-A 73).

Medienerziehung

- Medien als Ursache innerfamiliärer Spannungen

Sowohl das Kind als auch die Mutter nehmen keine Probleme im Kontext der Computernutzung wahr und das Mädchen behauptet von sich, Grenzen eigenständig erkennen zu können, denn *„ich weiß, wann ich aufhören muss“ (K-A 61)*. Die Mutter ist für den aktuellen Zeitpunkt derselben Meinung, differenziert jedoch ein wenig skeptisch, ob das so bleibt, denn *„die Alternativen werden immer noch akzeptiert. Aber wie sich das entwickelt, müssen wir abwarten“ (M-A 40)*.

- Medienerziehungsmaßnahmen – Regeln

Die Mutter setzt bei Konflikten in erster Linie auf Gespräche *„wir reden darüber und noch ist es dann vom Tisch“ (M-A 46)*. Diese Gespräche scheinen die Medienerziehung der Eltern zu prägen, denn *„wenn sie eine Sendung gucken wollen oder meine Tochter ein neues Computerprogramm nutzen will, besprechen wir das“ (M-A 34)*. So reflektiert das Kind gemeinsam mit den Eltern, was es interessiert und *„dann wird eben oft klar, eigentlich ist es nur Langeweile, also keine Alternative wird gesehen oder weil andere das auch machen“ (M-A 36)*.

Damit die Mutter *„mitreden kann“*, (M-A 24) setzt sie sich gezielt mit ihrer Tochter gemeinsam an den Computer *„wenn sie Hausaufgaben am Computer auf hat“ (M-A 24)* und auch *„wenn sie neue Lernspiele hat“ (M-A 24)*. Ergänzend berichtet die Tochter, *„wenn ich ein Programm von meiner Freundin aufspielen möchte, dann gucken wir uns das als erstes gemeinsam an und überlegen, ob wir das haben möchten, oder nicht“ (K-A 65)*. Da sich das Kind *„nur Spiele für Kinder“* und *„nur Lemsachen“ (K-A 67)* aussucht, ist sie sich mit ihrer Mutter in der Beurteilung meistens einig.

Regelungen scheinen in der Familie nur implizit zu existieren. So dürfen die Kinder die Geräte im Kinderzimmer, wie Kassettenrecorder und Radio eigenständig nutzen, allerdings *„wenn es um den Computer oder den Fernseher geht, möchte ich, dass meine Tochter vorher fragt bzw. Bescheid sagt“ (M-A 38)*. Auch das Mädchen kann zunächst keine konkreten Regeln formulieren und erinnert sich dann: *„Nur dass ich nicht so lange darf und vorher fragen muss“ (K-A 63)*. Sobald die Familie jedoch einen Internetzugang besitzt, wird sich das Erziehungsverhalten ändern. Im Augenblick ist die Mutter noch unsicher, wie und welche Regelungen getroffen und eingehalten werden können. Diese Problematik bezieht sie vor allem auf Zeiten, *„in denen ich*

nicht immer da bin. Eigentlich sollte das ja, wenn die Kinder älter werden, selbstverständlich werden. Aber mit Internet in der Wohnung, ich weiß nicht“ (M-A 42). Diese Bedenken bringt die Mutter eher ihrem Sohn, der noch nicht in der Schule ist, entgegen und dieser ist auch der Grund, *„dass wir noch keinen Internetanschluss haben. Obwohl ich natürlich weiß, dass wir das nicht mehr lange hinauszögern können. Meiner Tochter denke ich, können wir auch Vertrauen entgegenbringen. Bei meinem Sohn bin ich mir noch nicht so sicher, wie sich das entwickeln wird“ (M-A 28).*

- **Medienerzieherische Perspektive**

Die medienerzieherische Perspektive der Eltern ist darauf ausgerichtet, dass sie die *„Kinder zu einer bewussten Nutzung erziehen“ (M-A 32)* wollen. Diese bewusste Nutzung ist für die Mutter mit einer bildungsrelevanten Nutzung gleichzusetzen. *„Der bewusste Umgang ist mir ganz wichtig. Also der Computer zum Lernen und Üben, nicht zum Spielen. Da gibt es genug andere Sachen, die sie machen kann“ (M-A 26).*

Medienverfügbarkeit und Präferenzen

- **Medienarrangement der Familie**

Die Familie verfügt über einen nicht internetfähigen Computer, der ebenso wie der Fernseher im Wohnzimmer steht. Der Computer ist mit Lernsoftware wie beispielsweise 'GUT' zur Rechtschreibübung bestückt. Darüber hinaus verfügt das Mädchen über Edutainmentprodukte der Serie 'Löwenzahn' und über weitere Produkte dieser Kategorie, die sie zum Teil von Freundinnen erhalten hat. Im Kinderzimmer befinden sich Kassettenrecorder, Radio und zahlreiche Sach- und Kinderbücher.

- **Mediale Präferenzen**

Das Mädchen hebt hervor, dass sie viel liest und verweist auf zahlreiche Bücher im Kinderzimmer. Im Hinblick auf ihre Was-ist-Was-Bücher erläutert sie, dass sie *„manche auch nur zum Teil [liest]. Eben was mich interessiert. Ich lese viel, manchmal auch für meinen Bruder“ (K-A 47).* Darüber hinaus verbringt sie ihre Freizeit mit Ballett oder Spielen mit Freundinnen *„oder ich höre mir eine CD zu einem Buch an und male dann dazu. Aber nicht am Computer. Das wird nichts“ (K-A 47).* In diesem Kontext verweist sie im anschließenden informellen Gespräch auf einige Zeichnungen, die sie mit dem Computer angefertigt hat, sie aber auf Grund der mangelnden Qualität nicht zufrieden stellen, denn *„das wird dann alles so eckig und nicht richtig“* und meint damit die Proportionen der Objekte. Im Hinblick auf das Lernen äußert sie keine Medienpräferenz und differenziert allein nach Lernort. *„Es kommt wohl auf den Ort an. In der Schule nur mit Büchern und zu Hause mit Büchern und Computer“ (K-A 71).*

Nach Aussage der Mutter ist der Computer nicht zwangsläufig präferiert, vielmehr ist er *„im Moment noch ein Gerät unter vielen. Das ändert sich wahrscheinlich, wenn mein Sohn älter ist. Noch ist er nicht in der Schule, aber man weiß ja, dass Jungen mehr auf Computer fixiert sind“* (M-A 28). Sie hebt hervor, dass die Eltern explizit die Lesefreude der Kinder fördern *„durch Vorlesen, Hörspielkassetten und so weiter“* (M-A 28) und dass ihre Tochter *„zum Glück“* (M-A 28) sehr gerne liest. Sie ergänzt: *„Wir sind da eine richtige Lesefamilie. Mein Mann, meine Tochter und ich. Mein Sohn hört zumindest gerne zu und ich wünsche mir, dass er ein Leser wird“* (M-A 30). Darüber hinaus führt sie aus, dass der Fernseher zum Leben dazu gehört, aber nicht *„dominant“* ist. (M-A 30). Sie führt dies darauf zurück, dass ihre Kinder *„genug Alternativen, also Freizeitbeschäftigung“* (M-A 30) haben und deshalb *„die Geräte nicht so wichtig“* (M-A 30) sind. Im Vergleich von Fernsehen und Computer vermutet sie, dass ihre Tochter den Computer bevorzugt, denn *„sie macht lieber etwas selbst“* (M-A 30). Sie vermutet die Lernsoftware 'GUT' und die Edutainmentsoftware *„Löwenzahn, da gibt es ja glaube ich sechs oder sieben mit Zusatzausgaben und ich weiß nicht was alles“* (M-A 22) unter den Favoriten des Kindes.

Szenarien und Intentionen der Computerbereitstellung

- Szenarien, Motive und pädagogische Absichten der Bereitstellung

Der Computer wurde nicht explizit für die Kinder angeschafft, jedoch wurde bei der Installation bewusst auf das Internet verzichtet, bis die Kinder alt genug sind. Die Mutter sieht allerdings in der Internetrecherche eine *„Grundtechnik, die Kinder erlernen sollten“* (M-A 18) und so geht sie von einer zeitnahen Internetbereitstellung in der Familie aus. Das Mädchen wird offenbar in die Medienplanung einbezogen, denn es kann berichten: *„Wir haben ja auch schon über das Internet nachgedacht und werden bestimmt bald anmelden“* (K-A 59).

- Ökonomische und soziale Aspekte der Medienbereitstellung

Die Eltern planen die Medienbereitstellung in der Familie sehr genau und so führen nicht etwa mangelnde finanzielle Ressourcen – wie die Mutter im informellen Gespräch ergänzt – zu einer knappen Medienausstattung, sondern erzieherische Überlegungen. Die Freundinnen der Tochter sind insofern relevant, als dass sie ab und zu den Zugang zum Internet ermöglichen bzw. Spiele zur Erprobung bereitstellen. *„Ich habe ja auch von meiner Freundin nur Spiele für Kinder. Und ich suche mir nur Lernsachen raus“* (K-A 67).

Medienerfahrung und -nutzung des Kindes im familiären Kontext

- Medienerfahrung und -nutzung des Kindes allgemein

Die computerbezogenen Aktivitäten des Kindes sind auf den Offline-Bereich beschränkt und sind in erster Linie dem Education- bzw. Edutainmentsektor zuzuordnen. Eine Internetrecherche ist dem Mädchen nicht vertraut. Das Mädchen kennt einige Fachtermini und kann diese mit Inhalt füllen. Des Weiteren besitzt sie weitreichende Lernerfahrungen im Bereich der Offline-Computernutzung. So erkennt sie spontan die Edutainmentsoftware 'Löwenzahn' auf den Impulsfotos und kann diese in ihren Funktionen umfassend beschreiben *„Die grüne Version, das ist die drei. Die kenne ich sehr gut. Da gibt es viele Themen, also Magnete, Uhren, Tiere im Wald. Ich glaube da ist auch was zu Rittern drauf. Die CDs sind immer mit Lexikon, das benutze ich oft. Und die haben Bastelanleitung und manchmal auch kurze Filme und Spiele. Der Junge hier geht gerade in den Bauwagen von Peter und sucht sich dann wieder was Neues aus. Ich kann nicht erkennen, was er vorhat. Aber bestimmt will der eine einen Film gucken. Der hat Kopfhörer auf“* (K-A 13).

- Schulbildungsrelevante Nutzung von Computer und Internet im häuslichen Kontext

Das Mädchen verfügt über umfangreiche, bildungsrelevante Nutzungsoptionen, wie Lernspiele, Diktatübungen oder auch die Offline-Recherche im *„Löwenzahn-Lexikon. Aber das ist nicht direkt Lernen für die Schule. Mehr Information“* (K-A 33). Eine schulische Relevanz oder ein schulischer Impuls sind somit nicht zwingend für ihre Aktivitäten erforderlich, aber *„manchmal passt das, dann nehme ich das mit und zeige das“* (K-A 35). Einschränkend fügt sie hinzu: *„Aber dadurch wird ja der Test nicht besser“* (K-A 35). Wie auch für den Sachunterricht sieht sie nur eine beschränkte Wirkung von Lernsoftware auf Diktate, denn *„das hat ja ganz andere Wörter, als im Diktat“* (K-A 27). Trotzdem nutzt sie das Programm 'GUT', denn *„da sind ganz viele Übungen, mit denen man besser werden kann. Aber für die Diktate, also wenn wir dann am Freitag eins schreiben, da übe ich nicht mit dem Programm“* (K-A 25).

Um dennoch mit dem Computer für das Diktat zu üben hat sie das klassische Laufdiktat, das sie aus der Schule kennt, entsprechend variiert. Dazu hängt sie den Diktattext *„an die Tür. Dann gehst du an den Computer und machst das Schreibprogramm auf. Dann gehst du zur Tür und liest die Überschrift. Dann setzt du dich an den Computer und schreibst die Überschrift. Wenn du Fehler machst, unterstreicht der die. Und dann gehst du wieder zur Tür“* (K-A 29). Das Programm kennt sie von ihrer Mutter. *„Das heißt Wort. Kann man sich dann gut merken, damit schreibt man Wörter. Wenn das Wörter unterstreicht, kann man mit der Maus im Computer nachgucken“* (K-A 31). Das Kind ist von der Rechtschreibkorrekturfunktion allerdings nur bedingt beeindruckt, denn *„das bringt aber manchmal nichts, dann will der was ganz anderes schreiben.“*

Manchmal habe ich aber auch einen Buchstaben vergessen oder doppelt. Wenn gar nichts hilft, gucke ich im Wörterbuch nach oder im Diktat“ (K-A 31).

- Internetkommunikation im häuslichen Kontext

Da die Familie keinen Internetzugang besitzt, haben internetbasierte Kommunikationsformen für das Kind im Alltag keine Bedeutung.

- Sozialer Nutzungskontext

Das Mädchen nutzt den Computer in erster Linie mit ihrer Mutter gemeinsam, *„dann probieren wir was aus oder sie zeigt mir was. So wie bei dem Wort-Programm“ (K-A 65).* Manchmal benutzt sie den Computer auch gemeinsam mit ihrem Bruder. Allerdings nur ungern und der Computer ist eher eine Abwehrtaktik, *„um ihn los zu werden. Dann sage ich - ich muss üben - und Mama sagt ihm, er soll mich in Ruhe lassen“ (K-A 63).* Darüber hinaus benutzt sie ab und zu das Internet bei ihrer Freundin und besucht dann die Seiten von KIKA oder Toggo. Allerdings ist dies keine präferierte Freizeitbeschäftigung, *„weil die Spiele sind da echt blöd. Da machen wir lieber was anderes“ (K-A 39).*

- Nutzungsmuster

Regelmäßigkeiten in der Computernutzung kann die Mutter nicht feststellen. Vielmehr ist diese *„immer abhängig vom Wetter, dem Fernsehprogramm, und so“ (M-A 32).*

- Aussagen der Mutter zu Medienerfahrung und -nutzung des Kindes zu Hause

Die Mutter ist über die Computernutzung der Tochter sehr gut informiert, da sie diese einerseits gezielt fördert und andererseits meistens am Computer begleitet. Ihr gefällt besonders, *„dass sie den Computer schon so gezielt einsetzt, wenn sie etwas üben möchte oder wenn sie etwas nachsehen möchte“ (M-A 46).* Beispielsweise erwähnt die Mutter, dass das Kind im Offline-Lexikon recherchiert und interessante Aspekte ausschreibt (M-A 46) und bemerkt dazu: *„Da wäre das Internet natürlich eine optimale Ergänzung“ (M-A 46).* Auch die computerbasierte Umsetzung der Rechtschreib- und Diktatübungen beeindruckt die Mutter (M-A 46).

Medienerfahrung und -nutzung des Kindes im schulischen Kontext

- Medienerfahrung und -nutzung des Kindes in der Schule

In der Schule hat das Mädchen offenbar computerbezogene Erfahrungen ausschließlich im Entertainmentsektor sammeln können. Sie verbindet die Computernutzung in der Schule allein mit der Organisationsform 'Freiarbeit', die sie auf den Impulsfotos ebenfalls zu erkennen glaubt. *„Und die sind in der Schule. Dort ist bestimmt gerade Freiarbeit“ (K-A 13).* Sie konkretisiert ihre schulische Lernsituation und beschreibt: *„In*

der Schule lernen wir mehr mit Arbeitsblättern und unseren Büchern. Wir haben noch Lernwerkstatt, aber mehr für Pushy“ (K-A 21). ‘Pushy’ charakterisiert sie als nicht bildungsrelevant, denn „es wird nur immer schwerer und man muss mehr überlegen. Aber für die Schule lernt man nichts“ (K-A 23).

Eine bildungsbezogene Nutzung des Computers kann sie insgesamt ausschließlich für den familiären Kontext feststellen, denn *„in der Schule haben wir auch nie so viel Zeit, das lohnt sich gar nicht“ (K-A 33).* Und so kennt das Mädchen das schulische Lernen mit dem Computer eher aus der Beobachtung und ihr ist bewusst, dass das Programm ‘Lernwerkstatt’ beim Rechnen helfen könnte, *„aber ich kann Mathe gut. Ich brauche das nicht. Und dann Diktat. Kann man auch mit der Lernwerkstatt üben“ (K-A 25).* Gleichzeitig stellt sie fest, dass auch die anderen Kinder ihrer Klasse nicht mit dem Computer lernen, denn das *„machen die in der Schule aber nie, nur Pushy“ (K-A 25).*

- Aussagen der Mutter zu Medienerfahrung und -nutzung des Kindes in der Schule
Die Mutter schließt sich dieser Einschätzung an und geht davon aus, dass ihr Kind den Umgang mit dem Computer *„eindeutig hier zu Hause und den Internetumgang vielleicht noch bei einer Freundin“ (M-A 50)* erlernt hat. Darüber hinaus stellt sie fest, dass der Computer in der Schule wenig zum Einsatz kommt. Allein *„von einem Lernprogramm erzählt meine Tochter und ansonsten ist das nur Spielerei. Allerdings auch nur selten“ (M-A 50).*

Der Mutter wäre die Unterstützung seitens der Schule im Hinblick auf den Erwerb von computerbezogenen Grundkompetenzen grundsätzlich sehr wichtig, aber *„in der Schule ist es ja im Moment noch nicht notwendig, obwohl ich es eigentlich begrüßen würde“ (M-A 18).* Dieser Wunsch besteht nicht zuletzt deshalb, weil zu Hause kein Internetanschluss zur Verfügung steht und die Familie *„diese Problematik noch ein wenig hinauszögern“* könnte (M-A 52), wie die Mutter scherzhaft bemerkt. Sie formuliert ihre Erwartungen an die Schule sehr deutlich, denn ihr *„wäre es schon wichtig, wenn die Schule hier mehr erzieherisch tätig wäre und den Kindern sinnvolle Nutzungsangebote machen würde bzw. den Computer gezielt und sinnvoll einbeziehen würde“ (M-A 52).* So ist sie beispielsweise auch der Ansicht, dass die Schule Internetrecherchen zu kindgemäßen Themen einbeziehen sollte. *„Da gibt es ja so viel. Außerdem ist das eine Grundtechnik, die Kinder erlernen sollten“ (M-A 18).*

Gleichzeitig ist der Mutter bewusst, dass durch die Schulwahl eine zusätzliche private Förderung ihrer Tochter bereits abzusehen war. *„Na ja, die katholische Schule bei uns hat es da einfacher, also von den Kindern her. Aber wir haben uns bewusst dagegen entschieden und jetzt müssen wir halt viel mit unserer Tochter machen, also lernen, neben der Schule oder eben darüber hinaus. Dazu gehört dann eben auch das Arbeiten am Computer und bald wie gesagt auch im Internet“ (M-A 26).* Die Mutter erklärt

sich die Zurückhaltung der Lehrkraft im Hinblick auf computerbezogene Hausaufgaben durch fehlende Computerausstattung der Haushalte und Medienüberflutung der Kinder insgesamt. *„Vielleicht auch weil viele Kinder in der Klasse keinen Computer haben und weil die schon am Nachmittag genug vor der Playstation oder dem Fernseher sitzen. Das bekomme ich ja oft genug mit“* (M-A 26).

Durch die Befragung erhofft sich die Mutter, dass die Lehrerin erfährt *„dass sie zu wenig mit dem Computer im Unterricht macht“* (M-A 56).

Abschließende Interpretation der Wahrnehmungs- und Denkschemata des Kindes im Kontext familiärer Einflüsse

Wie auch das Mediennutzungsverhalten des Mädchens sind auch deren Assoziationen zum Computer mit einer Bildungsrelevanz verbunden, die sie allerdings auf ausgewählte Bereiche der Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht beschränkt. *„Also in Deutsch kann ich besser werden im Diktat. Meine Schrift verbessert sich natürlich nicht und die Aufsätze. Also Aufsätze mit dem Computer das ist wohl zu umständlich und dauert zu lange“* (K-A 73). Für den mathematischen Teil differenziert sie zwischen Kopfrechnen – das sie mit Hilfe des Computers üben könnte – und Zensuren und Klassenarbeiten, für die sie einen Lerneffekt nicht sicher bestimmen kann. So resümiert sie abschließend: *„Das ist ja so allgemein mit den Lernprogrammen. Ich glaube man lernt, aber der Lehrer merkt es nicht sofort“* (K-A 73).

Insgesamt ist sie der Ansicht, dass jeder individuell entscheiden muss *„womit er lernt. Ich kann für Diktate das gut und Mathe brauche ich nicht. Aber die Kopfrechenaufgaben sind manchmal ganz gut zur Wiederholung“* (K-A 69). Auch mit dem Internet verbindet sie eine hohe Lernrelevanz *„obwohl ich das noch nicht kenne“* (K-A 69). Ob sie jedoch für sich selbst das Internet unbedingt benötigt, kann sie nicht spontan entscheiden, denn *„das müsste ich mir noch einmal genauer überlegen. Also für KIKA und Toggo nicht“* (K-A 43). Sie erwartet jedoch, dass das Angebot darüber hinausgeht, *„aber das habe ich mir noch nicht so angesehen“* (K-A 43). Sie ist der Überzeugung, dass eine gezielte Internetsuche erfolgreich sein muss, denn *„dazu ist es ja da. Ich kenne mich aber damit noch nicht so aus“* (K-A 55).

Seine Qualitätskriterien richtet das Kind an einer bildungsrelevanten Computernutzung aus. Diese stellt sie einerseits bereits an der äußeren Verpackung fest, denn *„wenn da so komische Bilder drauf sind. Die würde ich schon mal nicht nehmen“* (K-A 41). Darüber hinaus ist ihr wichtig, dass sie Rechnen und Diktate auf unterschiedlichen Niveaustufen üben kann, denn sie möchte *„nicht nur so einfache Sachen. Einen Anfangstest finde ich dann gut, damit das Programm dein Niveau kennt. Dann kannst du dich immer mit deinem Namen anmelden und das weiß dann sofort bescheid“* (K-A 41). Sie distanziert sich sehr deutlich von Entertainmentsoftware, *„wo man einfach nur*

was machen kann, also Pferde füttern, Puppen anziehen oder so. Das ist langweilig“ (K-A 41). Im Internet könnte sie sich aus der Offline-Erfahrung das Was-ist-was-Angebot als durchaus lohnenswert vorstellen, denn das kann *„man ja zum Beispiel auch über Toggo. Das ist gar nicht so schlecht“* (K-A 43).

Die Aussagen des Kindes klingen insgesamt sehr vernünftig und ´erwachsen´, so dass schwer zwischen der eigenen Meinung und der der Eltern differenziert werden kann. Das Mädchen spricht bereits sehr elaboriert und phasenweise wird nicht deutlich, ob sie Meinungen der Eltern wiederholt oder diese bereits internalisiert hat. Ihre Aussagen entsprechen häufig nicht denen einer Neunjährigen, beispielsweise dann, wenn sie abschließend zusammenfasst: *„Man muss mit dem Computer umgehen können, das ist ganz wichtig. Aber man muss auch andere Sachen können“* (K-A 77).

Ihr ausgewiesenes Medialitätsbewusstsein entwickelt das Mädchen ausschließlich im familiären Kontext, in der gemeinsamen Nutzung und Reflexion mit der Mutter. Diese verfolgt mit der Medienerziehung konsequent Lerninhalte, die schulbildungsrelevant sind oder werden können. Sie nutzt dazu ihr schulnahes Bildungswissen und lässt die Tochter vom eigenen kulturellen Kapital profitieren. Die Mutter informiert sich mit Hilfe von Studien zum Medienverhalten und zu Medienwirkungen. Daraus schließt sie einen höheren Medienerziehungsaufwand bei ihrem Sohn, denn *„noch ist er nicht in der Schule, aber man weiß ja, dass Jungen mehr auf Computer fixiert sind“* (M-A 28). Weiterhin ist ihr aus populärwissenschaftlichen Studien bekannt, dass Computerspiele am Nachmittag möglicherweise Lernleistungen vom Vormittag überdecken könnten und *„der Computer alles andere verdrängt“* (M-A 12). Sie ist sich nicht sicher, wem sie glauben soll, denn *„es wird ja auch immer wieder gesagt, dass das Spielen am Computer andere Lernergebnisse umkehrt oder verschüttet“* (M-A 18). Darüber hinaus zieht die Mutter die Verbindung zwischen dem Vorlesen und dem Hören von Hörspielkassetten im Kindesalter und der so wahrscheinlich besseren Leseleistung und höheren Lesemotivation. *„Das fördern, also wir unterstützen das auch sehr gezielt durch Vorlesen, Hörspielkassetten und so weiter“* (M-A 28).

Gespräche über Medien und deren Nutzung sind explizit Bestandteil des familiären Erziehungskonzepts (Scaffolding). Durch diese bewusste und reflektierte Medienerziehung in der Familie gelingt es, die defizitäre schulische Medienerziehung zu kompensieren und dem kindlichen, medialen Habitus bildungsbezogene Impulse zu geben.

5.3.2.2 Porträt der Familie Dino

Kurzüberblick

Ethnische Herkunft:	Türkei
Bildungssegment:	oben
Personen im Haushalt:	Eltern und zwei Kinder
Interviewpartner:	Mutter (Interviewsprache: türkisch) Sohn (Interviewsprache: deutsch)
Computerverfügbarkeit :	internetfähiger Computer im Wohnraum

Zum medialen Habitus der Eltern

Die Eltern sind in der Mediennutzung erfahren und nutzen den Computer sowohl beruflich als auch privat.

- Medienhandeln der Mutter

Die Mutter gibt an, den Computer am häufigsten gemeinsam mit dem Sohn anzuschalten oder aber das Internet als Informationstool zu nutzen, denn *„ich chatte mit Verwandten und Freunden in der Türkei. Sonst eigentlich nicht viel. Briefe schreibe ich lieber auf Papier“* (M-A 35). Darüber hinaus hält sie per E-Mail Kontakt zur Familie in der Heimat.

- Medienhandeln des Vaters

Im informellen Gespräch berichtet die Frau, dass ihr Mann den Computer ebenfalls beruflich nutzt, allerdings abends und am Wochenende selten motiviert ist, den Computer zu Hause zu bedienen. Die Mutter würde es sehr begrüßen, wenn ihr Mann auch mit dem Sohn gemeinsam an den Computer ginge, was jedoch bislang nicht der Fall ist.

- Assoziationen, Meinungen und Haltungen der Mutter zu Computer und Internet

Die Mutter ist grundsätzlich dem Computer zugewandt. Dennoch ist ihre Einschätzung sehr ambivalent, da sie Angst vor einem möglichen Kontrollverlust hat, denn sie ist sich der Gefahren des Mediums durchaus bewusst. *„Irgendwie gilt beides. Einerseits finde ich es ganz wichtig, dass mein Sohn mit dem Computer umgeht, andererseits ist es auch gar nicht so einfach zu steuern“* (M-A 11). So sieht sie beispielsweise eine Gefahr in der Prioritätenverschiebung und einer Ausweitung der Nutzungszeit, denn sie möchte, *„dass er nicht so lange am Computer ist. Es passiert schnell, dass er sich so in Spiele vertieft, dass er gar nicht merkt, wie lange er schon spielt“* (M-A 13). Trotz dieser Befürchtung ist ihr eine bildungsbezogene Nutzung des Computers

so wichtig, dass sich diese Einstellung in ihrer Medienerziehung niederschlägt und sie Lernszenarien am Computer nicht unterbricht.

Die Assoziation des Computers mit einem Lernmedium im Gegensatz zum Fernseher als Konsummedium verdeutlicht die Mutter sehr explizit: *„Sie meinen vielleicht, dass der Computer so etwas ist, wie der Fernseher, wo das Kind einfach vorsitzt, wenn man keine Zeit hat. Aber da ist der Computer anders. Das ist nichts nebenbei wie der Fernseher, sondern ganz gezielt und bewusst“* (M-A 37).

- Aussagen des Kindes zum Medienhandeln der Eltern und deren Einstellungen

Der Junge berichtet ausschließlich von computerbezogenen Aktivitäten, die er gemeinsam mit seiner Mutter tätigt. Er ist sich insgesamt der Akzeptanz seiner computerbezogenen Aktivitäten durch seine Eltern sicher, denn *„die finden das gut. Meine Mutter macht ja auch oft mit mir was zusammen“* (K-A 68). Im Verlauf dieser gemeinsamen Computernutzung hat der Junge das Gefühl gleichberechtigter Nutzerkompetenzen, denn *„wir können uns dann auch gegenseitig was zeigen und erklären. Manche Sachen weiß sie besser, manche ich“* (K-A 70).

Medienerziehung

- Medien als Ursache innerfamiliärer Spannungen

Probleme im Kontext computerbezogener Aktivitäten scheint es in der Familie nicht zu geben. Das Kind bemerkt dazu, dass es keine Spannungen und Regeln gibt und eigentlich nur *„wenn ich zu lange davor sitze, sagt die Mama mir, dass ich mal aufhören soll“* (K-A 72). Auch die Mutter bestätigt, dass es keine Konflikte am Computer gibt, denn *„er nutzt den ja auch eher zum Lernen“* (M-A 25). Probleme formuliert die Mutter eher im Kontext der Nutzung der Spielekonsole, denn *„da hat er Spiele, die mir gar nicht so gefallen. Aber er muss ja auch spielen“* (M-A 25). So toleriert sie dieses Verhalten und betont, dass *„der Computer eher zum Lernen da“* (M-A 25) ist.

- Medienerziehungsmaßnahmen – Regeln

Wie auch ihr Sohn, formuliert die Mutter, dass keine festen Regeln für die Computernutzung existieren. Sie setzt kontextbezogene, zeitliche Grenzen, denn *„das entwickelt sich daraus, was er machen will. Wenn es zu lange wird, dann sage ich stopp, noch so und so lange. Dann hört er auch auf. Aber ich sage nicht stopp, wenn er gerade mittendrin ist, etwas lernt oder so. Dann soll er weitermachen, das ist wichtig“* (M-A 43). Und doch existieren Regeln in der Familie, wenn diese auch nicht explizit formuliert werden. Die Mutter beschreibt nämlich, dass ihr Sohn zwar den Computer zu Offline-Anwendungen alleine nutzen darf *„zum Beispiel übt er da ja für die Schule“* (M-A 23), dass dies allerdings nicht für die Onlinenutzung gilt. Hier ist sie immer

dabei, „*zumindest am Anfang und ich bin immer in der Nähe. Wenn er Fragen hat*“ (M-A 23). Außerdem besteht die Regelung, dass der Junge nicht chatten darf, denn die Mutter ist der Ansicht: „*E-Mails kann ich kontrollieren, nachlesen und so. Im Chat hat man keine Kontrolle und alles ist schnell weg*“ (M-A 33). Darüber hinaus befürchtet sie den sorglosen Umgang und den schnell unfreundlich werdenden Ton im Chat, was sie in der E-Mail-Kommunikation nicht so empfindet, denn da „*kann ich Einfluss nehmen*“ (M-A 33). Sie ist sich darüber bewusst, dass ihr Sohn irgendwann auch chatten will, hofft jedoch den Zeitpunkt hinauszögern zu können, „*aber im Moment ist das zum Glück noch kein Thema*“ (M-A 33).

Gespräche zwischen Mutter und Kind finden sowohl auf der erzieherischen als auch auf der inhaltlichen Ebene statt, wenn sie gemeinsam ihre Zeit am Computer verbringen und sich die Kompetenzen offenbar gegenseitig ergänzen können.

- Medienerzieherische Perspektive

Die medienerzieherische Perspektive der Eltern lässt sich dadurch beschreiben, dass sie wünschen, dass ihr Sohn ein bewusster Computernutzer wird und „*dass er nicht nur rumklickt, sondern das Internet gezielt nutzt*“ (M-A 17).

Medienverfügbarkeit und Präferenzen

- Medienarrangement in der Familie

In der Familie steht ein internetfähiger Computer mit CD-Brenner, ein Farbdrucker sowie Fernseher und Playstation zur Verfügung. Der Computer ist mit einigen Edutainmentprodukten sowie Strategiespielen und vor allem Lernsoftware wie ´Blitzrechnen´ und ´Lernwerkstatt´ bestückt. Darüber hinaus können Internet und das Textverarbeitungsprogramm genutzt werden. In seinem Kinderzimmer verfügt der Junge über zahlreiche Comics, Sach- und Kinderbücher.

- Mediale Präferenzen

Der Fernseher läuft nach Auskunft der Mutter „*immer*“ (M-A 39). Dennoch macht es nicht den Anschein, als dass der Junge auch permanent vor dem Fernseher sitzen würde. Insgesamt spricht der Junge eher davon, dass er zum Spielen seine Playstation bevorzugt, denn „*da habe ich mehr Spiele und das geht auch besser*“ (K-A 56). So gibt er auch an, auf den Computer als Spielzeug verzichten zu können, „*aber nicht zum Lernen*“ (K-A 60). Darüber hinaus ist ihm der Computer als Multimediagerät wichtig, denn er hört damit Musik und außerdem kann er „*damit auch CDs brennen*“ (K-A 60).

Eindeutige Präferenzen im Medienverhalten ihres Sohnes kann die Mutter nicht ausmachen, denn es „*kommt immer darauf an, was ihn gerade interessiert. Er sucht sich*

das schon gezielt aus. Es gibt auch die Zeit, in der er mehr liest“ (M-A 17). Sie beschreibt, dass ihr Sohn die konvergente Medienwelt zu nutzen weiß, denn „manchmal gibt es zu den Büchern oder zu Comics auch Internetseiten, die besucht er dann zusätzlich“ (M-A 17). Insgesamt spielen Bücher „eine große Rolle“ (M-A 41) im Familienleben und die Mutter fördert die Lesefreude des Sohnes ganz gezielt dadurch, dass sie „gemeinsam Bücher, die ihn interessieren“ (M-A 41) lesen. Sie betont, dass sie nicht ausschließlich vorliest, sondern dass sie sich abwechseln. Darüber hinaus bahnt die Mutter die explizite Nutzung vielfältiger Medien an, denn „wenn er etwas wissen will, gucken wir in Büchern und im Internet. Also beides. Das ist für das Lernen ganz wichtig“ (M-A 41).

Szenarien und Intentionen der Computerbereitstellung

- Szenarien, Motive und pädagogische Absichten der Bereitstellung

Die Mutter berichtet, dass der Sohn bei der Computeranschaffung ausdrücklich berücksichtigt wurde. Zwar nutzt die Mutter das Gerät ebenfalls, aber die Anschaffung war explizit „für meinen Sohn vor allem zum Lernen“ (M-A 27). Die Intention der Bereitstellung scheint erfüllt, denn sie ist zufrieden damit, „was mein Sohn so alles macht. Hoffentlich bleibt er ein so bewusster Nutzer. Denn wenn die Kinder älter werden, hat man ja nicht mehr so den Einfluss“ (M-A 49).

- Ökonomische und soziale Aspekte der Medienbereitstellung

Die Familie verfügt über eine Flatrate und die Mutter betont im informellen Gespräch, dass an Fördermaterialien, ob digital oder analog, nicht gespart werde. Da der Computer in erster Linie als Lernwerkzeug angeschafft wurde, befinden sich keine Entertainmentprodukte darauf, so dass der Junge diesbezüglich auf seine Freunde angewiesen ist.

Medienerfahrung und -nutzung des Kindes im familiären Kontext

- Medienerfahrung und -nutzung des Kindes allgemein

Die Aktivitäten des Kindes am Computer zu Hause sind umfangreich und in erster Linie dem Educationsektor zuzuordnen. Der Junge verfügt über einige Fachtermini, die er auch mit Inhalt füllen kann. So erkennt er auf den Impulsfotos die Edutainmentsoftware 'Löwenzahn'. Diese kennt er von einem Freund, hat aber noch nie damit gespielt (K-A 12). Darüber hinaus erkennt er die E-Mail-Kommunikation und weiß, „die da googeln“ (K-A 12). Die Internetsuche mit Hilfe der Website 'Google' kann der Junge erklären: „Da geht man immer rein, wenn man was sucht“ (K-A 14). Anwendungsbeispiele sind ihm bekannt: „Zum Beispiel über Fußball. Da gibt es Seiten im Internet von den Vereinen. Da kann man über Spieler gucken und so“ (K-A 16). Er kennt aber

nicht nur freizeitbezogene Beispiele, sondern auch bildungsrelevante Optionen. So hat er die inhaltliche Anregungen 'Dinosaurier' aus der Schule aufgegriffen und zu Hause dazu im Internet recherchiert, denn *„in der Schule haben wir nur so Babysachen gemacht. Ich habe dann Bücher zu Hause gelesen und im Internet“* (K-A 22). Sein Vorgehen ist interessengeleitet, planvoll und nicht auf die Verbesserung schulischer Leistungen ausgerichtet. So hat er zunächst *„in einem Bilderbuch geguckt und gelesen, aber da stand nicht so viel. Nur wann die gelebt haben“* (K-A 24). Ergänzend hat er dann das Internet hinzugezogen. Gemeinsam mit seiner Mutter hat er *„den Namen der Dinos eingegeben und dann kommen da ganz viele Seiten. Manche sind doof oder für Kinder zu schwer. Das weiß man aber erst, wenn man da drauf geht. Aber wir haben auch tolle Seiten zum Lesen gefunden und Bilder zum Ausdrucken“* (K-A 26). Der Junge erzählt darüber hinaus, dass er die recherchierten Informationen zu Dinosauriern oder anderen Themen auf eine CD brennt und *„das ist dann wie eine Bücherei, nur auf CD“* (K-A 62). Allerdings ist ihm auch bewusst, dass dieser Informationsstand nicht endgültig ist, denn *„man muss immer neu recherchieren. Es gibt ja immer was neues“* (K-A 64).

- Schulbildungsrelevante Nutzung von Computer und Internet im häuslichen Kontext

Dadurch, dass die Eltern bereits mit der Anschaffung den Computer als Lernwerkzeug eingeführt haben und die Mutter die lernrelevante Nutzung auch aktiv fördert, verfügt der Junge über differenzierte und umfangreiche Lernerfahrungen mit Computer und Internet. In erster Linie praktiziert der Junge interessengeleitete Internetrecherchen und ab und zu Rechenübungen. Manchmal versucht er auch, mit Hilfe des Computers für Diktate zu üben, allerdings stellt er fest *„das klappt aber nicht so gut“* (K-A 36). Er erläutert, dass er in der Rechtschreibung Probleme hat und Nachhilfe erhält, da er sich *„manche Sachen nicht merken [kann], wie das geschrieben wird, meine ich“* (K-A 36). Ihm ist die Rechtschreibkorrekturfunktion seines Textverarbeitungsprogramms bekannt und beschreibt: *„Dann kringelt der Computer rote Striche unter die falschen Wörter und die gucke ich dann nach“* (K-A 50). Dennoch verwirft er diese Lernoption für sich und stellt fest: *„Ich habe es probiert, aber mit dem Stift geht es besser. Dann kann ich mir die Wörter besser merken. Komisch nicht?“* (K-A 46).

- Internetkommunikation des Kindes im häuslichen Kontext

Dem Jungen ist die Kommunikation über das Internet per Chat oder E-Mail bekannt, da er manchmal gemeinsam mit seiner Mutter E-Mails an Bekannte in der Türkei schreibt (M-A 21). Die Mutter nutzt diese Gelegenheit, um die türkische Muttersprache des Kindes gezielt zu fördern, da es ihr sehr wichtig ist, dass ihr Kind beide Sprachen beherrscht. *„Aber für die Schule und am Computer eigentlich nur deutsch. Außer*

wenn wir E-Mails schreiben oder Chatten. Das ist mir wichtig, dass er auch türkisch schreibt. Aber beim Chatten guckt er mir nur zu. Das will ich nicht. E-Mails darf er schreiben, aber nicht chatten“ (M-A 31).

- Sozialer Nutzungskontext

Die Mutter führt die Computerkompetenz des Kindes eindeutig auf die familiäre Nutzung und ihre Unterstützung zurück, denn „*ich sitze ab und zu mit ihm gemeinsam am Computer*“ (M-A 19). Diese gemeinsame Zeit verbringen Mutter und Sohn in erster Linie mit Internetrecherchen oder „*manchmal schreiben wir auch gemeinsam E-Mails an Bekannte in der Türkei*“ (M-A 21).

Der Junge gibt als Initiator seiner Computeraktivitäten in erster Linie seine Eltern an. Lernsoftwareempfehlungen erhält er offenbar auch in der Schule, während er „*die anderen Spiele von Freunden*“ (K-A 76) erhält. Er spielt allerdings nur am Computer, „*wenn ich Spiele von einem Freund habe*“ (K-A 54). Er vermisst die Spieloption auf seinem Computer nicht ernsthaft, da er sowieso lieber seine Playstation nutzt, denn „*das ist besser*“ (K-A 54).

- Nutzungsmuster

Der Mutter fallen zunächst keine Nutzungsmuster oder Veränderungen im Alltag ein, seit der Computer sich im Haushalt befindet. Doch dann bemerkt sie, dass sich der Kontakt zu ihrem Sohn durch den Computer intensiviert hat. „*Ich habe jetzt mehr Zeit mit meinem Sohn zusammen. Playstation spiele ich nicht mit ihm, das soll er mit seinen Freunden. Aber am Computer haben wir schon viel Zeit zusammen, können sprechen oder lernen.*“ (M-A 37). Ein wenig traurig bemerkt sie, dass dieser Kontakt bald sicherlich abnehmen wird „*wenn er älter ist, aber im Moment ist das gut*“ (M-A 37).

- Aussagen der Mutter zu Medienerfahrung und -nutzung des Kindes zu Hause

Die Mutter ist sehr gut über die Computernutzung ihres Sohnes informiert. Dies resultiert sicherlich daraus, dass sie häufig die Zeit gemeinsam mit ihm am Computer verbringt bzw. Anstöße zur Nutzung gibt. Sie berichtet von dem Strategiespiel 'Sims', das dem Entertainmentsegment zugeordnet werden kann und von unterschiedlicher Lernsoftware. „*Er rechnet zum Beispiel sehr gerne am Computer*“ (M-A 15). Mit Erstaunen beobachtet die Mutter, wenn ihr Sohn „*am Computer etwas malt. Mir scheint das ja viel schwieriger zu sein, als mit dem Stift, aber das reizt ihn unglaublich. Da hat er eine unglaubliche Geduld*“ (M-A 15). Im Hinblick auf die Bildungsrelevanz des Computers macht die Mutter unterschiedliche Beobachtungen. Mit der Lernsoftware 'Blitzrechnen' oder 'Lernwerkstatt' „*übt er für Rechnen und Schreiben. Das Kopfrechnen ist viel besser geworden*“ (MA 29). Auch in Kontext von Lesen und Sachunterricht sieht sie im Computer eine deutliche Bereicherung für das Lernen zu Hause. „*Mein*

Sohn sucht sich Informationen, was ihn interessiert, also wir gucken auch zusammen. Manchmal sag ich: Komm, wollen wir das nicht mal bei Google nachgucken?“ (M-A 29). Die Bedeutung des Computers für das Lernen im familiären Kontext stellt die Mutter explizit heraus, denn „für die Schule brauchen die den Computer ja eigentlich noch nicht. Zumindest haben die nie Hausaufgaben auf oder lernen richtig damit. Das macht er alles zu Hause mit mir“ (M-A 29). Allein im Hinblick auf die Rechtschreibung will die Mutter kein eindeutiges Votum abgeben, denn „da muss er viel mehr üben, ob der Computer hilft, muss man noch abwarten“ (M-A 29).

Medienerfahrung und -nutzung des Kindes im schulischen Kontext

- Medienerfahrung und -nutzung des Kindes in der Schule

Der Junge erfährt in der Schule keine gezielt Mediennutzung oder Förderung am Computer. *„Das ist nur ganz selten und eigentlich doof. Da mache ich lieber mit meiner Mutter. In der Schule ist das langweilig. Nur klick hier, klick da. Eben doof“ (K-A 32). Darüber hinaus macht er die Erfahrung, dass seine Computerkompetenzen und -produkte im schulischen Bereich irrelevant sind. So nimmt er die Ergebnisse, der in Ergänzung zum Unterricht angestellten Recherchen, beispielsweise nicht mit in den Unterricht, denn „in der Schule ist das egal. Also für die anderen. Und da haben wir ja andere Sachen“ (K-A 30).*

- Aussagen der Mutter zu Medienerfahrung und -nutzung des Kindes in der Schule

Die Mutter bestätigt, dass seitens der Schule keine Einbindung des Computers in den Unterricht erfolgt, es sei denn in den Förderunterricht. Ansonsten *„kommt der Computer nie vor“ (M-A 45). Sie erklärt sich diese Situation durch die mangelnde Computerausstattung der Schule. Den einen Computer im Klassenraum „nutzen die Kinder in der freien Stunde zum Spielen, mehr nicht. Einen Computerraum gibt es ja an der Schule nicht“ (M-A 45) und so setzt sie ihre Hoffnungen in die „höhere Schule“ (M-A 45). Die Eltern haben keine Empfehlungen für Lernsoftware erhalten, sondern die Mutter hat die Wünsche ihres Sohnes aufgegriffen „und dann haben wir die gekauft“ (M-A 45). Insgesamt hat die Mutter den Eindruck „wir machen hier zu Hause genug, da braucht er nicht mehr in der Schule“ (M-A 47). Allerdings sieht sie dennoch die Notwendigkeit schulischer Förderung, denn „wenn wir das nicht hätten, fände ich das schon wichtig“ (M-A 47).*

Abschließende Interpretation der Wahrnehmungs- und Denkschemata des Kindes im Kontext familiärer Einflüsse

Der Junge assoziiert allein aus seiner alltäglichen Praxis heraus eine deutliche Bildungsrelevanz mit Computer und Internet. So verbindet er beispielsweise eine Be-

deutung im Hinblick auf die Entwicklung der Lesefähigkeit, denn *„alle Informationen, die wir suchen, müssen wir ja lesen. Sonst können wir ja nicht entscheiden, ob sie gut sind oder nicht“* (K-A 38). Dennoch betrachtet er Bücher und Computer in ihrer Eignung für das Lernen sehr differenziert und erkennt auch Gefahren und Fallstricke in der Internetnutzung, wenn zum Beispiel Seiten mit hohem Ablenkungspotential ausgewählt werden, die lustig sind *„oder mit vielen Spielen. Dann vergisst man vielleicht, was man eigentlich wollte. Manche Seiten sind ja auch nicht für Kinder, das weiß man vorher aber nicht“* (K-A 40). Genauso verbindet er mit einer Lernsoftware eine unter Umständen nur bedingte Lernrelevanz und kritisiert anspruchslose oder vom Lernen ablenkende Lernsoftware, denn *„dann kann man auch nichts lernen“* (K-A 44). Darüber hinaus ist er der Ansicht, dass er mit Hilfe von CDs *„mehr für sich (lernt), genau wie beim Internet“* (K-A 44), denn das ist *„nichts, was die Lehrerin wissen will“* (K-A 46). Auch wenn das Lernen am Computer keine schulische Relevanz besitzt, ist er dennoch insgesamt der Überzeugung, dass der Computer in erster Linie ein Lernwerkzeug darstellt. *„Mit dem Computer kann man schließlich viel lernen, wenn man das will. Manche wollen das ja nicht, dann kann der Computer auch weg. Die meisten haben ja auch Playstation“* (K-A 82).

Der Junge hat bereits sehr differenzierte Qualitätskriterien entwickelt, die sich offenbar aus der gemeinsamen Computernutzung mit seiner Mutter ergeben haben. So trennt er beispielsweise strikt zwischen den Funktionen 'Lernen' und 'Spielen' und beschreibt: *„Also für Computer zum Lernen finde ich es nicht gut, wenn man nicht weiß, was man da macht. Was kommt als nächstes? Das muss man vorher auswählen können, was man üben will. Meine Mutter und ich gucken erst, was alles im Angebot ist und dann entscheiden wir uns“* (K-A 58). Weiterhin sollte seiner Ansicht nach die Möglichkeit bestehen, dass *„das Programm einen Schwierigkeitsgrad also ein Level festlegt und sich das merkt. Wenn du immer wieder neu anfangen musst, ist das blöd. Ich gucke gerne, was ich schon geschafft habe“* (K-A 58).

Letztendlich assoziiert der Junge mit dem Computer auch die Möglichkeit zur Kommunikation *„also für Ältere zum Chatten. Möchte ich dann auch. Oder zum Schreiben für Briefe und so. Ja und für E-Mails. Das mache ich manchmal mit meiner Mutter“* (K-A 66). Insgesamt hat der Junge bereits eine weitgehende Lernkompetenz am Computer erworben. Er kann nicht nur verschiedene Möglichkeiten zu lernen angeben und umsetzen, sondern auf einer Metaebene darüber reflektieren, ob diese ihm nutzen. Dabei kann er bereits eher 'unterhaltsame Medien' zum Lernen ablehnen, weil sie ihm nicht den gewünschten Effekt bescheren und trifft diesbezüglich rein pragmatische Entscheidungen. Auch wenn er noch nicht begründen kann, warum er bestimmte Aspekte mit dem einen oder anderen Medium besser lernen kann, so ist die Fähigkeit zur Metakognition bereits in Ansätzen entwickelt.

Da das Kind sehr viel Zeit mit seiner Mutter am Computer verbringt, sind die eigene Meinung und die der Mutter nicht eindeutig zu differenzieren. Dennoch ist insgesamt davon auszugehen, dass das Kind die geschilderten Kompetenzen ausschließlich durch gezielte Impulse seitens der Mutter erworben hat. Das schulische Klima ist als anregungsarm zu bezeichnen und die computerbezogene Handlungsbefähigung des Jungen ist darauf ausgelegt, was die Mutter aus ihrer lebensweltlichen Erfahrung heraus als bildungsrelevant definiert und angeregt. In diesem Kontext ist die gezielte Förderung der Erstsprache durch E-Mail-Kontakte in die Heimat zu erwähnen, die die Mutter gezielt mit bildungsbezogener Intention betreibt.

In dieser Familie sind Gespräche über Medien und deren bildungsrelevante Nutzung explizit Bestandteil des Erziehungskonzepts (Scaffolding). Durch diese bewusste und reflektierte Medienerziehung in der Familie gelingt es, die defizitäre schulische Medienerziehung zu kompensieren. Dem kindlichen, medialen Habitus werden bildungsbezogene Impulse hinzugefügt, die das Kind trotz negativer Erfahrungen in der Schule in bildungsbezogene Computernutzung umsetzt.

5.3.2.3 Porträt der Familie Cafe

Kurzüberblick

Ethnische Herkunft:	Deutschland
Bildungssegment:	unten
Personen im Haushalt:	Mutter und sechs Kinder (getrennt lebend)
Interviewpartner:	Mutter (Interviewsprache: deutsch) Sohn (Interviewsprache: deutsch)
Computerverfügbarkeit:	internetfähiger Computer im Wohnraum

Zum medialen Habitus der Eltern

Die Mediennutzung der Eltern ist sehr different.

- Medienhandeln der Mutter

Die Mutter berichtet, dass sie selbst sehr gut auf den Computer verzichten kann: „*Nun frag ich Sie, was soll ich denn mit dem Ding? Ich komme gut ohne klar*“ (M-A 16). Nach ihrer Aussage geht sie in erster Linie ins Internet, um ihre Kinder zu kontrollieren „*damit die keine Scheiße machen oder das wieder richtig teuer wird*“ (M-A 22). Die Erfahrung hoher Rechnungen hat die Mutter gemacht, als ihr Mann noch bei ihr wohnte und den Computer immer zum Spielen nutzte: „*Ballerspiele den ganzen Tag*“

(M-A 16). Allein um mit ihrer Schwester zu chatten, nutzt die Mutter ab und zu den Computer. *„Also wir haben jetzt Flat und der Computer ist an. Dann sehe ich, wenn meine Schwester auch da ist“* (M-A 32).

- Medienhandeln des Vaters

Der Vater wohnt nicht in der Familienwohnung. Vor seinem Auszug nutzte er den Computer im privaten Kontext mit hohem zeitlichem Aufwand. Er spielte in erster Linie sehr ausdauernd am Computer bzw. der Playstation. Der Sohn berichtet darüber hinaus, dass sein Vater ihm Spiele oder Musik aus dem Internet herunterlädt oder er ihn beim Chatten beobachtet (K-A 33).

- Assoziationen, Meinungen und Haltungen der Mutter zu Computer und Internet

Während der Fernseher für die Mutter unverzichtbar ist *„also ohne Fernseher geht es ja heute gar nicht. Muss ich ja selber sagen, ich ja auch“* (M-A 18), assoziiert sie mit dem Computer ein Unterhaltungs- und Spielmedium, welches mit der Playstation gleichgesetzt wird. *„Also wie gesagt, mein Mann hat die Playstation mitgenommen, da können die Kinder spielen. Der Computer ist hier und dann spielen die Kinder hier. Aber das ist mir nicht so recht. Die können ja den ganzen Tag davor sitzen“* (M-A 18). Diese Einstellung wird im gesamten Interviewverlauf mehrfach deutlich. Grundsätzlich sieht sie keine Bildungsrelevanz bzw. Zukunftsbedeutung mit dem Computer verbunden und hält es nicht für notwendig, dass die Kinder Zugang zum Computer haben. *„Also ich meine, in dem Alter da müssen die Kinder noch nicht an dem Computer. Die haben andere Spielsachen und sollen draußen machen. Auch in der Schule muss das nicht sein. Später im Beruf wird es sich ja vielleicht nicht vermeiden lassen, egal was sie machen wollen. Aber jetzt noch nicht“* (M-A 18).

Eine bildungsbezogene Nutzung des Computers ist der Mutter offenbar unbekannt und wird somit auch nicht assoziiert *„Also hier zu Hause für die Schule gar nicht. Soweit sind die nicht. In der Schule macht er auch nicht viel. Zum Glück. Die sollen erst mal lesen, rechnen und schreiben lernen“* (M-A 56). Sie kann sich keine bildungsrelevanten Bezüge zwischen digitalen und analogen Medien vorstellen. *„Beim Lesen lernen? Wie denn dann? Die müssen das erst mal können und dann können die an den Computer“* (M-A 58).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mutter keine Vorstellung hat, wie neunjährige Kinder mit dem Computer lernen könnten. Sie fühlt sich in ihrer Auffassung dadurch bestärkt, dass auch aus der Schule keine Impulse kommen *„Nein, und das will ich auch nicht“* (M-A 70). Darüber hinaus ist sie der Ansicht, dass die Kinder am Computer ganz *„rappelig“* (M-A 66) werden und sich das Medium von daher negativ auf die Schulleistungen auswirkt.

- Aussagen des Kindes zum Medienhandeln der Eltern und deren Einstellungen

Dem Kind ist die differente Nutzung und Wertschätzung des Computers seiner Eltern durchaus bewusst „*mein Vater spielt selber gerne und meine Mutter hat keine Ahnung*“ (K-A 85). Diesen Umstand nutzt er zu seinen Gunsten (K-A 43).

Medienerziehung

- Medien als Ursache innerfamiliärer Spannungen

Zeitüberschreitung und laute Streitereien der Kinder untereinander am Computer sind Probleme, von denen Mutter und Sohn berichten. Dabei stellt die Mutter eine Besserung fest, seitdem der Vater die Wohnung verlassen hat und nicht mehr als direktes Vorbild dient, denn „*mein Mann hatte ja nichts anderes mehr im Kopf und die Kinder dann ja auch nicht. Heute ist immer noch Theater, wenn die mal wieder zu lange dran sind*“ (M-A 42). Im anschließenden informellen Gespräch betont sie noch einmal, wie sehr sich die Erziehung der Kinder vereinfacht hat, seitdem der Vater nicht mehr bei ihnen wohnt, da sich der differente Computerumgang der Eltern auch auf deren Medienerziehung niederschlug. Der Junge spielt die Eltern heute allerdings bewusst gegeneinander aus: „*Dann gehe ich zu Papa, der kauft einen neuen, der macht selber gerne*“ (K-A 43).

- Medienerziehungsmaßnahmen – Regeln

Die Mutter hat keine verbindlichen Nutzungsregeln oder -zeiten vorgegeben und ist der Ansicht, dass die Grenzen kontextbezogen sind und immer davon abhängen, „*was dann da so alles anliegt. Aber wenn die den ganzen Tag davor sitzen, dann ist das einfach zu viel*“ (M-A 46). Der Sohn formuliert eine zeitliche Regelung als „*nur nicht so lange*“ (K-A 89) und gibt zu, manchmal zu merken, wenn er zu lange am Computer ist. Seine Strategie lautet dann „*ich warte, bis sie meckert*“ (K-A 91).

Wenn der Sohn ins Internet geht, so surft die Mutter nicht mit ihm gemeinsam „*da habe ich keine Lust zu*“ (M-A 26) und macht nach Aussage des Kindes keine Vorschläge, denn „*das weiß ich selber... und meine Mutter hat keine Ahnung*“ (K-A 85). Sie kontrolliert jedoch die Kinder „*dass die keine Scheiße machen. Spielen können die alleine*“ (M-A 26), was inhaltlich unkonkret bleibt und sich in der Vermeidung kostenintensiver Seiten niederschlägt. Der Verzicht auf ´teure Seiten´ wird von der Mutter in diesem Kontext als eine unbestimmte Regel genannt, allerdings ist ihr bewusst, dass diese eine Überforderung darstellen könnte. „*Kann ich ja auch nicht. Aber deshalb will ich ja auch sehen, also wenigsten immer mal gucken. Aber was weiß ich, wenn ich mal nicht da bin, was dann ist*“ (M-A 50). Diese Einschätzung erscheint nicht unbegründet zu sein. Bei näherer Betrachtung ergibt sich eine weitere Problematik in der Form, dass der Sohn zwar im familiären Rahmen die Verbote seiner Mutter befolgt,

ihre Autorität aber außerhalb der Familie missachtet. So spielt er heimlich mit dem älteren Bruder und dessen Freunden im Internetcafé „*Voll coole Spiele und so. Echt geil*“ (K-A 105). Seine Mutter weiß weder von den Besuchen im Internetcafé noch von den nicht altersgemäßen Spielen, die er dort spielt bzw. bei denen er zuguckt, wenn die anderen spielen.

Die Computernutzung scheint in den Gesprächen zwischen Sohn und Mutter keine Rolle zu spielen. Weder erzählt der Junge seiner Mutter, was er am Computer macht, noch erkundigt sich die Mutter nach seinen Aktivitäten (M-A 64).

- Medienerzieherische Perspektive

Insgesamt fehlt der Mutter eine medienerzieherische Perspektive, denn „*das können die später, wenn sie es dann wirklich alles so brauchen*“ (M-A 68) und so beschränkt sie ihre aktuellen Bemühungen auf die Kostendämpfung.

Medienverfügbarkeit und Präferenzen

- Medienarrangement der Familie

Im Haushalt befinden sich ein Fernseher, von dem die Mutter der Ansicht ist „*ohne geht ja wohl nicht*“ (M-A 16) und ein internetfähiger Computer, auf den die Mutter eher verzichten könnte „*in dem Alter da müssen die Kinder noch nicht an den Computer*“ (M-A18). Eine Flatrate ermöglicht den permanenten Zugriff auf das Internet: „*Also wir haben jetzt Flat und der Computer ist an*“ (M-A 32), die angeschlossene Webkamera ist jedoch defekt (M-A 32).

Dem Sohn steht mit dem Computer allein ein Spielgerät zur Verfügung, denn auf der Festplatte befinden sich ausschließlich Spiele aus dem Entertainmentsektor, die aus dem Internet frei herunterzuladen sind. Einige Spiele spielt der Junge auch direkt im Internet. Zu Hause sollte er keinen Zugriff auf nicht altersgemäße Spiele haben. Allerdings verrät er im informellen Gespräch, dass sein Vater ein für Kinder ungeeignetes Spiel (Hitman) nicht gelöscht hat und er dieses spielt, wenn seine Mutter nicht in der Nähe ist. Über Lernsoftware und Bücher verfügt die Familie nicht.

- Mediale Präferenzen

Bücher zu lesen, findet der Junge „*voll ätzend*“ (K-A 119) und um Dinge zu erfahren, die ihn interessieren, ist er der Meinung „*dazu muss ich nicht lesen*“ (K-A 121). Auch die Lernplattform 'Antolin' zur Leseförderung kann ihn von dieser Meinung nicht abbringen und die Mutter bestätigt: „*Bücher ist bei uns kein Thema. Wir lesen alle nicht gerne. Das haben die Kinder von uns geerbt*“ (M-A18). Dem entsprechend befinden sich keine Bücher im Haushalt. Insgesamt wird der Fernseher vom Sohn am höchsten frequentiert. „*Die Kinder gehen da dran zum Spielen, aber die gucken mehr Fern-*

sehen“ (M-A 30). Die vom Jungen eigentlich favorisierte Playstation hat der Vater beim Auszug mitgenommen, so dass der Sohn nun zu Hause auf den Computer ausweicht „*lieber Playstation, aber die ist jetzt bei Papa oder bei Freunden*“ (K-A 41).

Szenarien und Intentionen der Computerbereitstellung

- Szenarien, Motive und pädagogische Absichten der Bereitstellung

Der Computer wurde in erster Linie auf Bestreben des Vaters angeschafft, ist aber bei seinem Auszug in der Familie verblieben. „*Der ist eigentlich von meinem Mann. Der hat den immer benutzt*“ (M-A 16). Die Nutzung des Computers durch die Kinder wurde dementsprechend erst mit der Bereitstellung bedacht „*das kam dann so dabei*“ (M-A 54).

- Ökonomische und soziale Aspekte der Medienbereitstellung

Die Mutter sieht Computer und Internet aus ökonomischer Sicht sehr kritisch, denn eine Finanzierung für alle Kinder ist unmöglich. „*Finde ich nicht gut, überhaupt nicht. Nicht nur das Geld. Ich bin alleine und habe sechs Kinder und wenn dann alle solche Flausen haben und einen Computer wollen. Nein. Wie denn, frage ich Sie?*“ (M-A 14).

Das Internet wollte die Mutter zunächst abmelden, hat jedoch einen ökonomischen Vorteil darin entdeckt, dass sie eine Flatrate besitzt und die Kinder Spiele aus dem Internet laden können. „*Aber habe ich gedacht, vielleicht brauche ich es ja doch noch mal. Und die Kinder laden ja da auch immer die Spiele. Stellen Sie sich vor, die müsste ich auch noch kaufen. Aber wenn der kaputt ist, gibt es erstmal keinen neuen*“ (M-A 22), denn reparieren kann ihn im sozialen Umfeld niemand und „*Geld haben wir dafür nicht*“ (M-A 24).

Medienerfahrung und -nutzung des Kindes im familiären Kontext

- Medienerfahrung und -nutzung des Kindes allgemein

Die computerbezogenen Aktivitäten des Kindes zu Hause sind von geringer Vielfalt und in erster Linie dem Entertainmentsektor zuzuordnen – zum Teil auch mit nicht altersgemäßen Nutzungsoptionen. Der Junge verfügt über eine geringe fachsprachliche Kompetenz. Auf den Impulsfotos erkennt er allein das Malprogramm wieder, alle anderen Szenen sind ihm unbekannt. Dieses Programm hat er schon einmal ausprobiert, aber er ist der Ansicht „*das Malen geht nicht so*“ (K-A 13). Zwar ist ihm bekannt, dass man im Internet Informationen finden kann und zum Beispiel Fußballvereine eigene Internetseiten besitzen, eine Internetrecherche kann er jedoch nicht beschreiben oder eigenständig durchführen. In diesem Kontext verweist er auf seinen Vater, der die Seiten bestimmt kennt (K-A 79).

Insgesamt spielt der Junge zu Hause ausschließlich Spiele am Computer. Neben Autorennen und anderen altersgemäßen Spielen aus dem Entertainmentsegment spielt der Junge 'Hitman', ein nicht altersgemäßes Spiel auf Grund der Darstellung krimineller und teilweise gewalttätiger Handlungen. Dieses hat sein Vater auf der Festplatte vergessen zu löschen. Dem Jungen ist bewusst, dass er dieses Spiel eigentlich nicht spielen darf „*die sind für Große*“ (K-A 19) und spielt es im Internetcafé oder – wenn die Mutter nicht zu Hause ist – auf dem heimischen Computer.

- Schulbildungsrelevante Nutzung von Computer und Internet im häuslichen Kontext

Eine bildungsrelevante Nutzung des Computers wird auf Grund mangelnder Anregungen, Erfahrung bzw. Software nicht realisiert.

- Internetkommunikation des Kindes im häuslichen Kontext

Beide Elternteile chatten, wodurch dem Jungen diese Nutzungsform durchaus bekannt ist. Bei seinem Vater hat der Junge das Chatten beobachtet, hat jedoch selbst keine detaillierte Kenntnis oder Nutzungserfahrung. „*Da sind immer welche da. Aber ich weiß nicht so. Da musst du auch eine Kamera und so was zum Sprechen haben*“ (K-A 33). Auf Grund seiner mangelnden Schreibmotivation versteht der Junge unter Chat eigentlich eine Form der Internettelefonie mit Webkamera und meint dazu „*aber nur mit Papa und nur mit reden. Schreiben am Computer ist total scheiße*“ (K-A 37). Die Mutter bestätigt diese Motivationslage des Sohnes: „*Ja und die Kinder sind nachmittags da, aber chatten natürlich nicht. Mein Sohn hat da überhaupt keine Lust zu schreiben. Der sagt schon mal, dass er über Webcam sprechen will, aber klappt nicht bei uns*“ (M-A 32).

- Sozialer Nutzungskontext

Zu Hause spielt der Junge oft mit seinen Geschwistern am Computer. Früher, als sein Vater noch in der Wohnung wohnte, hat er diesen beim Chatten, Spielen oder dem Download von Spielen und Musik beobachtet (K-A 93). Eine Kompetenzerweiterung ergab sich aus diesem Verbund jedoch nicht, denn beim Download ist der Junge offenbar nach wie vor auf die Hilfe seines Vaters angewiesen und verfügt nicht selbst über diese Kompetenz. „*... Zuma und so. Kann man aus dem Internet holen. ... Mein Papa hat das für mich*“ (K-A 27 und K-A 28). Eine gemeinsame Aktivität am Computer ist damit nicht verbunden, sondern der Junge schaut zu, denn „*mein Vater spielt meistens Spiele für Große*“ (K-A 95). Mit seiner Mutter nutzt der Junge ebenfalls den Computer nicht gemeinsam, denn diese ist der Ansicht: „*Spielen können die alleine*“ (M-A 26).

Über den häuslichen Kontext hinaus besucht der Junge ein Internetcafé mit seinem älteren Bruder und Freunden. Er geht dorthin, weil er die Spiele, die dort gespielt werden, nicht zu Hause aufrufen darf, denn *„meine Mutter macht total, echt, so was kann ich hier nicht“* (K-A 107). Unklar bleibt, ob er selbst spielt oder auch dort ausschließlich zusieht, denn auf den Kostenfaktor angesprochen, erwidert er *„die anderen bezahlen, ich gucke nur“* (K-A 107).

- Nutzungsmuster

Die Mutter berichtet von neuen Prioritäten in der Familie, als der Computer noch neu war: *„Also damals, wie wir den neu hatten, war mein Mann nur noch damit. Die Kinder waren da erst gar nicht so doll. Dann wollten die natürlich immer mit“* (M-A 40) bzw. *„mein Mann hatte ja nichts anderes mehr im Kopf und die Kinder dann ja auch nicht“* (M-A 42). Seitdem ihr Mann die Wohnung verlassen hat, ist der Computer nach wie vor immer eingeschaltet, denn *„wir haben jetzt Flat und der Computer ist an“* (M-A 32). Die Mutter nutzt den Computer vormittags, um mit ihrer Schwester zu chatten. Nachmittags wird der Computer von den Kindern genutzt, allerdings mit variabler zeitlicher Einschränkung: *„Die haben andere Spielsachen und sollen draußen machen“* (M-A 18). Weder Kind noch Mutter geben hierzu exaktere Angaben. Die Aussage der Mutter, den Computer als elektronischen Betreuer zu nutzen, lässt darauf schließen, dass die Nutzungszeit möglicherweise gar nicht so gering ist, wie eigentlich gewünscht. *„Also mal ehrlich. Wenn es draußen regnet und die sich mal wieder streiten am Fernseher und nölen, dann finde ich gut, wenn dann die anderen dann an den Computer gehen“* (M-A 60).

- Aussagen der Mutter zu Medienerfahrung und -nutzung des Kindes zu Hause

Die Mutter ist weitgehend darüber informiert, dass ihr Sohn im Internet spielt und beaufsichtigt sein Surfen und Spielen, damit *„die keine Scheiße machen“* (M-A 26). Sie besitzt eine oberflächliche Kenntnis über seine Offline-Computeraktivitäten *„der macht so Spiele. Aber da müssen Sie den schon selber fragen“* (M-A 28). Allerdings ist ihr unbekannt, dass sich ein nicht altersgemäßes Spiel auf dem Rechner befindet und der Junge dies spielt, wenn sie nicht zu Hause ist. Die Mutter befürwortet aus ökonomischen Gründen, dass die Kinder Spiele aus dem Internet laden, denn *„stellen Sie sich vor, die müsste ich auch noch kaufen“* (M-A 22). Hier differenziert sie allerdings nicht, wer diese Kompetenz besitzt, denn der befragte Junge im dritten Schuljahr, kann einen Download nicht selbstständig durchführen, denn *„mein Papa hat das für mich“* (K-A 29). Andererseits ist der Mutter bewusst, dass sich ihr Sohn nicht versiert im Internet verhält. Dass er tatsächlich kostenpflichtige Internetseiten erkennen und vermeiden kann, wie als Regel formuliert, hält sie nicht für möglich, da sie sich selbst dieses Vermögen abspricht (M-A 50). Auch eine bildungsrelevante Nutzung im heimi-

schen Kontext hält sie für ausgeschlossen. Zwar ist die Mutter darüber informiert, dass auf dem familieneigenen Computer ein Schreibprogramm installiert ist, „*aber das macht er nicht*“ (M-A 34). Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass die Mutter die Leistungen ihres Sohnes am Computer nicht genau kennt und auch nicht wertschätzt. „*Was kann der denn? Der spielt doch nur*“ (M-A 62).

Medienerfahrung und -nutzung des Kindes im schulischen Kontext

- Medienerfahrung und -nutzung des Kindes in der Schule

In der Schule hat der Junge computerbezogene Erfahrungen sowohl im Entertainment- als auch – wenn auch wenig nachhaltig – im Educationsektor sammeln können. So kennt der Junge aus dem schulischen Kontext das Programm ´Lernwerkstatt´. Er verbindet damit in erster Linie ´Pushy´, ein Logikspiel, in dem ein Gegenstand auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen durch ein Labyrinth geführt wird und das in die Lernsoftware integriert ist. Ihm ist bekannt, dass mit Hilfe des Programms ´Lernwerkstatt´ auch das Rechnen geübt werden kann, was ihn allerdings nicht fesseln kann, weil das Aufgabenniveau nicht seinem Rechenniveau angepasst wurde. „*So Aufgaben und so. Aber das ist auch total scheiße, voll schwer*“ (K-A 63). Die Lernplattform ´Antolin´, die einen Beitrag zur Leseförderung leisten soll, gefällt ihm ebenfalls nicht. „*Voll die Scheiße. Da sollst du ohne Ende Bücher lesen*“ (K-A 117).

- Aussagen der Mutter zu Medienerfahrung und -nutzung des Kindes in der Schule

Über die schulische Mediennutzung und -erfahrung ihres Sohnes ist die Mutter nur oberflächlich informiert. Die Lernplattform ´Antolin´ ist ihr, obwohl in der Schule eingeführt, nicht bekannt. „*Was soll das sein? ... Habe ich noch nie gehört. Machen die nicht*“ (M-A 36 und M-A 38). Dass ihr Sohn zu Hause den Computer nicht in bildungsrelevanten, schulischen Kontexten nutzt, unterstützt sie sehr. „*Also hier zu Hause für die Schule gar nicht. Soweit sind die nicht. In der Schule macht er auch nicht viel. Zum Glück. Die sollen erst mal lesen, rechnen und schreiben lernen*“ (M-A 56).

Abschließende Interpretation der Wahrnehmungs- und Denkschemata des Kindes im Kontext familiärer Einflüsse

Mit dem Computer verbindet der Junge ein Entertainmentmedium „*zum Spielen und Internet, Chatten, Musik und so*“ (K-A 51). Auf konkrete Nachfrage hin kann er zwar für das Rechnen eine Computeranwendung nennen, lehnt diese jedoch ab, da die Aufgaben ihm zu schwer erscheinen. Weitere lernrelevante Anwendungen sind ihm weitgehend unbekannt und der Junge hat eher im Gegenteil für sich entschieden, dass der Computer keine Bildungsrelevanz besitzt, weder in der Schule noch zu Hause. Dass ein Computer beim Lernen helfen kann, verneint er explizit: „*Eigentlich nicht.*“

Also das Rechnen ist voll schwer und sonst eigentlich nicht“ (K-A 113). Dabei ist anzumerken, dass er Schreiben, Lesen und Lernen insgesamt mehrfach deutlich und grundsätzlich ablehnt und äußert: „Schule ist scheiße“ (K-A115). Zum Thema Schreiben am Computer in der Schule meint er: „*Da schon mal erst recht nicht“* (K-A 39). Die Internetplattform ‘Antolin’, die Kinder einerseits zum Lesen motivieren soll und andererseits Hilfen bei der Überprüfung sinnentnehmenden Lesens geben will, findet bei ihm keinerlei Akzeptanz, wird mit Anstrengung assoziiert und kann ihn nicht zum Lesen verführen.

Der Junge erhält im familiären Kontext keine schulbildungsrelevanten Impulse. Im Gegenteil: seine Leseunlust wird seitens der Mutter akzeptiert und gerechtfertigt. In ihren Aussagen spiegelt sich die milieuspezifische Nicht-Anerkennung und mäßige Wertigkeit von schulbezogenen Bildungsprozessen. Die mangelnde Wertschätzung computerbezogener Kompetenzen durch die Mutter beherrscht das familiäre Klima. Die ablehnende Haltung der Mutter und das Vorbild des Vaters – geprägt durch exzessives Spielen – haben den Sohn nachhaltig beeinflusst. Seine Qualitätskriterien für Computerprogramme bezieht er ausschließlich auf nicht altersgemäße Entertainmentprodukte und er beschreibt diese mit: „*Das muss spannend sein und schnell. Das macht Spaß so ganz schnell abballern“* (K-A 23).

Insgesamt scheint für ihn außer Frage zu stehen, dass Computer nicht für Kinder geeignet sind. Die bildungsbezogene Nutzung des Computers akzeptiert der Junge nicht und für den schulischen Kontext hält er es für vollkommen ausgeschlossen: „*Da schon mal erst recht nicht. Computer ist nicht so für Kinder eigentlich. Und die Spiele sind ja auch nicht so für Kinder. Nicht alle. Aber manchmal macht das Spaß“* (K-A 39). Mit dieser Äußerung wird gleichzeitig deutlich, dass die defizitären, familiären Einflüsse – bezogen auf schulbildungsrelevante Computernutzung – mit bestenfalls beiläufiger Medienerziehung in der Schule kumulieren. Während die Mutter die Vernachlässigung medienerzieherischer Unterrichtsbestandteile ausdrücklich begrüßt, führt es den Jungen dazu, sich in seinen Vorbehalten gegenüber Computer und Internet bestätigt zu fühlen. Das an seinen Lernstand nicht angepasste Anspruchsniveau des Mathematiklernprogramms und das nur beiläufig und nicht als integraler Bestandteil des Unterrichts eingeführte Lernportal ‘Antolin’ führen darüber hinaus zu einer permanenten Leistungsüberforderung des Kindes. In der Folge manifestiert sich eine negative Haltung gegenüber dem Computer als Lernmedium.

5.3.2.4 Porträt der Familie Word

Kurzüberblick

Ethnische Herkunft:	Türkei
Bildungssegment:	unten
Personen im Haushalt:	Eltern und zwei Kinder
Interviewpartner:	Mutter (Interviewsprache: türkisch) Tochter (Interviewsprache: deutsch)
Computerverfügbarkeit:	internetfähiger Computer in jedem Kinderzimmer

Zum medialen Habitus der Eltern

Die Eltern sind beide unerfahren im Computerumgang.

- Medienhandeln der Mutter

Die Mutter ist in einem kleinen Dorf geboren und dort bis zur 5. Klasse in die Schule gegangen „*von daher habe ich nicht so viel Wissen*“ (M-A 31). Sie hat keinerlei Computerkompetenzen und betont mehrfach: „*Ich persönlich kann nicht mal das Internet öffnen*“ (M-A 37). Mit Ende dreißig fühlt sie sich zu alt, um das noch zu erlernen (M-A 41). Andererseits würde sie sich wünschen, mit dem Computer umgehen zu können, denn sie schätzt das Internet als Brücke zur Heimat. Sie kann den Kontakt zu Verwandten zwar nicht selbst über das Internet herstellen, aber „*wenn mein Sohn mit den Cousinen in der Türkei chattet, ruft er uns, damit wir auch uns per Kamera sehen können. Das finde ich gut, aber selbst kann ich das nicht*“ (M-A 31).

- Medienhandeln des Vaters

Der Vater ist nach Auskunft seiner Ehefrau ebenfalls nicht mit dem Computer vertraut. Gründe hierfür liegen nach Ansicht der Frau in seiner Berufstätigkeit: „*Mein Mann arbeitet den ganzen Tag in einem Imbiss und er kommt spät nach Hause. Das heißt, er hat keine Zeit fürs Internet und er kennt sich auch nicht so gut aus*“ (M-A 87).

- Assoziationen, Meinungen und Haltungen der Mutter zu Computer und Internet

Die Einstellung der Mutter zu Computer und Internet ist ambivalent: „*Es hat seine positiven Seiten, aber leider auch negative Seiten*“ (M-A 61). Einerseits verbindet sie mit dem Internet den Kontakt zur Heimat, den sie sehr schätzt, wie sie mehrfach betont, denn „*vorteilhaft ist es, wenn man die Familie sehen kann*“ (M-A 37). Andererseits verbindet sie mit Computer und Internet Erziehungsprobleme, die sie ohne die neue Technik nicht hätte. Dennoch lässt sie immer wieder durchblicken, dass sie den Com-

puter für etwas Nützliches hält, auch wenn sie diese Einschätzung inhaltlich nicht füllen kann. *„Man braucht es oft, ich gebe es zu, aber es ist zu viel“* (M-A 107).

Die Computernutzung ihrer Tochter verknüpft die Mutter mit Computerspielen oder in der Zukunft mit der Erledigung von Hausaufgaben. Eine bildungsrelevante Nutzung des Computers durch die Tochter hält sie zurzeit für ausgeschlossen, denn *„sie macht Spiele. Aber nicht lernen. Gar nicht. Dazu ist sie noch zu klein“* (M-A 27). *„Sie ist ja erst im dritten Schuljahr“* (M-A 85). Insgesamt assoziiert die Mutter mit dem Computer vornehmlich ein Spielzeug und ist der Meinung, *„dass Grundschulkinder erst ab der vierten Klasse das Internet brauchen, frühestens. Die Kinder können am Computer Spiele spielen oder Hausaufgaben erledigen. Was sollen die Kinder im Internet machen?“* (M-A 13). So fehlen ihr nicht nur bildungsbezogene Nutzungsoptionen: *„Es hilft einem nicht so sehr“* (M-A 23), sondern sie sieht eher die Verschlechterung der Schulleistungen, wie sie am Beispiel ihres Sohnes erläutert (M-A 97). Darüber hinaus verbindet die Mutter mit dem Internet die Gefahr der Manipulation. *„Auf Kinder muss man achten. Sie können schnell beeinflusst werden“* (M-A 47) und sie verstärkt: *„Aber mit Internet steht ihnen so was zur Verfügung und Kinder kann man schnell beeinflussen“* (M-A 53). Sie steht in diesem Kontext beispielsweise dem Chat als Kontaktbörse sehr kritisch gegenüber, da ihr Sohn sehr schlechte Erfahrungen gemacht hat. Die anfängliche Angst der Mutter vor der Computersucht ist nach ihrer Einschätzung gebannt, seitdem das Medium den Reiz des Neuen verloren hat. Beide Kinder nutzen den Computer nun nicht mehr so ausdauernd wie zu Beginn. Insgesamt sieht die Mutter zwar die Zukunftsrelevanz des Computers, allerdings sollten die Kinder *„nicht alles zu früh lernen“* (M-A 101), denn *„sie sollen ihre Kindheit genießen“* (M-A 71). Gleichzeitig verbindet die Mutter offenbar mit dem Computer Gerät, mit dem man aufgewachsen sein muss, um es zu verstehen *„und jetzt denke ich, dass es zu spät ist“* (M-A 41).

- Aussagen des Kindes zum Medienhandeln der Eltern und deren Einstellungen

Die Tochter weiß, dass ihre Eltern keine Computerkenntnisse besitzen und berichtet davon, dass sie in erster Linie alleine am Computer sitzt. *„Nein, die machen gar nicht am Computer und so“* (K-A 65). Dennoch ist ihr bewusst, dass die Eltern die Nutzung zeitlich begrenzt sehen möchten, sieht aber eine Chance der Verlängerung der Nutzungszeit im Kontext einer bildungsrelevanten Nutzung *„mehr wollen meine Eltern eigentlich nicht. Außer lernen vielleicht“* (K-A 85).

Medienerziehung

- Medien als Ursache innerfamiliärer Spannungen

Die Mutter berichtet mehrfach von Autoritätsproblemen, die in erster Linie ihren Sohn betreffen. *„Ich würde gerne Regeln einsetzen, aber mein Sohn hört nicht auf mich“*

(M-A 35). Sie versucht diesem Verhalten mit Drohungen zu begegnen, das Internet abzuschaffen.

Weitere Maßnahmen, die sie ergreift, bestehen darin, dass sie alle Kabel herauszieht oder den Zimmerschlüssel einzieht, um jederzeit das Zimmer betreten zu können. Im informellen Gespräch berichtet Mutter, dass die Familie bereits häufiger hohe Internetrechnungen erhielt, weil der Sohn kostenpflichtige Seiten besucht hat. Dies führte zu heftigen innerfamiliären Differenzen und so sieht sie insgesamt das größte Problem der Familie in der Bereitstellung des Internets, denn *„seit wir Internet zu Hause haben, diskutieren wir nur noch mit meinem Sohn“* (M-A 61). Sie bereut es *„zu Hause Internet zu haben“* (M-A 61) und möchte den Internetanschluss abmelden. Darüber hinaus stellt sie Separierungstendenzen der Kinder durch Medien allgemein fest, die nun nicht mehr bei ihr sitzen und sich unterhalten wollen. *„Die Kinder nutzen die Freizeit fürs Internet, Fernseher, Playstation usw.“* (M-A 45) und *„das Gemeinsame in der Familie leidet darunter“* (M-A 107) ist dazu die Meinung der Mutter. Alles in allem fasst sie zusammen, dass auch die Nutzungsdauer von Fernseher und Computer ein Problem ist und es ihr nicht gefällt, *„wenn es zu lang geht und das Spiel unbedingt zu Ende gespielt werden muss“* (M-A 95).

- Medienerziehungsmaßnahmen – Regeln

Während die Mutter das zentrale Problem in der Computernutzung ihres älteren Sohnes sieht, hält sie eine Kontrolle der Tochter für überflüssig, denn *„meine Tochter ist neun und sie kennt sich nicht damit gut aus“* (M-A 63). Sie unterschätzt einerseits das Computerhandeln ihrer Tochter *„die ist noch zu klein. Die guckt nur Barbie und sonst spielt sie. Sie geht ja nicht ins Internet“* (M-A 65). Andererseits ist ihr bewusst, dass eine Kontrolle nicht leicht zu realisieren ist und reagiert deshalb mit einem Internetverbot. *„Aber sie soll eigentlich nicht ins Internet. Aber die Kontrolle ist schwer. Ich sage immer nein“* (M-A 15). Gleichzeitig bereut sie es, keinen Deutschkurs besucht zu haben, denn in der Sprachbarriere sieht sie ein Problem im Hinblick auf die Nutzungskontrolle. *„Denn wenn ich die Sprache könnte, könnte ich ihn besser kontrollieren“* (M-A 63). Letztendlich verlässt sich die Mutter auf vermeintliche technische Sicherheitsmaßnahmen. *„Die Kinder können nicht in diese 00-Seiten, also daher ist das nicht so schlimm. Nur in Seiten für ihr Alter“* (M-A 33). An anderer Stelle jedoch wird deutlich, dass es ihrem Sohn gelingt, diese Sperre zu umgehen. *„Wir bezahlen ja einen bestimmten Betrag im Monat und wenn er die 00-Seiten öffnet, kriegen wir eine hohe Rechnung“* (M-A 47).

Genauer betrachtet, befolgt auch die Tochter nicht die Regeln der Mutter und missachtet die mütterlichen Verbote. Zwar gibt es keine offenen Probleme im Hinblick auf ihre Computernutzung, denn über die tatsächliche Nutzung der Tochter ist die Mutter nicht informiert, *„aber sie guckt auch manchmal zu viel Fernsehen“* (M-A 35)

und „dadurch vernachlässigt sie auch die Schule“ (M-A 97). Im Verlauf des Interviews betont die Mutter wie wichtig Regeln zu Hause sind und gesteht gleichzeitig „wir hatten ja unsere Regeln, aber keiner hat sich daran gehalten“ (M-A 47). Diese Regeln bestanden beispielsweise darin, dass der Computer nur bis 21 Uhr benutzt werden durfte, „aber mit der Zeit lässt das nach“ (M-A 89). Während die Mutter eingesteht, dass die zeitlichen Regelungen nicht eingehalten werden, erzählt das Mädchen, dass es eine zeitliche Einschränkung gibt. Diese beziffert sie mit „eine halbe Stunde“ (K-A 81) bzw. „Glaube ich. So nicht so lange. Eine halbe Stunde vielleicht. Oder nicht ganz“ (K-A 83) bzw. „nicht so lange, aber nicht genau“ (K-A 85). Abschließend ergänzt sie, dass die zeitliche Beschränkung für das Lernen vielleicht aufgehoben sein könnte. Darüber hinaus gibt es keine konkreten Vereinbarungen, die die Nutzung regeln. „Nein, der gehört ja mir“ (K-A 92).

Die Mutter bestätigt, dass sie auf Grund ihrer mangelnden Computerkenntnisse auf inhaltliche Regelungen verzichtet und auf ihre Schwägerin vertraut. „Ich kenne mich mit Computer oder Internet nicht aus. Ich könnte daher meine Tochter es nicht verbieten. Ich würde es verstehen, wenn sie mir sagen würde, du weiß doch selber nicht, was ich hier mache. Es ist mir schon lieber, wenn die Tante sich darum kümmert, die sich damit auskennt“ (M-A 39). Wie die Tante jedoch tatsächlich den Medienerziehungsauftrag umsetzt, kann die Mutter nicht näher beschreiben. Sie setzt aber darauf, dass die Schwägerin ihrer Tochter sagt, „dass sie nur bestimmte Seiten öffnen kann“ (M-A 39). Ihre eigenen Hinweise beschränken sich darauf, dass die Tochter sich „wirklich nur die nützlichen Seiten ansehen soll“ (M-A 55). Weitere Gespräche als Erziehungsmaßnahme scheinen nach Aussage der Tochter, auf Grund der mangelnden Computerkompetenz der Eltern „meine Eltern können nicht so“ (K-A 96) nicht stattzufinden. Die Aussage des Mädchens zu computerbezogenen Regeln: „Nein, nicht so. Manchmal glaub ich“ (K-A 96) deutet eher auf eine sozial erwünschte als auf eine realitätsbezogene Antwort.

- Medienerzieherische Perspektive

Der Mutter ist ihr Erziehungsauftrag bewusst, allerdings scheint sie einerseits in ihrer Autorität von den Kindern nicht akzeptiert zu werden und andererseits auch unbedacht einen Computer angeschafft zu haben. „Auf Kinder muss man achten. Sie können schnell beeinflusst werden. Von unserer Umgebung hören wir nichts Positives vom Internet. Um ehrlich zu sein, habe ich Angst um die Kinder, dass sie was Falsches machen. Wir hatten ja unsere Regeln, aber keiner hat sich dran gehalten“ (M-A 47). Diese Regeln wurden allerdings erst nach der Bereitstellung des Computers gesetzt „das kam erst, als der Computer schon da war“ (M-A 89) und konnten offenbar Nutzungsgewohnheiten nicht mehr verändern.

Medienverfügbarkeit und Präferenzen

- Medienarrangement der Familie

Das Mädchen besitzt – ebenso wie ihr Bruder – sowohl einen eigenen Fernseher, als auch einen eigenen internetfähigen Computer in ihrem Kinderzimmer. Gründe für die Anschaffung mehrerer Geräte sind erstens darin zu sehen, dass die Eltern ihren Kindern etwas bieten wollen. Außerdem möchte das Mädchen nicht immer zu ihrem Bruder ins Zimmer gehen, denn *„der macht ja auch meistens was“* (K-A 49). Eine gemeinsame Computernutzung ist schon auf Grund des Altersunterschieds von sieben Jahren zwischen den Geschwistern recht selten, berichtet die Mutter im informellen Gespräch. Auf dem Computer der Tochter existiert ein Windows-Office-Paket, denn die Tochter berichtet von missglückten Schreibversuchen, mit einem Programm, das sie nicht beherrscht *„weiß nicht mehr, großes W. Aber ist ja bei uns kaputt“* (K-A 91). Darüber hinaus befinden sich ausschließlich Spiele aus dem Entertainmentsegment – zum Teil nicht altersgemäße Produkte – auf ihrem Computer. Lernsoftware steht dem Kind nicht zur Verfügung. Bücher oder andere Printmedien sind im Haushalt nicht vorhanden.

- Mediale Präferenzen

Insgesamt richtet das Mädchen seine Präferenzen nicht ausschließlich auf den Computer. Daneben stellen Playstation und Fernseher gleichrangige Medien dar (A 47). Bücher hingegen zählen nicht zu ihren bevorzugten Medien und sie klagt *„das ist ganz schön schwer für mich. Das dauert lange und so“* (K-A 122). Die Einschätzung der Mutter bestätigt dies grundsätzlich, denn der *„Fernseher ist das wichtigste, dann der Computer, Bücher sind eigentlich nicht so ihre Sache“* (M-A 79).

Szenarien und Intentionen der Computerbereitstellung

- Szenarien, Motive und pädagogische Absichten der Bereitstellung

Den Kindern 'etwas bieten zu wollen' ist ein zentrales Thema der Mutter. Dieses Interesse durchzieht viele Interviewpassagen und erklärt die mediale Ausstattungssituation der Familie. *„Jeder hat seinen eigenen Fernseher und Computer. Wir haben die Kinder wirklich verwöhnt, da wir, wie gesagt, in der Türkei nicht so viele Möglichkeiten hatten“* (M-A 59). Ihre Kindheit in der Türkei steht für die Mutter im Mittelpunkt ihres Begründungskontexts. Die Kinder sollen es besser haben. *„Ich bin in der Türkei aufgewachsen. Wir hatten nicht so viele Möglichkeiten wie unsere Kinder, deshalb bin ich froh, dass wir unseren Kindern mehr anbieten können. Ich hoffe, sie sind damit zufrieden“* (M-A 105). Zeigt ihr Sohn sich mit dem, was ihm seine Eltern bieten können unzufrieden, dann erwidert die Mutter: *„Wir können dir nur das bieten, was wir haben. Wenn du mehr und mehr willst, arbeite dran und biete du deinen Kindern mehr an.“*

Wir hatten nicht so viele Sachen in der Türkei und wir versuchen unseren Kindern das zu bieten, was wir können“ (M-A 47). Intention der Bereitstellung des Computers war für die Mutter die Verbesserung der schulischen Voraussetzungen. Sie stellte sich vor „dass meine Kinder die Hausaufgaben am Computer erledigen und neue Sachen kennen lernen. Ich wollte, dass sie alles zu Hause haben, was sie für die Schule brauchen“ (M-A 93). Gründe für den Anschluss des Internets waren einerseits eine erhoffte Lernrelevanz und andererseits vermeintlicher Gruppendruck. Den Ausschlag hat die Argumentation des Sohnes gegeben, der meinte, „dass er es unbedingt für die Schule braucht und dass er der einzige in seiner Klasse sei, der kein Internet hat usw.“ (M-A 61). Für die Tochter im dritten Schuljahr jedoch verbindet die Mutter mit der Computeranschaffung eher den Kauf eines Spielgeräts und noch keine Bildungsrelevanz. Die Tochter hat den Computer im Zuge der Gleichbehandlung der Geschwister erhalten. Inzwischen hat die Mutter jedoch erkannt, dass sich ihre ursprüngliche Intention nicht erfüllt und ihr Sohn den Computer für seine Freizeitgestaltung und nicht für die Schule anschaffen wollte. So bereut die Mutter in der Summe die Bereitstellung des Internets, vor allem vor dem Hintergrund weiterer Medien, die den Kindern zur Verfügung stehen.

- **Ökonomische und soziale Aspekte der Medienbereitstellung**

Die Computer beider Kinder wurden von den Eltern finanziert. Zunächst für den Sohn: *„Er hat sich das selber ausgesucht, weil wir uns nicht damit auskennen“ (M-A 73), dann auch für die Tochter, denn „meine Tochter wollte auch mal spielen“ (A 15). Computeranschaffung und Internetanschluss in Form einer Flatrate haben die Eltern in die Hand des Sohnes gelegt. Für die Installation war die Familie offenbar auf das soziale Umfeld angewiesen, denn diese hat ein Freund des Vaters übernommen. Auch im Hinblick auf die Nutzungskontrolle ist die Familie vom sozialen Umfeld abhängig. Durch den Kauf von Spiel-CDs für ihre Tochter sieht die Mutter einen zusätzlichen Kostenfaktor, denn das Mädchen wünscht sich „immer wieder neue Spiel-CDs“ (M-A 47), die es dann geschenkt bekommt. „Wir kaufen sie ihr und sie kriegt sie geschenkt von Tanten und Onkeln“ (M-A 49). Die Mutter weiß allerdings auch, dass die Spiele unter Freunden getauscht werden bzw. hält auch einen Download für möglich, ist diesbezüglich aber nicht genau informiert. Die Anschaffung von Büchern hingegen unterstützt oder fördert die Mutter nicht, denn die Tochter „liest nicht gerne. Bücher sind auch teuer und sie hat so viele andere Sachen“ (M-A 79).*

Medienerfahrung und -nutzung des Kindes im familiären Kontext

- **Medienerfahrung und -nutzung des Kindes allgemein**

Die Aktivitäten des Kindes am Computer zu Hause sind von geringer Vielfalt und in erster Linie dem Entertainmentsektor zuzuordnen, wobei sie zum Teil auch nicht al-

tersgemäÙe Software nutzt. Gleichzeitig erprobt sie allerdings auch die bildungsrelevante Nutzung von Standardsoftware. Das MäÙchen besitzt eine begrenzte fachsprachliche Kompetenz, kennt einige Fachtermini und kann diese zum Teil mit Inhalt füllen. So erkennt sie Google auf einem der Impulsfotos zu Gesprächsbeginn und beschreibt eine Internetrecherche mit Hilfe von Google: „*Und dann muss man gucken. Da kommt bestimmt ganz viel*“ (K-A 73). Darüber hinaus spielt sie im Internet auf einer holländischen Seite. Sprachbarrieren bestehen laut ihrer Auskunft nicht, da die Freundinnen ihr die Spiele erklären. Konkrete Programme kann das MäÙchen nicht nennen, denn „*ich kann mir die Namen nicht merken, die sind englisch*“ (K-A 37). Sie erkennt auf den Impulsfotos auch das Malprogramm, welches sie manchmal auf ihrem Computer nutzt. Ihre Eltern sind häufig nicht präsent, denn „*das ist ja mein Zimmer*“ (K-A 100) und so wissen diese nicht, dass das MäÙchen „*Ballerspiele*“ spielt (K-A 104). Mehr wollte sie bei laufendem Aufnahmegerät nicht erzählen, präsentiert jedoch im Anschluss an das Interview eine Sammlung nicht altersgemäÙer Spiele, die sie von ihrem Bruder und den Freundinnen erhalten hat. Ihre Favoriten am Computer sind „*speele.nl und kämpfen und schieÙen. Da bin ich gut*“ (K-A 61).

- Schulbildungsrelevante Nutzung von Computer und Internet im häuslichen Kontext

Die Tochter erwähnt mit dem Schreiben von Texten eine Computeranwendung, die dem Educationsegment zuzuordnen ist. Allerdings ist sie mit dem Ablauf des Lernszenarios nicht zufrieden. Konkret öfñnet sie ein bestehendes Word-Dokument und ist enttäuscht, dass dort schon etwas steht. Aus dieser Erfahrung schlieÙt sie, dass das Programm defekt sei. In der Familie kann sie weder Eltern noch den Bruder um Hilfe bitten, denn die „*können nicht so*“ (K-A 90) und sie gibt deshalb auf.

Weitere bildungsbezogene Nutzungsszenarien des Computers realisiert das MäÙchen zumindest im heimischen Kontext nicht. Sie stellt, im Hinblick auf das Lernen im häuslichen Umfeld, ihre Computerpräferenz zugunsten von Arbeitsblättern und Heften zurück: „*Am Computer nicht. Mehr so im Heft oder auf Arbeitsblättern*“ (K-A 118).

- Internetkommunikation des Kindes im häuslichen Kontext

Das MäÙchen hat nach eigener Auskunft Chaterfahrung, allerdings nicht regelmäßig, denn die Freundinnen sieht sie oft (K-A 55) und sie scheint die direkte Kommunikation zu bevorzugen. Manchmal nutzt sie das Internet als Brücke zur Heimat und chattet gemeinsam mit ihrer Mutter bzw. dem Bruder mit ihren Verwandten in der Türkei.

- Sozialer Nutzungskontext

Das MäÙchen berichtet, dass sie sowohl allein als auch mit Freundinnen oder manchmal mit dem Bruder am Computer spielt. Allein die Eltern gehen nicht mit ihr an den

Computer „*die machen gar nicht Computer und so*“ (K-A 65). Die wichtigsten Partnerinnen am Computer scheinen ihre Freundinnen zu sein, die Spiele im Internet recherchieren und ihr empfehlen (K-A 15) oder mit ihr gemeinsam „*Ballerspiele*“ (K-A 104) spielen. Der Mutter ist es wichtig anzumerken, dass ihre Tochter nicht „*nur noch am Computer oder vor dem Fernseher sitzt*“ (M-A 77). Wenn Freundinnen anrufen, dann unternimmt die Tochter, nach Aussage der Mutter, auch etwas mit diesen. Allerdings scheint der gemeinsame Medienkonsum in der Peergroup eine nicht unwichtige Funktion zu haben, die der Mutter jedoch unbekannt ist. Nach ihrer Einschätzung ist der Sohn derjenige, der der Tochter die Computerkompetenz vermittelt. „*Meine Tochter lernt das meiste von ihm, denke ich. In der Schule ist das ja noch wenig*“ (M-A 99). Allerdings kann er, nach Auskunft der Tochter, beispielsweise bei der Nutzung des Schreibprogramms nicht helfen, allein in Spielkontext ist er akzeptiert „*meine Eltern können nicht so. Nur mein Bruder gut*“ (K-A 96).

- Aussagen der Mutter zu Medienerfahrung und -nutzung des Kindes zu Hause

Die Mutter ist über die Computernutzung der Tochter nur rudimentär informiert und weiß, dass sie Spiele spielt und Barbies ansieht. „*Sie interessiert sich für Barbiespiele, was typisch für Mädchen ist*“ (M-A 15). Darüber hinaus unterstreicht die Mutter vielfach, dass ihre Tochter zu jung ist und „*sie geht ja nicht so ins Internet*“ (M-A 65). Dass diese Annahme nicht der Realität entspricht, ist der Mutter bewusst, weiß aber offenbar nicht damit umzugehen und verpflichtet deshalb die Schwägerin zur Kontrolle. Insgesamt geht die Mutter davon aus, dass die Tochter in erster Linie fernsieht und nur „*ab und zu spielt sie im Internet oder CD*“ (M-A 59). Eine bildungsbezogene Computernutzung kann sich die Mutter für ihre Tochter nicht vorstellen und definiert den Computer als Spielgerät, denn „*meine Tochter ist noch zu klein dafür, also den Computer für die Schule zu nutzen. Sie darf spielen, für ihr Alter die Spiele*“ (M-A 81).

Medienerfahrung und -nutzung des Kindes im schulischen Kontext

- Medienerfahrung und -nutzung des Kindes in der Schule

Im schulischen Kontext hat das Mädchen computerbezogene Erfahrungen sowohl im Entertainment- als auch im Educationsektor sammeln können. So kennt das Mädchen aus der Computer-AG die Nutzung der Kindersuchmaschine 'Blinde Kuh'. Sie schätzt die Vielfalt der Resultate durchaus, allerdings gefällt ihr gar nicht, dass „*man dann viel lesen [muss]. Das find ich doof*“ (K-A 126). Eine nach eigenen Interessen geleitete Recherche kann das Mädchen nicht begeistern. Ihr fehlen Rechercheideen bzw. interessante Anlässe und sie ist der Ansicht „*Blinde Kuh kann ganz viel zeigen für Kinder. Aber ich weiß nie so, was ich gucken soll. Und immer Fußball ist doof*“ (K-A 128).

Lernen und lesen fallen ihr insgesamt schwer und so resümiert sie: „*Computer macht Spaß. Ich lerne aber nicht gerne. Meistens. Am Computer kann ich spielen*“ (K-A 120). In diesen Kontext passt die Einschätzung des Mädchens, dass sie auch nicht gerne in Büchern liest. Das Mädchen kennt zwar die Internetplattform ‘Antolin’ zur Leseförderung aus der Schule, lässt sich dadurch jedoch nicht zum Lesen animieren. „*In der Schule machen wir das. Zu Hause könnte ich auch, aber will ich nicht. Dazu muss man ganz viele Bücher lesen. Das ist doof*“ (K-A 126). Über die Arbeit in der Computer-AG berichtet das Mädchen, dass die Computernutzung häufig freigestellt wird. Die Lehrerin „*sagt ‘Lernwerkstatt’ oder ‘Blinde Kuh’ oder ‘Leo’*“ (K-A 130). Auf der ‘Leo-Webseite’ schreibt sie Wörter und lässt diese ins Englische übersetzen (A 108). Erhalten die Kinder keine konkrete Lernaufgabe, dann sucht sich das Mädchen ein Spiel aus. „*Pushy macht Spaß und dann spiele ich das. Weil meistens machen wir Lernwerkstatt und da ist Pushy oder da mal Blinde Kuh. Aber wie ich will*“ (K-A 128). In dieser AG hat das Mädchen auch das Textverarbeitungsprogramm kennengelernt. Die Erfahrung wirkt allerdings nicht so nachhaltig, dass das Kind in der Lage wäre, die Anwendung zu Hause zu replizieren.

- Aussagen der Mutter zu Medienerfahrung und -nutzung des Kindes in der Schule
Die Mutter ist informiert, dass in der Schule Computer vorhanden sind. Sie glaubt jedoch an einen Spielkontext: „*Sie hat eine Computerspiel-AG jetzt. Aber so genau habe ich das nicht im Kopf. Da müssen Sie meine Tochter fragen, was die dort spielen*“ (M-A 83). Dennoch ist sie der Ansicht, dass die Schule die Computernutzung der Kinder unterstützen sollte, denn „*unter Beaufsichtigung des Lehrers können die Kinder nichts Falsches lernen*“ (M-A 103). Von Hausaufgaben, die am Computer erledigt werden können, weiß sie nichts: „*Sie ist ja erst im dritten Schuljahr*“ (M-A 85). Die Existenz von Lernsoftware ist der Mutter unbekannt: „*Nein, gibt es denn so was?*“ (M-A 51) und entsprechend ist ihr auch ein bildungsrelevanter Interneteinsatz fremd.

Abschließende Interpretation der Wahrnehmungs- und Denkschemata des Kindes im Kontext familiärer Einflüsse

Die Computernutzung zu Hause und in der Schule hat das Mädchen für sich strikt voneinander getrennt. Je nach Nutzungsort verbindet sie mit dem Computer eine unterschiedliche Funktion. In der Schule ist er mehr ein Lernwerkzeug und im häuslichen Bereich ist er Spielzeug. „*In der Schule lernen wir mit dem Computer. Zum Beispiel Leo. Zu Hause für die Schule mache ich nicht so*“ (K-A 116). Zu Hause ist ihr Lernen eher spielorientiert „*so lerne ich und dann bei den Spielen wird man immer besser*“ (K-A 112). Das ist ihr wichtig und sie betont „*Speele.nl und kämpfen und schießen. Da bin ich gut*“ (A 61). Im häuslichen Kontext steht dem Mädchen keine Lernsoftware zur Verfügung. Schulisch Bildungsimpulse finden jedoch durchaus das

Interesse des Mädchens. So versucht sie beispielsweise Standardsoftware-Anwendungen, die sie in der Schule erprobt hat, zu Hause zu wiederholen. Diese Versuche scheitern dadurch, dass die schulische Nutzung nicht automatisiert ist und sie im Herkunftsmilieu nicht auf das kulturelle Kapital zurückgreifen kann.

Offenbar benötigt das Mädchen einerseits Anregungen, um den Computer als Recherchewerkzeug auch in bildungsrelevanten Kontexten nutzen zu können. Andererseits ist die Lesekompetenz des Kindes noch nicht gut genug entwickelt, als dass sie die Recherche über das Kinderportal 'Blinde Kuh' jenseits der Themenvielfalt selbstständig nutzt. Auch das Leseportal 'Antolin' und die Lernsoftware 'Lernwerkstatt' sind nicht ihrem Lernniveau gemäß eingerichtet und können sie nicht zum Lesen und Lernen verführen. Mit dem Spielen verbindet das Mädchen Erfolg und dieser ist ihr sehr wichtig, wie sie im Verlauf des Interviews mehrfach betont. Auch ihre Qualitätskriterien für Computersoftware sind insgesamt auf Spiele bezogen und sie beschreibt Punkte- oder Zeitsysteme, mit deren Hilfe sie eine Verbesserung feststellen kann „*ich schreibe immer auf, damit ich das weiß*“ (K-A 41).

Das Mädchen erhält aus der Familie keine bildungsrelevanten Impulse. Insgesamt vermittelt das Interview mit der Mutter den Eindruck, dass ihre Tochter eher 'nebenbei' in der Familie 'mitläuft'. Die Mutter stellt den Sohn als Computernutzer in den Mittelpunkt des Interviews und ist offenbar über dessen Aktivitäten besser informiert, als über ihre Tochter, die sie in ihren Nutzungsoptionen deutlich unterschätzt. Die Erziehungsprobleme mit ihrem Sohn stehen für die Mutter derart im Zentrum ihres Erlebens, dass sie ihre Tochter und ihre Mediennutzung nicht wahrnimmt. Sie nutzt jedoch das milieuspezifische Netzwerk und hat einen Teil der Erziehungsverantwortung an die Tante abgegeben. Offenbar überprüft die Mutter jedoch nicht, inwieweit diese Verantwortung auch wahrgenommen wird, was aufgrund des nicht altersgemäßen Medienhandelns des Kindes bezweifelt werden muss. Dadurch, dass seitens der Eltern keine Impulse zur Computernutzung ausgehen, orientiert sich das Mädchen an ihrem älteren Bruder, der sie in die Welt der nicht altersgemäßen Entertainmentsoftware-Nutzung einführt. Auch die Leseunlust des Kindes wird vor dem Hintergrund milieuspezifischer Alltagsroutine akzeptiert.

Zusammenfassend lässt sich vermuten, dass eine nachhaltige schulische Förderung u.a. durch Anpassung des Lernmaterials an das Lernniveau sowie nachhaltige Übung bildungsrelevanter Nutzungsoptionen auf Akzeptanz bzw. Interesse des Kindes und seiner Eltern stoßen würde. Defizitäre Impulse – bezogen auf schulrelevante Bildung – des Herkunftsmilieus könnten auf diese Weise revidiert werden.

5.3.3 Typenbildung durch Fallkontrastierung

Dieser Teil der Ergebnisdarstellung verfolgt das Ziel, mediale Habitusformen von Grundschulkindern im Bildungskontext zu skizzieren und einer Typenbildung nach Kluge (1999) zu unterziehen. Da im vorliegenden Forschungsprojekt der mediale Habitus im Fokus einer bildungsbezogenen Betrachtung steht, sollen ausschließlich (schul-)bildungsrelevante Aspekte in die Beschreibung einfließen. Die im theoretischen Bezugsrahmen bereits explizierten Kategorien des medialen Habitus des Grundschulkindes bilden nachfolgend die Grundlage für die Auswertung der empirischen Daten. In die Darstellung geht auf der Handlungsebene das Merkmal 'Bildungsbezogene Computernutzung' ein. Auf der Ebene der Denk- und Wahrnehmungsschemata werden die Merkmale 'Metakognition' sowie 'kritisches Medialitätsbewusstsein' expliziert. Die ursprünglich theoretischen Kategorien werden auf diese Weise mit dem empirischen Material abgeglichen, was nachfolgend jeweils im Kontext der Merkmale erörtert wird.

Die ausführlichen Beschreibungen des kindlichen, medialen Habitus auf der Individualebene finden sich in den Fallporträts. Nachfolgend werden ausschließlich prägnante Beispiele zur Illustration der Ausprägungsvielfalt, die der Merkmalsraum abdecken muss, herangezogen. Im Anschluss daran werden die Realtypen durch Fallkontrastierung gebildet. Die sich jeweils anschließende Rekonstruktion von Reproduktionsmechanismen wird auf den vorangestellten Merkmalsraum bezogen. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass für die Merkmalsausprägungen niemals nur ein einzelner Einfluss verantwortlich ist. Bei der Habitusgenese wirkt immer eine Vielzahl von Impulsen zusammen, die sich auch gegenseitig beeinflussen. Der Zusammenhang zwischen Merkmal und Einfluss kann somit als theoretische Dimension interpretiert werden.

5.3.3.1 Bildungsbezogene Computernutzung als Merkmal des medialen Habitus

Die realisierte Nutzung digitaler Medien ist Ausdruck des medialen Habitus. Gleichzeitig nimmt sie Einfluss auf dessen weitere Entwicklung. Inwieweit die Kinder bereits Computer und Internet in Bildungskontexten zu Hause nutzen und damit bildungsbezogene Akzente in der weiteren Genese ihres medialen Habitus setzen, soll im Folgenden betrachtet werden. Mit der Beschreibung 'bildungsbezogener Computernutzung' werden die Aspekte 'erfahrungsorientierter Umgang' und 'instrumentelle Nutzung' des Kontextualisierungskonzepts nach Tully (2004a) gemeinsam erörtert. 'Erfahrungsorientierter Umgang' wird repräsentiert durch die Nutzung von Standardsoftware sowie Software aus dem Education- bzw. Edutainmentsegment und wird damit

bildungsbezogen konkretisiert. Unter dem Aspekten 'instrumentelle Nutzung' wird – ebenfalls bildungsbezogen – die praktizierte On- und Offline-Informationsrecherche ('information literacy') betrachtet. Die folgende Tabelle dient der Orientierung über die Vielfalt der realisierten, bildungsbezogenen Computernutzung.⁹⁹

Name	Exemplarische Illustration bildungsbezogener Computernutzung
Kind Hitman	<ul style="list-style-type: none"> • zeigt Interesse, nutzt jedoch den Computer zu Hause nicht in bildungsrelevanten Kontexten, da ihm Nutzungsideen bzw. entsprechende Software fehlen.
Kind Word	<ul style="list-style-type: none"> • hat zu Hause das Textverarbeitungsprogramm ausprobieren wollen. Das Mädchen scheitert jedoch an ihrer mangelnden Anwenderkompetenz und lehnt eine diesbezügliche Nutzung heute ab.
Kind Cafe	<ul style="list-style-type: none"> • lehnt bildungsbezogene Computernutzung explizit ab und verfügt zu Hause nicht über entsprechende Software.
Kind Paint	<ul style="list-style-type: none"> • nutzt den Computer zu Hause nicht in bildungsrelevanten Kontexten.
Kind Offline	<ul style="list-style-type: none"> • nutzt den Computer zu Hause nur äußerst selten.
Kind Knuddel	<ul style="list-style-type: none"> • nutzt die Online-Recherche und Textverarbeitung auf geringem Anwenderniveau, was jedoch weder dem Mädchen noch ihrer Mutter bewusst ist.
Kind Orthograf	<ul style="list-style-type: none"> • nutzt das Textverarbeitungsprogramm zu selbstständigen Rechtschreibübungen.
Kind Schach	<ul style="list-style-type: none"> • nutzt Entertainment- bzw. Edutainmentprodukte auf geringem Lernniveau, die jedoch sowohl der Junge als auch die Mutter als bildungsrelevant einschätzen.
Kind Dino	<ul style="list-style-type: none"> • recherchiert im Internet zu Themen, die es interessieren und erstellt aus dem gewonnenen Material eigene Informations-CDs.
Kind Messenger	<ul style="list-style-type: none"> • nutzte in der Vergangenheit – bevor es sich vermehrt dem Chat und Entertainmentangeboten im Internet zuwandte – Lernsoftware, recherchierte bildungsbezogen on- und offline und schrieb Texte am Computer.
Kind Laufdiktat	<ul style="list-style-type: none"> • nutzt das Textverarbeitungsprogramm, um sich selbstständig auf Diktate vorzubereiten.
Kind Kreativ	<ul style="list-style-type: none"> • nutzt die Rechenfunktionen der Tabellenkalkulation zur Berechnung der Kosten im Kaufladenspiel und setzt die Tabellenkalkulation ein, um den Buchbestand der Familie in Listen zu erfassen.
Kind Selbstkauf	<ul style="list-style-type: none"> • kennt Prinzipien der Online-Recherche und Textgestaltung, nutzt jedoch den Computer insgesamt sehr selten.

Tabelle 25: Exemplarische Illustration der bildungsbezogene Computernutzung

⁹⁹ Die Familie Antolin wird in dieser Auswertung nicht mehr berücksichtigt, da die Aussagen der Mutter widersprüchlich und nicht schlüssig auswertbar sind.

Mit Hilfe einer mehrdimensionalen Kreuztabelle, die das Bildungssegment und die ethnische Herkunft ausweist, kann die Typenbildung zur bildungsbezogenen Computernutzung folgendermaßen veranschaulicht werden.

		elaborierte, bildungsbezogene Computernutzung	in Ansätzen oder Teilaspekten entwickelte, bildungsbezogene Computernutzung	nicht entwickelte bildungsbezogene Computernutzung
oberes Bildungssegment	deutsch	Kind Laufdiktat Kind Kreativ	Kind Selbstkauf	
	türkisch	Kind Dino	Kind Messenger	
unteres Bildungssegment	deutsch		Kind Knuddel	Kind Cafe Kind Schach
	türkisch		Kind Orthograf	Kind Hitman Kind Word Kind Paint Kind Offline

Tabelle 26: Bildungsbezogene Computernutzung im milieuspezifischen Vergleich

Zentraler Befund zu bildungsbezogener Computernutzung

Kinder des oberen Bildungssegments nutzen den Computer zu Hause in bildungsrelevanten Kontexten, während dies bei Kindern des unteren Bildungssegments nur in Ausnahmefällen und weniger elaboriert geschieht.

Rekonstruktion von Reproduktionsmechanismen

Die Nutzung des Computers in Bildungskontexten setzt die grundsätzliche Verfügbarkeit geeigneter Software bzw. des Internets voraus. Die Bereitstellung steht in Abhängigkeit zum ökonomischen und kulturellen Kapital der Familie. Dabei ist die Verfügbarkeit eines Computers und Internetanschlusses bzw. deren Verzicht in bildungsprivilegierten Familien nicht an das ökonomische Kapital der Familie gebunden. Vielmehr sind diese von erzieherischen Überlegungen geprägt. In den bildungsnahen Familien ist der Computer als Ausdruck objektivierten kulturellen Kapitals zu bewerten, da er sowohl reflektiert zur Verfügung gestellt wird, als auch in bildungsbezogenen Kontexten in elaborierter Form zum Einsatz kommt. Einige Kinder des unteren Bildungssegments haben Zugang zu Computer und Internet in ihrem Kinderzimmer. Diese Tatsache ist als Darstellung ökonomischen Kapitals zu werten. Die Familien sind nicht nach der Überlegung und Diskussion erzieherischer Maßnahmen zur Bereitstellung gelangt, sondern durch das Gefühl der Verpflichtung und dem Wunsch, den

Kindern etwas bieten zu wollen bzw. deren Bildung zu unterstützen. Ziel der Anschaffung ist häufig die Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben; ein Zweck den die Computer zum Teil mangels entsprechender Software nicht erfüllen können. In der Konsequenz findet hier ein zum Teil nicht altersgemäßer Konsum statt, mit dessen Regelung die Eltern überfordert sind. Aber warum kaufen die Eltern keine Bildungssoftware, obwohl sie den Computer dadurch zum Bildungsmedium aufwerten könnten? Dieses Versäumnis ist einerseits darin begründet, dass die Relevanz von Bildungsmedien mangels kulturellen Kapitals nicht erkannt wird bzw. deren Existenz unbekannt ist. Andererseits besitzen Bildungsbemühungen im außerschulischen Bereich keine Bedeutung bzw. Akzeptanz und werden deshalb seitens der Mütter nicht aktiv unterstützt. Bildungserwartungen werden zum Teil explizit an die Schule gerichtet (s.u.). Zu beachten ist in diesem Kontext die mangelnde Schulbildung und damit verbunden die nur begrenzte Schreib- und Lesekompetenz besonders der türkischen Frauen. Schriftliche Kommunikation sowie das Lesen stellen keine milieuspezifischen Handlungsroutinen dar. In der Folge werden Softwareprodukte, die diese Kompetenzen fördern nicht zwangsläufig mit der PC-Anschaffung zur Verfügung gestellt. Die Beobachtung, dass in schulbildungsfernen Familien seltener Bildungsmedien vorzufinden sind, kann also nur vordergründig auf einen Mangel an ökonomischem Kapital zurückgeführt werden. Zwar wird von einigen Familien – wie beispielsweise von den Müttern Hitman, Word und Knuddel – der Kostenfaktor für Bücher bzw. Bildungsmedien in den Mittelpunkt der Argumentation gestellt, gleichzeitig kann dort jedoch die Anschaffung anderer, kostenintensiver Medien wie eine Playstation oder X-Box beobachtet werden.

Nachfolgende Tabelle weist die Verfügbarkeit von bildungsrelevanten Medien in den Familien milieuspezifisch aus. Die Familien in Klammern erfüllen das Kriterium zwar aus ihrer Perspektive, jedoch nicht aus der Perspektive einer objektiven Betrachtung.

		Die Familie besitzt Bücher.	Die Familie besitzt Software aus dem Education- oder Edutainmentsegment.
oberes Bildungssegment	deutsch	Familie Laufdiktat Familie Kreativ Familie Selbstkauf	Familie Laufdiktat Familie Kreativ Familie Selbstkauf
	türkisch	Familie Dino Familie Messenger	Familie Dino Familie Messenger
unteres Bildungssegment	deutsch	Familie Schach	(Familie Knuddel) (Familie Schach)
	türkisch	Familie Orthograf	

Tabelle 27: Bereitstellung bildungsrelevanter Medien im milieuspezifischen Vergleich

Es zeigt sich deutlich, dass Bildungsmedien in allen bildungsnahen Familien vorhanden sind, dies in bildungsfernen Familien jedoch nicht unbedingt gewährleistet ist. Im Folgenden sollen einige Begründungsmuster exemplarisch veranschaulicht werden. Frau Knuddel berichtet, dass dem Kind ausschließlich die Demo-Version einer Lernsoftware zur Verfügung steht. *„Ganz genau die Lernwerkstatt, nur zu Hause die Demo. Privat hat man da nicht viel Auswahl. Also da muss man schon kaufen, aber ganz schön teuer“* (M-Knuddel-A 102). Andererseits besitzt das Kind zahlreiche Entertainmentprodukte, die die Mutter als Lernmedien betrachtet und mit denen sie ihr Kind fördern möchte. Darüber hinaus wird die Mutter für die Tochter eine – mit Educationsoftware preisgleiche – Maus für Linkshänder kaufen, damit diese am Schreibtisch nicht immer alles verschiebt (M-Knuddel-A 80). Bücher betrachtet Frau Knuddel als nicht mehr *„zeitgemäß“*, weshalb im Haushalt auch keine vorhanden sind. Als weiteres Beispiel kann Frau Paint herangezogen werden, die die Leseunlust ihres Sohnes ganz offen akzeptiert: *„Für Bücher interessieren wir uns alle nur wenig“* (M-Paint-A 97). Dies lässt darauf schließen, dass das Lesen von Büchern offenbar im milieuspezifischen Kontext keinerlei Anerkennung bzw. Relevanz besitzt. Gleichzeitig wünscht sich die Mutter für ihren Sohn eine gute schulische Ausbildung. Sie selbst besitzt nur eine geringe formale Schulbildung und kann wohl aus diesem Grund die immense Bedeutung von Büchern im Bildungsverlauf nicht einschätzen. Mutter Cafe lässt erkennen, dass sie offenbar an schulischer Bildung insgesamt wenig interessiert ist und gleichzeitig die Leistungen ihres Sohnes am Computer nicht kennt und auch nicht wertschätzt: *„Was kann der denn? Der spielt doch nur“* (M-Cafe-A 62). Dass das Kind Cafe, obwohl es die Möglichkeit hätte, die Internetplattform Antolin nicht nutzt *„voll die Scheiße. Da sollst du ohne Ende Bücher lesen“* (K-Cafe-A 117) ist sicherlich – neben mangelnder Nachhaltigkeit in der Schule – auch dem Habitus der Mutter zuzuschreiben. Diese billigt seine ablehnende Haltung: *„Bücher ist bei uns kein Thema. Wie lesen alle nicht gerne. Das haben die Kinder von uns geerbt“* (M-Cafe-A 18).

Abschließend lässt sich festhalten, dass neben mangelndem ökonomischem Kapital, differente Relevanzstrukturen bzw. ein defizitärer Bildungshabitus für die unterschiedliche Verfügbarkeit von Bildungsmedien im Milieu verantwortlich zu sein scheinen.

5.3.3.2 Metakognition als Merkmal des medialen Habitus

Um den Computer bildungsrelevant zu nutzen, müssen die Kinder die Fähigkeit zur Metakognition im Allgemeinen entwickelt haben. Ideen zu eigenen Lernstrategien und zur selbstständigen Planung von Lernprozessen sind notwendig, um auch den Computer in den Lernprozess integrieren zu können. Durch die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) konnten die Aspekte 'Selbstregulation des Wissens – sachbezogenes Interesse' und 'Erwerb, Ergänzung bzw. Übung schulbezogenen

Wissens' herauskristallisiert werden, die zu dem Merkmal 'Integration des Computers in die Planung eigenständiger Lernprozesse' zusammengefasst werden. Im Fokus der Analyse steht damit nicht die Nutzung, sondern die bewusste und eigenständige Planung von Lernprozessen unter Berücksichtigung digitaler Optionen.

Name	Exemplarische Illustration metakognitiver Fähigkeiten der Kinder
Kind Hitman	<ul style="list-style-type: none"> äußert die Absicht zu Hause am Computer lernen zu wollen. Er bedauert keine konkreten Lernszenarien zu kennen. Metakognitive Fähigkeiten sind noch nicht entwickelt.
Kind Word	<ul style="list-style-type: none"> verbindet mit dem Computer in der Schule zahlreiche, bildungsbezogene Nutzungserfahrungen. Die Lehrkraft scheint den Computer jedoch nicht systematisch in das Lernen zu integrieren, sondern einzelne Lernaspekte unverbindlich anzubieten. Auf Grund der daraus resultierenden Überforderung bzw. fehlenden Selbstwirksamkeitserfahrungen erkennt das Mädchen keine Relevanz des Computers für das außerunterrichtliche Lernen. Das Mädchen ist auf die Unterstützung bzw. Anleitung der Lehrkraft angewiesen. Eigenständig plant das Mädchen seine Lernprozesse nicht.
Kind Cafe	<ul style="list-style-type: none"> verbindet das Lernen am Computer mit kognitiver Überforderung, da das Lernlevel in der Schule offenbar nicht seinem Lernstand angepasst ist. So erkennt der Junge für sich keine Bildungsrelevanz des Computers. Er ist insgesamt nicht zum Lernen motiviert und plant seine Lernprozesse nicht selbstständig.
Kind Paint	<ul style="list-style-type: none"> weiß, dass in der Schule der Computer zum Lernen genutzt wird. Der Junge hat kein Interesse – weder in der Schule noch Hause – an dieser freiwilligen Option entwickelt. Metakognitive Fähigkeiten fehlen.
Kind Offline	<ul style="list-style-type: none"> hat noch keine metakognitiven Fähigkeiten entwickelt.
Kind Knuddel	<ul style="list-style-type: none"> besitzt nur geringe Anstrengungsbereitschaft und plant selbstständige Lernprozesse auf geringem Lernniveau z.B. mit Hilfe von Entertainmentsoftware.
Kind Orthograf	<ul style="list-style-type: none"> plant seine Lernprozesse im Hinblick auf Übungsszenarien unter Berücksichtigung des Computers. Der Junge wünscht sich eine Mathematiklernsoftware, um bei Kopfrechenübungen von Lernpartnern unabhängig zu sein.
Kind Schach	<ul style="list-style-type: none"> verbindet zwar mit dem Computer vielfältige Möglichkeiten, kann sich jedoch das Lernen mit Computer in schulisch relevantem Kontext nicht vorstellen. Eine Verbesserung schulischer Leistungen schließt der Junge aus, da der Lehrer ja nicht weiß, was er am Computer gelernt hat. Er hat noch keine metakognitiven Fähigkeiten entwickelt.
Kind Dino	<ul style="list-style-type: none"> plant Lernprozesse interessengetrieben und über schulische Anforderungen hinaus sowohl mit digitalen als auch mit analogen Medien. Er bevorzugt klar strukturierte Lernprogramme, die es zulassen, das Lernniveau einzustellen und die Lerninhalte gezielt je nach Bedarf auszuwählen.
Kind Messenger	<ul style="list-style-type: none"> kann Lernprozesse grundsätzlich interessengetrieben mit Hilfe des Computers planen. Dazu nutzt das Mädchen Lernsoftware und das Internet – vorausgesetzt, dass sie sich nicht durch Entertainmentaktivitäten ablenken lässt.
Kind Laufdiktat	<ul style="list-style-type: none"> plant Lernprozesse zu Hause aktiv mit Hilfe des Computers, um interessengetrieben (offline) zu recherchieren bzw. zu üben. Wenn das Mädchen mit Hilfe eines Lernprogramms übt, bevorzugt sie Programme die personalisiert und mit einem Test auf ihr Lernniveau abgestimmt werden. Darüber hinaus möchte sie ihren Lernprozess, Ergebnisse und Fortschritte mit Hilfe der Software nachverfolgen und planen können.
Kind Kreativ	<ul style="list-style-type: none"> nutzt seine Recherchekompetenz dazu, schulische Themen inhaltlich zu vervollständigen, wenn ihm die Informationen ergänzungswürdig erscheinen. Das Mädchen plant diese Lernprozesse interessengetrieben und selbstständig.
Kind Selbstkauf	<ul style="list-style-type: none"> verfolgt seine Recherchen mit Hilfe von Büchern und am Computer – was der Junge jedoch nicht als Lernen definiert. Beim unterrichtsbezogenen Lernen verlässt er sich pragmatisch ausschließlich auf nicht digitale Optionen. Insgesamt hat er bereits metakognitive Fähigkeiten entwickeln können.

Tabelle 28: Exemplarische Illustration metakognitiver Fähigkeiten der Kinder

Metakognition als 'Integration des Computers in die Planung eigenständiger Lernprozesse' entspricht dem dritten Level 'soziale Verortung' bzw. 'Veränderung des Lernalltags' im Kontextualisierungskonzept nach Tully (2004a). Der Merkmalsraum wird dichotom aufgespannt: Der Gegenpol wird durch das Merkmal 'Computer haben im Lernprozess keine Bedeutung' abgebildet.

Wie sich metakognitive Fähigkeiten der Kinder im Feld milieuspezifisch verteilen, lässt sich aus der nachfolgenden Kreuztabelle ablesen. Kinder, die die Merkmale nicht in vollem Maße erfüllen, werden in Klammern ausgewiesen, um den Merkmalsraum zu beschränken.

		Integration des Computers in die Planung eigenständiger Lernprozesse	Computer haben im Lernprozess keine Bedeutung
oberes Bildungssegment	deutsch	Kind Laufdiktat Kind Kreativ (Kind Selbstkauf)	
	türkisch	(Kind Messenger) Kind Dino	
unteres Bildungssegment	deutsch	(Kind Knuddel)	Kind Schach Kind Cafe
	türkisch	Kind Orthograf	(Kind Word) (Kind Hitman) Kind Paint Kind Offline

Tabelle 29: Fähigkeit der Kinder zur Metakognition im milieuspezifischen Vergleich

Zentraler Befund zur Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten der Kinder

Kinder aus schulbildungsfermem Milieu haben nur vereinzelt die allgemeine Fähigkeit zur Metakognition erwerben können. Sie weisen entsprechend auch nur bedingt bildungsbezogene Ambitionen am Computer auf. Die Fähigkeit den Computer als Lernwerkzeug einzusetzen, entweder um Wissen eigenständig zu erwerben oder um unterrichtsrelevante Aspekte zu üben oder zu ergänzen, ist allein bei Kindern des oberen Bildungssegments durchgängig ausgeprägt.

Rekonstruktion von Reproduktionsmechanismen

Für die Umsetzung bildungsrelevanter Ambitionen im Allgemeinen und die Planung von Lernprozessen mit dem Computer im Besonderen sind herkunftsbedingt unterschiedliche Kapitalressourcen bzw. Anregungspotenziale verantwortlich zu machen. Diese wiederum zeigen sich u.a. in unterschiedlichen Erziehungsstrategien, die nachfolgend am empirischen Material veranschaulicht werden. Es kann geschlussfolgert

werden, dass sich das Medienerziehungsverhalten der Eltern auf die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten der Kinder auswirkt. Mit der nachfolgenden Tabelle werden die medienerzieherischen Perspektiven der Familien systematisiert. Einige Familien werden in Klammern gesetzt, da zwar ihre Absichten der Kategorie entsprechen, ihnen die Umsetzung im Alltag jedoch nicht gelingt.

		Schutz vor Gefahren	Erziehung auf Selbstständigkeit ausgerichtet – Erwerb zukunftsfähiger Kompetenzen
oberes Bildungssegment	deutsch		Familie Laufdiktat Familie Kreativ Familie Selbstkauf
	türkisch		Familie Dino Familie Messenger
unteres Bildungssegment	deutsch	(Familie Schach)	Familie Knuddel
	türkisch	(Familie Hitman) (Familie Word) (Familie Paint)	(Familie Offline) Familie Orthograf

Tabelle 30: Medienerzieherische Perspektiven der Eltern im milieuspezifischen Vergleich

In allen bildungsprivilegierten Familien wird seitens der Eltern dafür gesorgt, dass die Kinder den Computer in bildungsrelevanten Kontexten nutzen lernen. Alle verfolgen bildungsbezogene Intentionen mit der Bereitstellung von Computer und Internet, die sie aktiv in der Familie vorantreiben. Die medienerzieherische Perspektive dieser Mütter ist auf die Erziehung zur Selbstständigkeit und den Erwerb zukunftsfähiger Kompetenzen ausgerichtet, die sie durch reflektiertes erzieherisches Verhalten (Scaffolding) verfolgen. So begleiten die Mütter bzw. auch die Väter ihre Kinder in deren Computernutzung, geben Anregungen zu bildungsrelevanten Optionen und sprechen mit ihnen über die Anwendungen. Die Arbeit mit Lernsoftware wird nur bedingt ange-regt. Vielmehr vermitteln die Eltern Kompetenzen, wie der Computer zum selbstständigen Lernen genutzt werden kann. Zwar begleiten sie ihre Kinder in der Computernutzung, sind aber stets darauf bedacht, gleichzeitig ihre Selbstlernkompetenzen zu stärken. Hierin scheint die Ursache dafür zu liegen, dass die Kinder bildungsprivilegierter Eltern über eine bereits elaboriert entwickelte Metakognition verfügen.

Die jeweiligen Erziehungsperspektiven werden durch je spezifische Erziehungsmaßnahmen flankiert. Es ist zu beobachten, dass feste zeitliche Regelungen in bildungs-nahen Familien nicht existieren – eher ein implizites Verständnis der Kinder für den Umfang der Computernutzung. Die Mütter reagieren in Abhängigkeit vom Nutzungs-

kontext flexibel in der Zeitvorgabe und verlängern diese für bildungsbezogene Nutzung. Darüber hinaus lenken sie den Nutzungsumfang durch gezielt angebotene Freizeitalternativen, die nach ihren Aussagen einer Computernutzung in der Regel vorgezogen werden. Durch ihre Erziehungsstrategien der Begleitung, der Mediengespräche und nicht zuletzt durch die gemeinsame Nutzung des Computers sind die bildungsprivilegierten Mütter sehr gut über die kindliche Mediennutzung informiert. Sie können über die Kompetenzen ihrer Kinder differenziert Auskunft geben, was im Abgleich mit den Aussagen der Kinder immer zutreffend ist. Die Kinder nutzen den Computer nicht heimlich, um verbotene Nutzungsoptionen zu realisieren. Medien werden in diesen Familien nicht als Ursache innerfamiliärer Spannungen gesehen. Wenn Differenzen beispielsweise im Hinblick auf die Nutzungszeit auftreten, sind diese zuverlässig durch Gespräche oder Alternativvorschläge zu lösen.

In Familien des bildungsfernen Milieus ist dies nicht in gleicher Weise zu beobachten. Diese Mütter berichten häufiger von Spannungen bzw. Erziehungsproblemen im Kontext der Computernutzung. Besonders auffällig ist, dass von den beiden türkischen Müttern Word und Paint explizit Autoritätsprobleme angesprochen werden. Darüber hinaus kann durch die Zusammenführung der Aussagen der Kinder mit denen der Mütter bei den Familien Cafe und Hitman ebenfalls die Missachtung der mütterlichen Autorität festgestellt werden. Dies entsteht vor allem dadurch, dass diese Kinder heimlich auf nicht altersgemäße Software zugreifen. Letztendlich ist anzumerken, dass ein grundsätzliches Interesse der Mütter am Medienhandeln der Kinder nicht vorausgesetzt werden kann, wie die Äußerungen von Frau Cafe *„Spielen können die alleine“* (M-Cafe-A 26) und Frau Paint *„bei mir besteht kein Interesse“* (M-Paint-A 95) zeigen. Für die türkischen Mütter des unteren Bildungssegments – Frau Hitman, Frau Word, Frau Paint und Frau Orthograf – gilt erschwerend, dass sie auf Grund ihrer mangelnden computerbezogenen Kompetenz nicht als Gesprächspartner der Kinder geschätzt werden und so Gespräche über das Medienhandeln – außer über die zeitliche Dimension – nicht stattfinden. Darüber hinaus nutzen die Kinder häufig deutschsprachige Produkte, was die Mütter auf Grund der mangelnden Sprachkompetenz von einem Gespräch über das Medium ausschließt. Allein Frau Orthograf lässt sich ab und zu von ihrem Sohn erklären, was er am Computer macht und kommt so mit ihm ins Gespräch. Zu Erziehungsproblemen hat sie eine ganz eigene Meinung und verbindet damit eine kulturelle Ursache, denn *„unsere türkischen Familien halten sich wirklich oft nicht an Regeln. Das sehe ich ja oft genug. Die setzen zwar eine Regel ein, aber nach zwei Tagen ist alles wieder vergessen. So ist auch normal, dass die Kinder sich nicht dran halten. Ich würde sagen, wenn sie Regeln einsetzen, dann richtig, damit das Kind lernt, was überhaupt die Regeln zu bedeuten haben“* (M-A 70). Frau Schach verhindert – offenbar um ihre mangelnde Kompetenz dem Kind nicht explizit zeigen zu müssen – ausdrücklich alle Mediengespräche. Sie will damit nicht be-

helligt werden, obwohl sie gleichzeitig die Missachtung des Internetverbots durch ihren Sohn befürchtet.

Nachfolgende Tabelle gibt Aufschluss über die Kompetenzen der Mütter zur bildungsbezogener Unterstützung am Computer. Als relevante Kompetenzen werden dabei die Internetrecherche (IR) und die Nutzung von Standardsoftware (SSW) angenommen. Die in Klammern ausgewiesene Frau Knuddel erfüllt das Kriterium auf einem weniger elaborierten Niveau als die anderen Mütter.

		Kompetenz zur Unterstützung bildungsbezogener Computernutzung	keine Kompetenz zur Unterstützung bildungsbezogener Computernutzung
oberes Bildungssegment	deutsch	Frau Laufdiktat (SSW +IR) Frau Kreativ (SSW +IR) Frau Selbstkauf (SSW +IR)	
	türkisch	Frau Dino (SSW+ IR) Frau Messenger (SSW+IR)	
unteres Bildungssegment	deutsch	(Frau Knuddel (SSW +IR))	Frau Cafe Frau Schach
	türkisch		Frau Hitman Frau Word Frau Paint Frau Offline Frau Orthograf

Tabelle 31: Kulturelles Kapital der Mütter im milieuspezifischen Vergleich

Die bildungsnahen Mütter verfügen – unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit – über Recherchekompetenz und über die Kompetenz zum Umgang mit Standardsoftware. Für ihre Kinder kann somit erstens eine beiläufige Akkumulation bildungsrelevanter Kompetenzen und Einstellungen vermutet werden. Zweitens besteht für diese Kinder die Möglichkeit, auf die Hilfestellung ihrer Mütter im Kontext digitaler Aufgaben zurückgreifen zu können. Die Kompetenz der bildungsnahen Mütter erweist sich als kulturelles Kapital für ihre Kinder.

Die Mütter des unteren Bildungssegments verfügen mehrheitlich – unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit – weder über Recherchekompetenz noch über die Kompetenz zur Nutzung von Standardsoftware. Die 'zwangsläufige' Kompetenz zur bildungsrelevanten Unterstützung ihrer Kinder fehlt folglich den meisten bildungsbenachteiligten Müttern, da sie den Computer entweder nicht selbstständig bedienen oder nicht auf bildungsrelevante Nutzungskompetenzen zurückgreifen können.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich insbesondere Mediengespräche und die gemeinsame Nutzung des Computers als sinnvoll erweisen, metakognitive Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln. Scaffolding ist im Kontext der Computernutzung als eine sehr erfolgreiche Erziehungsstrategie herauszustellen. Kinder lernen so von oder gemeinsam mit ihren Eltern. Die Missachtung von Regeln verringert sich zugunsten bildungsbezogener Computernutzung. Die Kinder können lernen, digitale Medien sinnvoll und zielgerichtet in ihren Lernprozess einzubeziehen. Auf diese Weise verstärkt sich die digitale Kluft zwischen den Milieus. Pädagogische Maßnahmen (vgl. Kapitel 6) sind notwendig, um digitale Differenzen nicht zu Defiziten im formalen Bildungssystem werden zu lassen und um der Reproduktion sozialer Ungleichheit entgegen zu wirken.

5.3.3.3 Kritisches Medialitätsbewusstsein als Merkmal des medialen Habitus

Im Kontext des Forschungsprojekts soll das Medialitätsbewusstsein der Kinder an ihrem Wissen über Medien sowie an ihren bereits entwickelten Kriterien zur Differenzierung – z.B. Entertainment vs. Education – medialer Produkte verankert werden. Darüber hinaus ist von Interesse, inwieweit Kinder diese Kriterien zur begründeten Auswahl medialer Alternativen nutzen können. Die strukturierende Analyse nach Mayring (2003) ergab, dass Kinder über sehr differente Bewusstseinsstrukturen verfügen, die auf der individuellen Ebene in Form der Fallporträts erläutert werden. Gleichzeitig wurde deutlich, dass sich Medialitätsbewusstsein im empirischen Material nicht von einem kritischen Bewusstsein der Kinder trennen lässt.¹⁰⁰ Nachfolgende Tabelle zeigt die Vielfalt der Bewusstseinsstrukturen der Kinder auf. Der Merkmalsraum wird aufgespannt durch unterschiedliche Ausprägungen des Merkmals 'kritisches Medialitätsbewusstsein'. Mit diesem wird abgebildet, dass die Kinder einerseits in der Lage sind, bildungsbezogene Aspekte des Mediums Computer zu erfassen; andererseits seine Relevanz auch kritisch betrachten und relativieren können.

Name	Exemplarische Illustration des kritischen Medialitätsbewusstseins
Kind Hitman	<ul style="list-style-type: none"> besitzt ausschließlich digitale Unterhaltungsmedien. Der Junge vertraut darauf, dass das Lernen mit dem Computer bald in der Schule thematisiert und sein Medienwissen erweitert wird, damit er auch zu Hause mit dem Computer lernen kann. Bislang weiß er nicht, wie er das realisieren soll. Auf die Frage, ob Computer oder Bücher besser zum Lernen geeignet sind, plädiert der Junge dennoch für den Computer, da dieser das Schreiben und Lesen ermöglicht, während er in Büchern ausschließlich lesen kann.

¹⁰⁰ Dieser empirische Befund spiegelt die enge Verbindung medienkundlicher und medienkritischer Aspekte im theoretischen Ansatz von Tulodziecki (1997) wider.

Name	Exemplarische Illustration des kritischen Medialitätsbewusstseins
Kind Word	<ul style="list-style-type: none"> berichtet zwar von vielfältigen aber nicht von nachhaltigen Lernerfahrungen am Computer in der Schule. Ein kritisches Bewusstsein hat das Mädchen noch nicht entwickelt. Wichtig sind ihr Erfolgserlebnisse am Computer, die sie durch Spiele erzielt, indem sie sich beim Kämpfen und Schießen verbessert.
Kind Cafe	<ul style="list-style-type: none"> kann von positiven Erfahrungen mit unterschiedlichen Unterhaltungsmedien berichten, aber nicht mit Bildungsmedien. Diese verbindet der Junge mit Anstrengung und Überforderung, während er digitale Spiele mit Gemeinschaft unter Freunden bzw. Kontakt zu dem Vater verbindet. Der Junge hat bislang kein kritisches Bewusstsein entwickeln können.
Kind Paint	<ul style="list-style-type: none"> besitzt auf Grund mangelnder Erfahrung keine belastbaren Bewusstseinsstrukturen.
Kind Offline	<ul style="list-style-type: none"> besitzt auf Grund mangelnder Erfahrung kein kritisches Bewusstsein. Insgesamt zieht der Junge Bücher vor, weil er in diesen Lesen kann. Da sein Computer nicht mit Software ausgestattet ist, trifft dies für diesen nicht zu. Der Junge verbindet einerseits auf Grund mangelnder Ausstattung und andererseits auf Grund mangelnder Kompetenz Langeweile mit dem Computer.
Kind Knuddel	<ul style="list-style-type: none"> kann aufgrund ihrer umfangreichen Erfahrungen unterschiedliche Anwendungen benennen, die es zum Teil mit spezifischen Nutzungsabsichten verknüpft. Die Kriterien sind dabei allerdings wenig sachlich fundiert. So äußert das Mädchen die Vermutung, mit Büchern besser lernen zu können, da es diese schon länger gibt. Das Mädchen verbindet mit dem Computer zu Hause durchaus eine Lernoption. In der Schule betrachtet das Mädchen die Bildungsrelevanz eher kritisch. Sie kann diese nicht erkennen, da dort effektive Lernzeit am Computer zu knapp bemessen ist.
Kind Orthograf	<ul style="list-style-type: none"> kann nur auf eingeschränkte mediale Erfahrungen zurückgreifen und äußert kaum fundierte Kriterien. Digitale Medien zum Lernen und zur Informationsbeschaffung sind für den Jungen gleichwertig zu analogen Medien und er trifft seine Nutzungsentscheidung je nach Verfügbarkeit. Er formuliert die Erwartung, sich mit dem Internet bald umfangreich und vor allem selbstständig informieren zu können. Dabei reflektiert der Junge Gefahren des Internets, indem er gleichzeitig auf 'nützliche' und 'nicht nützliche Angebote verweist.
Kind Schach	<ul style="list-style-type: none"> besitzt auf Grund mangelnder Erfahrung keine belastbaren Bewusstseinsstrukturen. Der Junge verbindet mit dem Internet konkrete Personen, bei denen er sich informieren könnte und erwartet, dass der Computer ihm beim Geschichtschreiben hilft. Insgesamt hat er eine unzureichende Distanz zum Medium 'Internet' entwickelt.
Kind Dino	<ul style="list-style-type: none"> nutzt das Wissen über Medien gezielt, um sich in den jeweiligen Nutzungsszenarien für oder gegen ein Medium zu entscheiden. Der Junge verwendet digitale und analoge Medien gleichberechtigt. Dabei verbindet er mit dem Computer durchaus eine Bildungsrelevanz, reflektiert die Optionen jedoch kritisch. Zum Beispiel lehnt das Kind Rechtschreibübungen am Computer für sich ausdrücklich ab, da diese nicht zu den gewünschten Lerneffekten führen.
Kind Messenger	<ul style="list-style-type: none"> ist in der Nutzung digitaler Angebote eher oberflächlich und probiert viel aus. Das Mädchen kennt vielfältige auch bildungsbezogene Nutzungsoptionen, die sie mit Blick auf das Lernen bzw. Verbesserung schulischer Leistungen kritisch beurteilt. Auf Grund vielfältiger Erfahrungen fordert sie beispielsweise personalisierte Lernangebote, die es ihm erlauben, die Arbeit zu unterbrechen und später fortzusetzen. Das hohe Ablenkungspotential des digitalen Mediums ist dem Mädchen sehr bewusst, da sie sich selbst immer wieder in Entertainment-szenarien verstrickt.
Kind Laufdiktat	<ul style="list-style-type: none"> nutzt das Wissen über Medien gezielt, um sich in den jeweiligen Nutzungsszenarien für oder gegen ein Medium zu entscheiden – immer in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Zielsetzung. Das Mädchen erklärt beispielsweise, dass sie das Textverarbeitungsprogramm zu Diktatübungen nutzt, die automatische Korrektur jedoch nicht unbedingt schätzt und durch das Nachschlagen im Wörterbuch ergänzt. Lernprogramme sind dem Mädchen bekannt, werden von ihr jedoch bewusst nicht eingesetzt, wenn sie sich für Klassenarbeiten vorbereiten will. Die notwendigen Lerninhalte gestaltet sie dann mit Hilfe der Standardsoftware zielgerichtet und individuell, weil sie so einen besseren Lernerfolg erzielt.
Kind Kreativ	<ul style="list-style-type: none"> nutzt sein Wissen beispielsweise zur Nutzung von Standardsoftware wie Tabellenkalkulation, Textverarbeitung oder Design, um den Computer in ihr

Name	Exemplarische Illustration des kritischen Medialitätsbewusstseins
	Spiel zu integrieren. Das Mädchen verbindet explizit Nutzungsabsichten wie Spielen, Unterhaltung und Zeit vertreiben, Überlegen oder Lernen mit ausgewählten Produkten. Bewusst entscheidet sie sich z.B. gegen vorgegebene Spielsoftware, zugunsten kreativer Optionen. Dem Mädchen sind bildungsbezogene Nutzungsoptionen bewusst, auch wenn es deren Relevanz für den schulischen Kontext als begrenzt einschätzt. Aus diesem Grund übt es für Klassenarbeiten mithilfe von Büchern und Material der Lehrkraft.
Kind Selbstkauf	<ul style="list-style-type: none"> stellt explizit eine Bildungsrelevanz des Computers fest, auch wenn ihm nach seiner Einschätzung keine konkreten Beispiele bekannt sind. Insgesamt entwickelt er sein Medialitätsbewusstsein eher theoretisch als praktisch - in erster Linie durch Mediengespräche in der Familie. Der Junge weiß, dass der Computer als Lernmedium genutzt werden kann und erwartet dies auch für den schulischen Kontext. Allerdings verbindet er damit eine integrale Einbindung des Computers in den Unterricht. Die zur Verfügung stehenden Lernoptionen sind ihm nicht verbindlich genug auf die schulischen Anforderungen ausgerichtet. Diesen Mangel schreibt er der fehlenden PC-Kompetenz der Lehrkraft zu. Aus diesem Grund wählt er für das unterrichtsbezogene Lernen pragmatisch und zielorientiert Bücher bzw. Material der Lehrkraft aus, da ihm dieser Weg effektiver in der aktuellen schulischen Situation erscheint.

Tabelle 32: Exemplarische Illustration des kritischen Medialitätsbewusstseins

Mit Hilfe einer mehrdimensionalen Kreuztabelle, die das Bildungssegment und die ethnische Herkunft ausweist, kann die Typenbildung zum Medialitätsbewusstsein und zur kritischen Reflexion folgendermaßen veranschaulicht werden. Kinder, die das Merkmal nicht in vollem Maße erfüllen, werden in Klammern gesetzt.

		differenziertes, kritisches Bewusstsein	oberflächliches, kaum fundiertes Bewusstsein	keine belastbaren, nicht sachbezogene Bewusstseinsstrukturen
oberes Bildungssegment	deutsch	Kind Kreativ Kind Laufdiktat (Kind Selbstkauf)		
	türkisch	Kind Dino	Kind Messenger	
unteres Bildungssegment	deutsch		Kind Knuddel	Kind Schach Kind Cafe
	türkisch		Kind Orthograf	Kind Offline Kind Paint Kind Word Kind Hitman

Tabelle 33: Fähigkeit zu kritischem Medialitätsbewusstsein im milieuspezifischen Vergleich

Zentraler Befund zur Entwicklung eines kritischen Medialitätsbewusstseins

Alle Kinder sprechen dem Computer eine grundsätzliche Bildungsrelevanz zu. Eine differenzierte, kritische Reflexion verbunden mit der Fähigkeit Computer und Internet sowohl bildungsrelevant zu assoziieren, als auch seine Grenzen zu sehen, haben alle Kinder des oberen Bildungssegments entwickelt. Für die meisten Kinder des unteren Segments trifft dies nicht zu. Darüber hinaus gibt es eine Gruppe, die sich auf einem wenig entwickelten Niveau bewegt. Diese ist sowohl ethnisch als auch im Hinblick auf das Bildungsmilieu gemischt zusammengesetzt.

Rekonstruktion von Reproduktionsmechanismen

Kritisches Medialitätsbewusstsein setzt die grundsätzliche Verfügbarkeit unterschiedlicher Medien voraus, um Nutzungsentscheidungen fundiert treffen zu können. Über die grundsätzliche Bereitstellung eines Computers hinaus, werden den Kindern in bildungsprivilegierten Familien Bildungsmedien wie Softwareprodukte aus dem Education- und Edutainmentbereich gezielt zur Verfügung gestellt. Auch Bücher sind zur Unterstützung gezielter Bildungsambitionen vorhanden. So ist zu erklären, dass die Kinder über ausgewiesene Handlungskompetenzen verfügen und ihr Medialitätsbewusstsein differenziert und reflektiert ist. Auch das Erziehungsverhalten der Eltern ist ein entscheidender Faktor (s.o.). Nachfolgend sollen über diese Zusammenhänge hinaus, die Strategien der Eltern zur Kompetenzentwicklung bzw. ihre Einstellungen zur Computer und Internet näher beleuchtet werden, denn auch diese haben einen Einfluss auf die Entwicklung eines kritischen Medialitätsbewusstseins.

Zunächst wird rekonstruiert, welche Strategien zur Kompetenzentwicklung die Eltern verfolgen. Es gilt zu beachten, dass nicht nur das schulische Bildungssystem Lern- und Leistungsanforderungen an Schülerinnen und Schüler bzw. an Unterstützungsleistungen seitens der Familien stellt. Familien richten auch Erwartungen an das System. Nachfolgende Tabelle erschließt einerseits, welche Mütter explizit Anforderungen an die Medienkompetenzentwicklung in der Schule richten und andererseits welche unterschiedlichen Handlungsstrategien milieuspezifisch ausgebildet werden. Einige Kinder werden in Klammer dargestellt, da sie das Merkmal nur in Ansätzen erfüllen.

		Erwartung an die Schule	Kompetenzentwicklung wird aktuell über Eltern selbst realisiert	Kompetenzentwicklung wird aktuell über Familienmitglieder realisiert	Kompetenzentwicklung wird aktuell nicht realisiert
oberes Bildungssegment	deutsch	Frau Laufdiktat Frau Kreativ Frau Selbstkauf	Kind Laufdiktat Kind Kreativ (Kind Selbstkauf)		
	türkisch	Frau Dino Frau Messenger	Kind Dino		Kind Messenger
unteres Bildungssegment	deutsch	Frau Knuddel	(Kind Knuddel)		Kind Schach Kind Cafe
	türkisch	Frau Hitman Frau Offline Frau Orthograf Frau Paint		(Kind Word) Kind Orthograf	Kind Hitman Kind Offline Kind Paint

Tabelle 34: Förderung der Kompetenzentwicklung im milieuspezifischen Vergleich

Es zeigt sich, dass Erwartungen im Hinblick auf die Ausbildung computerbezogener Kompetenzen unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit und Bildungsstand an die Schule gerichtet werden. Keine expliziten Erwartungen und die Ansicht, dass eine Entwicklung computerbezogener Kompetenzen noch nicht notwendig ist, haben die Mütter Schach, Cafe und Word – alle Angehörige des unteren Bildungssegments.

Da computerbezogener Kompetenzen in keiner der untersuchten Klassen als integraler Unterrichtsbestandteil entwickelt werden, sind die Kinder auf Impulse seitens der Familie angewiesen. Die Entwicklung bildungsbezogener Kompetenzen am Computer wird in der Folge bei den Kindern Messenger, Schach, Cafe, Hitman, Offline, Paint – bis auf Kind Messenger alle aus bildungsfernem Milieu – nicht realisiert, da sich die Eltern auf die Schule verlassen. Frau Messenger ist sich ihrer erzieherischen Verantwortung durchaus bewusst, vernachlässigt diese jedoch, da sie durch die Betreuung jüngerer Geschwister sehr angespannt ist.

Darüber hinaus wird deutlich, dass soziales Kapital besonders in bildungsfernen Milieus von großer Bedeutung ist (vgl. Kapitel 2.1.2.2). Wie dies realisiert wird, zeigt sich in den Familien Word und Orthograf – allerdings mit unterschiedlichem Erfolg. Da die Mütter selbst nicht über computerbezogene Kompetenzen verfügen, delegieren sie die Anleitung der Kinder an Familienmitglieder. Da diese in der Regel dem gleichen Milieu entstammen und sich deren Kompetenzen u.U. nur geringfügig von denen der Mutter unterscheiden, ist mit einer elaborierten Anleitung oft nicht zu rechnen. Dies zeigt sich im Fall der Familie Word. In der Familie Orthograf wird die Kompetenzentwicklung erfolgreich delegiert. Das Kind erhält die Möglichkeit einen medialen Habitus

zu entwickeln, der über die üblicherweise im Milieu vorherrschenden Potenziale hinausweist.

Allein die Kinder Laufdiktat, Kreativ und Dino aus dem bildungsnahen Segment erfahren eine nachhaltige Förderung ihrer Medienkompetenz in der Familie. Den Eltern ist der Mangel in der Schule bewusst und sie nehmen es als ihre Aufgabe an, die Kinder zu fördern. Dieses gelingt ihnen auf Grund ihres eigenen kulturellen Kapitals. Frau Selbstkauf ist sich dieser Aufgabe ebenfalls sehr bewusst, verzichtet jedoch aktuell auf konkrete Maßnahmen. Sie wird diese bei Bedarf forcieren – spätestens mit dem Übergang in die weiterführende Schule bzw. in Vorbereitung des Übergangs. Dahingegen fördert Frau Knuddel ihre Tochter in der Computernutzung. Auf Grund mangelnden Kapitals erfolgt die Förderung jedoch auf einem geringen Anwenderniveau bzw. ist wenig bildungsorientiert im institutionellen Sinn.

Kritisches Medialitätsbewusstsein setzt Nutzungserfahrungen voraus. Da diese nicht für alle Kinder gewährleistet sind, ist auch deren Fähigkeit zur Medienkritik bzw. kritischen Reflexion begrenzt. An dieser Stelle soll ergänzend der Einfluss der Mütter auf die Ausbildung eines kritischen Bewusstseins näher betrachtet werden. Es stellt sich die Frage, inwieweit diese selbst zu kritischer Distanz fähig sind und wie sie Computer und Internet im familiären Alltag wahrnehmen. Zunächst muss festgestellt werden, dass der Computer sowohl von Müttern des oberen als auch unteren Bildungssegments als Spielzeug assoziiert wird. Die Einschätzungen der Mütter unterscheiden sich dennoch grundsätzlich. Während die Mütter des unteren Bildungssegments keinen oder einen diffusen, erfahrungsweltlichen Bezug zum Computer als Bildungsmedium haben, verhält es sich bei den Müttern des oberen Bildungssegments deutlich anders. Ihr bildungsnaher Habitus lässt sie den Computer auch – aber nicht ausschließlich – als Spielzeug verstehen. Frau Kreativ hat darüber hinaus eine Definition von Spielzeug, die im Sinne der hier verwandten so nicht gilt. Ihre Tochter bezieht den Computer in ihr Spiel selbstverständlich ein, indem sie mit Hilfe der Tabellenkalkulation eine Kasse simuliert oder als Bibliothekarin Nutzerausweise für die Familienmitglieder erstellt bzw. den Ausleihstand einzelner Bücher mit Hilfe des Computers erfasst. Diese Anwendungen werden jedoch im Verständnis dieser Analyse nicht als Spiel, sondern als bildungsrelevante Verwendung von Standardsoftware codiert.

Gleichzeitig wird der Computer sowohl von Müttern des oberen als auch unteren Bildungssegments als Bildungsmedium assoziiert. Frau Selbstkauf beispielsweise sieht in dem Computer für ihren Sohn tatsächlich in erster Linie ein Spielzeug im hier verstandenen Sinn, allerdings hat sie ebenso die konkrete Vorstellung des Computers als Lernmedium bzw. zukunftsrelevantes Medium. Dabei zeigt sie die Gelassenheit der bildungsnahen Mutter. Sie ist voller Zuversicht, dem Kind die in der Schule (noch) nicht vermittelten Kompetenzen ggf. selbst vermitteln zu können, damit es in der weiterführenden Schule keine Nachteile erfährt. Diese Zuversicht fehlt Müttern des unteren

ren Bildungssegments, da sie auf die Kompetenzvermittlung in der Schule angewiesen sind. Ihnen fehlen zudem erfahrungsweltliche Muster zur bildungsrelevanten Computernutzung. Darüber hinaus gilt besonders für die türkischen Mütter, dass sie auf eine umfassende Bildung in der Schule vertrauen. Formale Bildung gehört nicht zu ihrer milieuspezifischen Erfahrungswelt.

In den Alltag der jeweiligen Sozialmilieus sind Computer und Internet bereits in unterschiedlicher Weise integriert. Für einige ist er zur Selbstverständlichkeit geworden, für andere stellt er ein Statussymbol bzw. eine unkontrollierbare Technik oder ein 'Allheilmittel' dar. Gemäß der Kategorisierung nach Süß (vgl. Kapitel 2.3.3.1) lassen sich die Mütter folgendermaßen gruppieren. Ausnahmslos alle Mütter des oberen Bildungssegments – unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit – sind als 'Kritische Medien-Optimisten' zu bezeichnen. Sie sind digitalen Medien grundsätzlich zugewandt, betrachten diese jedoch gleichzeitig kritisch je nach Anwendungsoption. Das Gefahrenpotential digitaler Medien ist ihnen sehr bewusst und sie begegnen diesem aktiv durch erzieherische Maßnahmen. Als 'Euphorische Medien-Promoter' lassen sich allein die Mütter Knuddel und Offline aus dem unteren Bildungssegment bezeichnen. Beide sind digitalen Medien gegenüber sehr aufgeschlossen. Im Fall von Frau Knuddel geht dies sogar soweit, dass sie Bücher als nicht mehr zeitgemäß aus dem Alltag verdrängt. Mögliche Gefahren verdrängen beide Mütter. 'Kulturpessimisten' wie die Frauen Schach und Cafe sind ausschließlich im unteren, deutschen Bildungssegment zu finden. Sie begegnen den digitalen Medien durch Negieren und würden den Computer am liebsten auch aus dem Unterricht verbannt sehen. Die türkische Frauen Hitman, Word, Paint und Orthograf des unteren Bildungssegments sind den vorhandenen Kategorien nicht zuzuordnen. Sie wurden einer neuen Kategorie 'Ratlose' zugewiesen. Diese Gruppe steht dem 'Problem Computer' eher hilflos gegenüber. Sie sind durch ein ambivalentes Verhältnis zu Computer und Internet gekennzeichnet. Auf Grund des mangelnden kulturellen Kapitals ist diese Gruppe zwischen Anspruch und Wirklichkeit gefangen. Willkürliche Verbote und Drohungen, die sich im familiären Alltag jedoch weder kontrollieren noch durchsetzen lassen, sind die Folge.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Grundhaltung der Mutter auf das Medialitätsbewusstsein und vor allem die kritische Reflexionsfähigkeit der Kinder einen großen Einfluss nimmt. Für die Entwicklung eines bildungsbezogenen medialen Habitus des Kindes erweist sich eine kritisch-optimistische Einstellung als positiv.

Mangelnde Passung von Mediennutzung und formaler Leistungskontrolle

Als weiterer Befund kann festgehalten werden, dass die Kinder auffällig häufig in der Nutzung digitaler Medien keine oder nur eine begrenzte Relevanz für schulische Bildungskontexte sehen.

Dies wird von den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich begründet. Einerseits fehlen ihnen effektive Lernzeiten am Computer in der Schule, andererseits bemängeln sie den ungenügenden Bezug zwischen ihren Computeroptionen und dem System der schulischen Leistungskontrolle. Allein das Kind Laufdiktat hat für sich eine Möglichkeit entdeckt, mit dem Computer auch für Lernzielkontrollen zu üben. Hier spiegelt sich ein Ergebnis der Lehrkräftebefragung (vgl. Kapitel 4.3.2). Die Lehrerinnen und Lehrer geben mehrheitlich an, den Computer in Förderkontexte zu integrieren und nicht in den Unterrichtsalltag. Darüber hinaus werden computerbezogene Leistungen nicht dezidiert ausgewiesen und stattdessen in die allgemeine Leistungsbeurteilung integriert. Offenbar fehlt es an fachbezogenen Überprüfungskriterien. Es kann also dringender Handlungsbedarf für das schulische System festgestellt werden – auch, um die bildungsbezogene Kontextualisierung digitaler Medien durch die Kinder zu fördern.

5.3.3.4 Exkurs: Internetkommunikation als Merkmal des medialen Habitus

Mit einem Exkurs zur Internetkommunikation soll ein Aspekt des medialen Habitus aufgegriffen werden, der in den theoretischen Vorüberlegungen nicht explizit erörtert wurde.¹⁰¹ Die Analyse der empirischen Daten zeigt diesbezüglich interessante Differenzen zwischen den Bildungssegmenten und ethnischen Gruppen auf. Offenbar existieren Mediennutzungsgelegenheiten die in erster Linie durch die ethnische Herkunft und erst in zweiter Linie durch das Bildungssegment bestimmt werden.

Im Folgenden wird die Internetkommunikation der Kinder unter dem Fokus eines lebensweltlichen Bildungsprozesses näher betrachtet. Der Merkmalsraum ist dabei zunächst dichotom aufgespannt: entweder kommuniziert das Kind über das Internet oder nicht. Darüber hinaus wird nach ausschließlich mündlicher und schriftlicher Kommunikation unterschieden. Varianten sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen, die im Anschluss analysiert und interpretiert werden.

Name	Exemplarische Illustration der Internetkommunikation
Kind Hitman	<ul style="list-style-type: none"> • praktiziert die Internetkommunikation sporadisch mit Freunden, was seine Mutter als Schreibaktivitäten ihres Sohnes am Computer würdigt.
Kind Word	<ul style="list-style-type: none"> • nutzt ab und zu den Messenger, um mit Freunden bzw. mit den Eltern gemeinsam Verwandte in der Türkei zu kontaktieren.
Kind Cafe	<ul style="list-style-type: none"> • praktiziert keine Internetkommunikation u.a. weil es nicht gerne schreibt.

¹⁰¹ Medien zur Kommunikation nutzen zu können, ist explizit ein Bestandteil von 'media literacy' (vgl. Kapitel 2.2.1).

Name	Exemplarische Illustration der Internetkommunikation
Kind Paint	<ul style="list-style-type: none"> • nutzt einen Messenger zur Kommunikation mit türkischen Freunden. Die Kommunikation läuft ausschließlich in gesprochener Sprache, da der Junge die türkische Schriftsprache nicht beherrscht.
Kind Offline	<ul style="list-style-type: none"> • praktiziert u.a. auf Grund mangelnder Technik keine Internetkommunikation.
Kind Knuddel	<ul style="list-style-type: none"> • chattet mit ihr bekannten und teilweise auch unbekanntem Personen. Das Mädchen präferiert – möglicherweise auf Grund ihrer LRS – die gesprochene Sprache.
Kind Orthograf	<ul style="list-style-type: none"> • praktiziert keine Internetkommunikation, wäre aber interessiert, sobald der Computer online ist.
Kind Schach	<ul style="list-style-type: none"> • praktiziert keine Internetkommunikation.
Kind Dino	<ul style="list-style-type: none"> • schreibt mit Hilfe seiner Mutter E-Mails an Verwandte in der Türkei, um seine schriftliche Sprachfähigkeit in der Herkunftssprache zu üben.
Kind Messenger	<ul style="list-style-type: none"> • kontaktiert über einen Messenger Verwandte in der Türkei und Freunde in Deutschland. Das Kind schreibt in deutscher und türkischer Sprache.
Kind Laufdiktat	<ul style="list-style-type: none"> • praktiziert keine Internetkommunikation.
Kind Kreativ	<ul style="list-style-type: none"> • lehnt die Internetkommunikation bewusst ab.
Kind Selbstkauf	<ul style="list-style-type: none"> • praktiziert keine Internetkommunikation.

Tabelle 35: Exemplarische Illustration der Internetkommunikation der Kinder

Wie die Vielfalt der praktizierten Kommunikationsformen in den verschiedenen Milieugruppen realisiert wird, weist die nachfolgende Tabelle aus.

		praktiziert Kommunikation über das Internet		praktiziert keine Internetkommunikation
		kommuniziert ausschließlich mündlich	kommuniziert auch oder ausschließlich schriftlich	
oberes Bildungssegment	deutsch			Kind Laufdiktat Kind Kreativ Kind Selbstkauf
	türkisch		Kind Dino (E-Mail) Kind Messenger	
unteres Bildungssegment	deutsch	Kind Knuddel		Kind Schach Kind Cafe
	türkisch	Kind Hitman Kind Word Kind Paint		Kind Orthograf Kind Offline

Tabelle 36: Internetkommunikation der Kinder im milieuspezifischen Vergleich

Zentraler Befund zur Internetkommunikation der Kinder

Das Kommunikationsverhalten türkischer und deutscher Kinder unterscheidet sich deutlich – relativ unabhängig vom Bildungssegment. Außerdem unterscheidet sich die Kommunikation über das Internet innerhalb der türkischen Kindergruppe in der Zielsetzung und in der Wahl der sprachlichen Mittel.

Rekonstruktion von Reproduktionsmechanismen

Das Internet als Kommunikationsmedium gehört in türkischen Familien zur Lebenswelt, da auf diesem Wege Verwandte im Herkunftsland kontaktiert werden. Außerdem dient das Internet als Brücke zur Heimat, also als Nachrichtenquelle. In deutschen Familien entfällt in der Regel diese Form der Informationsrecherche oder innerfamiliärer Kontaktaufnahme. Eine Ausnahme bildet die Familie Knuddel, die insgesamt als sehr experimentierfreudig bzw. medieneuphorisch einzuschätzen ist.

In den Interviews wird nur selten differenziert, ob die Kinder chatten bzw. einen Messenger benutzen, so dass diese hier zusammengefasst werden. Dennoch lässt sich unterscheiden, ob die Kinder eine Variante der geschriebenen Kommunikation wählen oder eher die Webkamera und die gesprochene Sprache verwenden. Während die Kinder Messenger und Dino in der Lage sind, sowohl schriftlich als auch mündlich in der Muttersprache zu kommunizieren, sind die Kinder Hitman, Paint und Word auf die gesprochene Variante angewiesen, da sie die türkische Schriftsprache nur lückenhaft beherrschen. Da die übrigen Familienmitglieder ebenfalls die Webkamera nutzen, um Angehörige in der Türkei auch sehen zu können, gehört folglich die schriftliche Kommunikation nicht zur alltäglichen Lebenswelt. Dies ist bei den Kindern Messenger und Dino nicht der Fall. In ihren Familien wird schriftlich – sowohl in deutscher als auch in türkischer Sprache – kommuniziert.

Die Kommunikation per E-Mail praktiziert ausschließlich das Kind Dino. Die anderen Kinder sind zum Teil theoretisch darüber informiert, ohne diese Möglichkeit aktiv zu nutzen. Für Kind Dino ist die Kommunikation per E-Mail zu Verwandten und Bekannten in der Heimat ein Teil seiner muttersprachlichen Ausbildung. Seine Mutter unterstützt die Entwicklung der muttersprachlichen Kompetenzen ausdrücklich, indem sie die E-Mail als Form der Auseinandersetzung forciert. Die Mutter ist jedoch darauf bedacht, medienerzieherisch zu wirken. Sie untersagt ihrem Sohn das Chatten, auf Grund mangelnder Kontrollmöglichkeit. Eine Messengernutzung lehnt sie ebenfalls explizit ab, da sie die Verrohung der Sprache befürchtet.

Insgesamt wird deutlich, dass auch in der Umsetzung der Internetkommunikation die Herkunftsfamilie bedeutsam wird. Wird in der Familie schriftlich kommuniziert, übertragen Kinder dies auch in ihr Kommunikationsverhalten und erwerben somit wiederum einen schulnäheren Habitus als diejenigen, die ausschließlich auf der verbalen Ebene

verhaftet bleiben. Gleichzeitig wird eine erzieherische Herausforderung durch die Kommunikation über das Internet deutlich, der nicht alle Eltern gewachsen sind.

Bei der Internetkommunikation scheint es sich um ein kulturspezifisches Phänomen zu handeln. Auch wenn türkische Mütter über keinerlei computerbezogene Kompetenz verfügen – mit der Heimat mittels Internet zu kommunizieren, ist für sie reizvoll „so haben wir auch weniger Sehnsucht“ (M-Hitman-A 21) und lässt sie mögliche Bedenken im Hinblick auf das Internet vergessen. Dass sie sich mit dem internetfähigen Computer einen ‚Feind‘ ihrer Erziehungsbemühungen in die Wohnung holen, ist den wenigsten vorher bewusst. Erst mit der Verfügbarkeit von Computer und Internet scheinen die Mütter die Erziehungsproblematik zu realisieren.

Dieser Exkurs soll veranschaulichen, dass durchaus Elemente eines medialen Habitus existieren, die sich für die benachteiligte Gruppe bildungsferner Migranten zum Vorteil entwickeln könnten. Dies kann gelingen, wenn entsprechende medienerzieherische Konzepte entwickelt werden, denen es gelingt, lebensweltliche Bildungsbezüge zu integrieren und für schulische Bildung nutzbar zu machen (vgl. Kapitel 6). Die Ergebnisse dieses Exkurses gehen, da nicht auf einen bildungsbezogenen medialen Habitus bezogen, nicht in die Charakterisierung der Habitus Typen ein.

5.3.4 Zusammenfassende Charakterisierung bildungsbezogener medialer Habitus Typen

Gemäß der theoretischen Verankerung des Forschungsprojekts werden die Typen des medialen Habitus von Grundschulkindern mit dem Fokus auf formale Bildung zusammengestellt. In die Typenbildung gehen die explizierten Aspekte ‚Bildungsbezogene Computernutzung im familiären Kontext‘, ‚Kritisches Medialitätsbewusstsein‘ sowie ‚Metakognition‘ ein. Auf diese Weise gelingt es, die komplexe, soziale Realität zu reduzieren und den Gegenstandsbereich des bildungsbezogenen medialen Habitus zu systematisieren.

Unter der Maßgabe innerhalb der Typen Homogenität und zwischen den Typen maximale Heterogenität herzustellen, können fünf Realtypen gebildet werden, die sich im Hinblick auf die Merkmale ‚Bildungssegment‘ und ‚Ethnie‘ folgendermaßen gruppieren lassen:

		Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5
oberes Bildungssegment	deutsch	Kind Laufdiktat Kind Kreativ	Kind Selbstkauf			
	türkisch	Kind Dino		Kind Messenger		
unteres Bildungssegment	deutsch			Kind Knuddel		Kind Schach Kind Cafe
	türkisch		Kind Orthograf		Kind Word Kind Hitman	Kind Offline Kind Paint

Tabelle 37: Übersicht über die Verteilung medialer Habitus Typen im Milieu

Evident ist:

- Typ 1, 4 und 5 fasst Kinder eines Bildungssegments zusammen, während sich die Typen 2 und 3 aus Kindern unterschiedlicher Bildungsmilieus zusammensetzen.
- Bis auf Typ 4 sind in allen Typen Kinder sowohl aus deutschen als auch aus türkischen Herkunftsfamilien vertreten.
- Kinder des Typs 2 weisen Nähe zu Typ 1 bzw. Typ 3 auf. Kinder des Typs 4 ähneln dem Typ 5. Diese Beobachtung ist durch die unterbrochene Linie in der Tabelle veranschaulicht und wird in der Charakterisierung der einzelnen Typen beschrieben.

Charakterisierung Typ 1: Die privilegierten, reflektierten Mediennutzer

Der Typ 1 (Kinder Laufdiktat + Kreativ + Dino) ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder über ein umfangreiches Nutzungsrepertoire verfügen, dass es ihnen erlaubt, in bildungsbezogenen Kontexten sowohl zu recherchieren, als auch Standardsoftware sowie Education- und Edutainmentsoftware zielorientiert und selbstständig zu nutzen. Sie haben bereits reflektierte Kriterien zur Differenzierung von education- und entertainmentorientierten Angeboten ausgebildet. Darüber hinaus haben die Kinder Bildungsambitionen entwickelt und sind bestrebt, sachbezogenes Wissen zu erwerben bzw. wollen schulbezogene Inhalte und Fähigkeiten gezielt ergänzen oder üben. Diese Kinder verfolgen ihre Bildungsbemühungen zielgerichtet mit Hilfe des Computers, den sie als Lernwerkzeug einsetzen. Sie sind in der Lage den Computer auf hohem Niveau bildungsrelevant zu kontextualisieren und es ist eine Veränderung ihres Lernalltags durch digitale Medien festzustellen. Gleichzeitig haben sie bereits ein kritisches Bewusstsein – auch auf einer abstrakten Reflexionsebene – für Grenzen und Gefahren des Computers entwickelt.

Charakterisierung Typ 2: Die bildungsinteressierten Wenignutzer

Der Typ 2 (Kinder Orthograf + Selbstkauf) ist auf der Handlungsebene dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder insgesamt wenig eigene Praxis am Computer besitzen. Im Hinblick auf die Nutzung von Standardsoftware können sie auf das kulturelle Kapital der Familie zurückgreifen. Auf Grund mangelnder Erfahrung ist ihr Medialitätsbewusstsein noch weitgehend unterentwickelt. Sie besitzen nur oberflächliche, kaum fundierte Kriterien, haben aber insgesamt bereits ein optimistisch-kritisches Bewusstsein zur Bildungsrelevanz des Computers entwickeln können. Sie sehen die Bedeutung digitaler Medien im Bildungsprozess, reflektieren aber durchaus auch deren Beschränkungen und Nachteile auf einer abstrakten Ebene. Die Kinder besitzen Bildungsambitionen und kontextualisieren den Computer als Lernwerkzeug im Hinblick auf Informationsrecherche bzw. Übung von Lerninhalten.

Prognose: Auf Grund empirischer Befunde und Hinweisen in den Aussagen der Kinder kann vermutet werden, dass mit zunehmendem Einfluss der Peergroup das Kind Orthograf seine bildungsbezogenen Ambitionen am Computer vernachlässigen wird. Verlässt die ältere Schwester das Elternhaus, werden bildungsbezogene Impulse und Hilfen wegfallen. Weitere kulturelle Ressourcen sind in der Familie nicht verfügbar. Eine Annäherung an Typ 3 ist wahrscheinlich, wenn schulische Impulse nicht verstärkt werden. Im Gegensatz dazu wird die Mutter Selbstkauf spätestens mit Beginn des 4. Schuljahres ihre medienpädagogischen Maßnahmen verstärken und ihren Sohn vermehrt auf die eigenständige Nutzung des Computers als Lernwerkzeug vorbereiten. Somit ist davon auszugehen, dass sein medialer Habitus bald dem Typ 1 entsprechen wird.

Charakterisierung Typ 3: Die anregungsbenachteiligten Vielnutzer

Der Typ 3 (Kinder Knuddel + Messenger) ist auf der Handlungsebene durch umfangreiche Erfahrungen in der Recherche, Nutzung von Standardsoftware sowie von Education- und Edutainmentprodukten gekennzeichnet. Diese Erfahrungen werden jedoch auf oberflächlichem Niveau gewonnen, was dazu führt, dass auch das Medialitätsbewusstsein durch flüchtige, kaum fundierte Kriterien geprägt ist. Der Computer wird von den Kindern als Lernwerkzeug kontextualisiert, allerdings sind ihre Bildungsambitionen wenig deutlich ausgeprägt und nur vereinzelt durch Eigeninitiative gekennzeichnet, so dass der Computer nicht als Werkzeug in den Lernprozess eingeplant wird. Sie haben in Ansätzen ein kritisches Medialitätsbewusstsein entwickeln können, das sowohl Bildungspotenziale des Computers, als auch seine Grenzen und Gefahren integriert. Die Reflexionsebene der Kinder ist auf einer sehr konkreten Ebene anzusiedeln.

Charakterisierung Typ 4: Die bildungsinteressierten Spieler

Der Typ 4 (Kinder Hitman + Word) lässt sich dadurch bestimmen, dass die Kinder den Computer entertainmentbezogen nutzen. Sie haben noch kein Medialitätsbewusstsein entwickeln können und verfügen nicht über belastbare Kriterien zur Unterscheidung zwischen bildungsbezogenen und nicht bildungsbezogenen Produkten. Die Nutzung des Computers als Lernwerkzeug ist auf einer unspezifischen Ebene aus der Schule bekannt. Bildungsambitionen sind auf die Übung schulischer Inhalte und Fähigkeiten begrenzt, werden jedoch bei Hindernissen nicht nachhaltig verfolgt. Metakognitive Fähigkeiten sind nicht entwickelt. Die Kontextualisierung von Computer und Internet als Bildungsmedium wird nur für den schulischen Bereich getroffen und eine kritische Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien ist auf der konkreten Erfahrungsebene verhaftet. Die Kinder haben bildungsrelevante Nutzungsansätze in der Schule erfahren, die sie jedoch nicht eigenständig zu Hause replizieren können. Da die deutliche Absicht dazu vorhanden ist, in der Familie aber das kulturelle Kapital fehlt, um es zu unterstützen, bilden diese Kinder einen eigenen Typus.

Prognose: Weitere Misserfolgserlebnisse und mangelnde Selbstwirksamkeitserfahrungen im Kontext der Computernutzung lassen befürchten, dass sich die Kinder dem medialen Habitus des Typ 5 annähern werden. Der Übergang zu Typ 2 oder 1 wäre nur dann möglich, wenn die Schule das mangelnde kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie kompensieren könnte – folglich medienerzieherische Maßnahmen forcieren würde.

Charakterisierung Typ 5: Die benachteiligten Computernutzer

Der Typ 5 (Kinder Schach + Offline + Cafe + Paint) ist auf der Handlungsebene dadurch gekennzeichnet, dass eine bildungsrelevante Computernutzung weder in der Schule noch zu Hause realisiert wird. Die Kinder haben noch kein Medialitätsbewusstsein entwickeln können und verfügen nicht über belastbare Kriterien zur Unterscheidung zwischen bildungsbezogenen und nicht bildungsbezogenen Produkten. Anstrengung und Überforderung sind neben dem Merkmal 'aus der Schule' die vorrangigen Kriterien, die zur Beurteilung einer Bildungsrelevanz herangezogen werden. Dass der Computer als Lernwerkzeug zur Verfolgung eigener Bildungsinteressen dienlich sein könnte, ist den Kindern nur sehr abstrakt präsent. Sie kontextualisieren den Computer entweder sehr diffus als bildungsbedeutsam oder aber ausschließlich im schulischen Kontext als relevant. Insgesamt zeigen die Kinder keine eigenständigen Bildungsambitionen und so führt ein Mangel an Erfahrungen, Kriterien und Reflexion tendenziell zur Ablehnung von Computern im Bildungskontext.

5.4 Diskussion zentraler Ergebnisse aller Teilstudien

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der qualitativen Studie zusammenfassend dargestellt, interpretiert und – um Redundanzen zu vermeiden – direkt mit den Ergebnissen der quantitativen Studie in Beziehung gesetzt.

Es zeigt sich, dass sowohl im familiären als auch im schulischen Kontext die digitale und somit soziale Ungleichheit reproduziert wird.

Eltern erwarten die Vermittlung von Medienbildung in der Schule

Wie bereits in der quantitativen Teilstudie erfasst, können Kinder aus bildungsfernen Familien nur selten auf kulturelles Kapital im Kontext der Computernutzung innerhalb der Familie zurückgreifen. Die Interviews mit den Eltern zeigen jedoch: Eltern erwarten eine computerbezogene Kompetenzentwicklung in der Schule, besonders wenn ihnen selbst die mediale Kompetenz fehlt. Vor allem die türkischen Familien delegieren die Medienbildung an die Lehrkräfte und vertrauen explizit auf die umfassende Erziehung und Bildung ihrer Kinder in der Schule. Dieser Anspruch wird von der Schule jedoch nicht eingelöst, was insbesondere von bildungsfernen Familien – auf Grund mangelnden Kapitals – nicht hinterfragt bzw. nicht bemerkt wird. So kumulieren ungenügende Medienerziehung in Schule und Familie für Kinder aus benachteiligtem Milieu.

Computer im Klassenraum suggerieren den Eltern deren bildungsbezogene Notwendigkeit

Computer im Klassenraum vermitteln den Eltern, dass diese im Bildungsprozess Relevanz besitzen. In der Folge werden Computer von den Eltern mit dem Ziel der Unterstützung der kindlichen Bildung angeschafft. Allerdings sind Lernsoftware oder andere bildungsbezogene Nutzungsszenarien in bildungsfernen Familien – auf Grund des mangelnden kulturellen Kapitals – unbekannt. Kinder aus bildungsbenachteiligtem Milieu haben somit seltener Zugang zu Bildungsmedien und bilden in der Folge keine bildungsbezogenen Handlungsschemata am Computer in der Familie aus. Stattdessen erweist sich der Computer in der familiären Realität eher als Bildungshindernis und Ursache familiärer Konflikte.

Eltern reagieren auf schulische Bildungsimpulse milieuspezifisch

Bereits aus den Daten der quantitativen Teilstudie konnte gefolgert werden, dass sich die digitale Kluft zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Familien durch schulischen Einfluss verstärkt. Am Computer umzusetzende Bildungsimpulse werden von bildungsprivilegierten Eltern früher im heimischen Kontext fortgesetzt, als dass dies

für die Vergleichsgruppe der Fall ist. Die durch die qualitativen Forschungsmethoden gewonnenen Daten stützen dieses Bild und vermitteln detailliertere Erkenntnisse. Es zeigt sich, dass bildungsnaher Eltern schulische Impulse nicht zuletzt deshalb aufgreifen, weil sie den Bildungswert der Empfehlungen aufgrund dessen beurteilen können, dass bildungsrelevante Computernutzung zu ihrem eigenen Medienalltag gehört. Sie haben keine Scheu davor, ihre Kinder bei Bedarf in der Nutzung zu unterstützen. Die Integration des Computers in das Lernen entspricht ihren Erwartungen und erfährt so ihre Wertschätzung.

Bildungsferne Familien gehen seltener auf Impulse der Schule ein, kaufen seltener Lernsoftware bzw. unterstützen ihre Kinder seltener in bildungsbezogener Computernutzung. Zum Einen sind differente Relevanzstrukturen für den milieuspezifischen Umgang mit Bildungsempfehlungen aus der Schule verantwortlich zu machen. Bildungsferne Eltern verfügen über einen nicht schulkonformen Habitus und entsprechen somit auch in ihren digitalen Kompetenzen und Präferenzen nicht den schulischen Anforderungen. Zum anderen sind insbesondere bildungsferne Eltern nicht in der Lage, zwischen Education- und Entertainmentnutzung des Computers zu unterscheiden. Ihnen fehlen entsprechende Beurteilungskriterien bzw. ein bildungsbezogenes Medialitätsbewusstsein. Im Zweifel entscheiden sie sich für milieuspezifisch relevante Produkte und Nutzungsoptionen, die aber auf Grund des mangelnden Passungsverhältnisses zwischen schulischem und außerschulischem Medienalltag nicht den gewünschten Effekt erzielen.

Ein kritisches Medialitätsbewusstsein wird in der Schule nicht entwickelt

Im Unterricht wird nicht explizit zwischen Spiel- und Lernphasen am Computer unterschieden und eine Reflexion der Mediennutzung findet nicht statt. Ein kritisch-optimistisches Medienbewusstsein wird im Unterricht ebenso wenig angebahnt, wie Kinder Beurteilungskriterien für Software kennenlernen können. Erhalten die Kinder Anregungen für die außerschulische Mediennutzung, können weder sie noch ihre bildungsfernen Eltern über den Bildungswert der Empfehlung entscheiden. Bildungsferne Eltern nehmen bei Empfehlungen aus der Schule immer einen Bildungsbezug an. Nicht selten werden – von der Lehrkraft unbedacht empfohlene – Entertainmentprodukte in den medialen Alltag integriert bzw. deren Nutzung forciert und unterstützt, in dem Glauben schulische Bildung zu fördern.

Ob Kinder medienbezogene Beurteilungskriterien entwickeln, ist im untersuchten Feld deutlich von familiären Einflüssen geprägt. Neben der Medienverfügbarkeit, um Varianten erproben zu können, ist das allgemeine Medienklima – geäußerte Einstellungen, Meinungen und Wertschätzungen zu einzelnen Produkten – im häuslichen Umfeld von Bedeutung für die Entwicklung eines kritisch-optimistischen Medialitätsbe-

wusstseins. Kinder aus bildungsfernen Familien erfahren eine doppelte Benachteiligung.

Beiläufige Bildungsimpulse vergrößern die digitale Kluft

Werden schulische Impulse in ihrer Wirkung auf die Handlungsbefähigungen der Grundschul Kinder betrachtet, so kann festgestellt werden, dass diese nicht zwangsläufig positiv sind. Besonders an der Mediennutzung in bildungsfernen Familien zeigt sich, dass schulische Impulse offenbar nicht nachhaltig genug entwickelt werden, als dass die Kinder diese im familiären Kontext eigenständig weiterverfolgen könnten. Dadurch besteht die Gefahr, dass zunächst motivierte Kinder durch Misserfolge und mangelnde Selbstwirksamkeitserfahrungen demotiviert werden. Hilfen können seitens der Familienmitglieder – auf Grund fehlender bildungsbezogener Kompetenzen – nicht erwartet werden. Im Gegensatz dazu können Kinder aus bildungsprivilegierten Familien beiläufig bildungsrelevantes Kapital akkumulieren, indem sie ihre Eltern bei der Mediennutzung beobachten. Folglich müssen Lehrkräfte dafür sorgen, dass schulische Computernutzung in heimischen Kontexten replizierbar ist. Nur in der Schule können bildungsbenachteiligte Kinder bildungsbezogene Handlungsbefähigungen am Computer erwerben.

Verfügbarkeit stellt keine Nutzung sicher – unterrichtliche Relevanz und Akzeptanz ist entscheidend

Im Hinblick auf das ökonomische Kapital der Herkunftsfamilie kann festgehalten werden, dass Bereitstellung keine Nutzung sicherstellt. Grundsätzlich ist beispielsweise den Kindern im untersuchten Feld der Zugang zu einer Lernplattform im Internet möglich. Obwohl sie einen personalisierten Zugang seitens der Schule erhalten haben und zuhause über einen Internetzugang verfügen, kann dennoch festgestellt werden, dass dieser von Kindern aus benachteiligtem Milieu häufig nur dann genutzt wird, wenn er als integraler Unterrichtsbestandteil von der Lehrkraft gefordert bzw. die Nutzung forciert und wertgeschätzt wird. Es kann geschlossen werden, dass die Verwendung digitaler Bildungsmedien solange durch Eltern bzw. die Lehrkraft unterstützt und begleitet werden muss, bis das Kind ein kritisches Medialitätsbewusstsein entwickelt hat bzw. bis es Bildungsambitionen durch metakognitive Strategien eigenständig verfolgen kann. Für Kinder aus bildungsfernem Milieu hat die Schule diesbezüglich eine besondere Bedeutung, da eine bildungsbezogene Nutzung von Computer und Internet im Herkunftsmilieu keine Relevanz besitzt und keine Wertschätzung erfährt.

Computer als Statussymbol vs. Bildungsmedium

Die Besuche in den Familien des unteren Bildungssegments haben gezeigt: ökonomisches Kapital wird für Playstation, X-Box, Stereoanlagen, DVD-Player und andere Medien verwendet, die in der Alltagspraxis von Relevanz sind. Bücher, Bildungssoftware oder andere Güter, die als objektiviertes kulturelles Kapital gelten, werden nicht erworben, da sie im milieuspezifischen Alltag keinen Platz einnehmen. Gerade im unteren Bildungssegment werden Computer als Statussymbol angeschafft, ohne ihr bildungsrelevantes Potential zu kennen und nutzen zu können. In der Folge werden milieuspezifische Handlungsbefähigungen in das Zentrum der Aktion gerückt: Musik- und Filmdownload, Chatten, Action- und Gewaltspiele beherrschen das Medienhandeln.

Computer sind nicht konsequent in Lernprozesse integriert

Durch ungenügende Integration digitaler Medien in den Lern- und Unterrichtsalltag wirkt die Schule negativ auf die Entwicklung eines bildungsbezogenen medialen Habitus. Dies lässt sich daraus schlussfolgern, dass Kindern eine mangelnde Passung zwischen den Lernszenarien am Computer und schulischen Leistungsüberprüfungen durchaus bewusst ist. In der Folge sprechen sie digitalen Medien nur eine geringe Bedeutung für schulische Lernprozesse zu, denn Lernen und Lernkontrollen stehen für Kinder und Eltern in enger Beziehung zueinander. Es ist zu vermuten, dass Kinder aus anregungsarmem Milieu diese Einschätzung insgesamt auf formale Bildungsprozesse beziehen, da ihnen alternative Beispiele fehlen. Sie entwickeln dadurch keine bildungsbezogenen Assoziationen mit dem Computer und bilden auch keine metakognitiven Strategien aus.

Metakognitive Fähigkeiten werden in der Schule nicht nachhaltig entwickelt

Die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten im Medienkontext wird seitens der Schule nicht in ausreichendem Maße betrieben. Mediengespräche im Unterricht, die die Lehrkräfte u.a. über die mediale Ausstattung der Haushalte oder mediale Präferenzen und Kompetenzen der Kinder informieren könnten, werden im untersuchten Feld konsequent vermieden. Durch eine bewahrpädagogische eher pessimistische Grundhaltung der Lehrkräfte gegenüber der Computernutzung, erhält diese häufig eine negative Konnotation. Dies führt dazu, dass insbesondere Kinder aus bildungsprivilegierten Familien schulische Inhalte durch Recherchen am heimischen Computer ergänzen, die Ergebnisse jedoch aufgrund mangelnder Wertschätzung nicht unaufgefordert in den schulischen Kontext zurückführen.

Insgesamt sind Kinder auf familiäre Einflüsse angewiesen, um metakognitive Strategien zu entwickeln. In bildungsfernen Familien besteht die Gefahr, dass ungünstige

familiäre Voraussetzungen mit eher nachlässiger Medienerziehung in der Schule kumulieren. So ist zu erklären, warum Drittklässler – wie bereits in der Auswertung der quantitativen Studie festgestellt – über metakognitive Fähigkeiten auf sehr unterschiedlichem Niveau verfügen. Die Datenanalyse kann zeigen, dass sich metakognitive Fähigkeiten mit Hilfe medienerzieherischer Strategien – wie Mediengespräche, gemeinsame Reflexion bzw. begleitete Computernutzung mit dem Ziel der selbstständigen Nutzung – erfolgsversprechend entwickeln.

Erziehungsprobleme spiegeln sich in der Mediennutzung der Kinder

Die Strategien der Eltern in der Medienerziehung unterscheiden sich je nach Bildungssegment. Dies zeigte sich in Bezug auf die Internetnutzung bereits in der quantitativen Studie. In der qualitativen Studie wurde das Bestreben insbesondere der am Computer unerfahrenen Eltern sichtbar, ihre Kinder durch rigide Maßnahmen vor Schaden zu bewahren. Besonders auffällig waren die offen geäußerten Erziehungsschwierigkeiten der türkischen Mütter, deren Kinder sich teils offen, teils verdeckt über die Regeln hinwegsetzen. Auch deutsche Kinder widersetzen sich den elterlichen Regeln – dies konnte durch Zusammenführung der Daten zweifelsfrei festgestellt werden. Diese Tatsache wird seitens der Mütter jedoch weniger offen thematisiert bzw. ist ihnen zum Teil nicht bewusst. Es kann festgehalten werden, dass rigide Erziehungsmaßnahmen nicht den gewünschten Effekt erzielen. Auf Verbote reagieren die Kinder mit Tricks und Finesse, um die Eltern zu überlisten.

Bildungsprivilegierte Mütter setzen hingegen eher auf Begleitung und aktive Förderung der Kinder bzw. versuchen diese für bildungsbezogene Nutzungsvarianten am Computer zu interessieren. Diese können sie auf Grund ihres kulturellen Kapitals selbst vermitteln. Außerdem bieten sie den Kindern alternative Freizeitbeschäftigungen an, um Konflikten beispielsweise durch zu langen Medienkonsum zu begegnen.

Internetkommunikation als Bildungsressource der Migranten

Wenn bildungsferne Migrantenkinder auch nicht auf bildungsbezogene Computernutzung und Hilfestellungen in der Familie zurückgreifen können, über eine Kompetenz verfügen die befragten Kinder bereits im Grundschulalter: die Internetkommunikation. Diese gehört offenbar zum medialen Alltag in Migrantenfamilien, um den Kontakt zum Herkunftsland aufrechtzuerhalten. Damit besitzen die so oft benachteiligten Migrantenkinder Fähigkeiten, die zukünftig in der Mediengesellschaft immer bedeutsamer werden – folgt man der Definition von 'media literacy' (vgl. Kapitel 2.2). Allerdings hat

diese Kompetenz zurzeit noch keinerlei Bedeutung im Bildungskontext.¹⁰² Als Besonderheit stellt sich dar, dass nicht selten die Mütter auf die Hilfe ihrer Kinder angewiesen sind, um diese Technik zu nutzen. Während die Kinder sonst auf das Kapital der Eltern zurückgreifen, wird hier das traditionelle Generationenverhältnis im Hinblick auf Anleitung und Lernendem aufgelöst (vgl. Röhner 2003). Mittels der Kommunikation über das Internet erwerben die Kinder nicht nur die technische Kompetenz, sondern üben auch sprachliche Fähigkeiten in ihrer Herkunftssprache. Während in bildungsfernen Familien die gesprochene Sprache überwiegt, fördern bildungsnahe Familien gezielt die schriftlichen Aspekte der Herkunftssprache. So entsteht auch innerhalb der Migranten eine Bildungskluft.

Zusammenfassung und Resümee

Die in der qualitativen Datenanalyse generierten medialen Habustypen weisen eine große Bandbreite habitueller Dispositionen auf, die Drittklässler mit deutschem bzw. türkischem Hintergrund aus unterschiedlichen Bildungsmilieus auszeichnen. Die Varianz reicht von einem elaborierten, medialen Habitus bis hin zu einem weitgehend nicht bildungsbezogen entwickelten medialen Habitus. Da milieuspezifische habituelle Dispositionen rekonstruiert wurden und sich diese mit Blick auf das Herkunftsmilieu stabil erweisen sollten, wird davon ausgegangen, dass die generierten Typen auf größere Gruppen übertragbar sind. Zwischen den beiden Extremtypen 'Privilegierte, reflektierte Mediennutzer' und 'Benachteiligte Computernutzer' werden sich dann vermutlich weitere Typen differenzieren lassen.¹⁰³

Abschließend muss trotz der hohen Verfügbarkeit von Computer und Internet in Schulen und Privathaushalten nach wie vor bestätigt werden: „*Wer hat, dem wird gegeben*“. In fast allen betrachteten Merkmalen kann das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie als differenzierendes Kriterium beschrieben werden. Das kulturelle Kapital ist zum Beispiel für die Kontextualisierung des Computers als Bildungsmedium und darüber hinaus für die bildungsbezogene Qualität der Nutzung von entscheidender Bedeutung. Es bestimmt einerseits differente Relevanzstrukturen im Medienkontext bzw. andererseits einen – auf formale Bildung bezogen – defizitären medialen Habitus der Eltern, was sich auf die Entwicklung eines bildungsbezogenen medialen Habitus des Grundschulkindes auswirkt.

Außerdem lässt sich grundsätzlich festhalten, dass bereits Drittklässler habituelle Dispositionen entwickelt haben, die ihre lebensweltlichen Anregungspotentiale mit Blick

¹⁰² Diese Tatsache lässt sich im Kontext von Machttheorien beleuchten. Wer verfügt über die Definitionsmacht was Bildung ist und welche Kompetenzen in diesem Kontext anerkannt und notwendig sind?

¹⁰³ Vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Publikation wurden allein Habustypen der Kinder generiert. Eine Typenbildung des medialen Habitus der Mütter wird jedoch als ebenso erkenntnisreich eingeschätzt.

auf die (bildungsbezogene) Computernutzung spiegeln. Impulse aus der Schule werden nur unter günstigen familiären Bedingungen wirksam.

Für die türkischen Migrantenfamilien ist – im Gegensatz zu den Ergebnissen von Müller und Stanat (2006) – ergänzend festzustellen, dass auch hier das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie von entscheidender Bedeutung für die bildungsbezogene Nutzung von Computer und Internet ist. Türkische Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern entwickeln ebenso einen bildungsbezogenen medialen Habitus wie deutsche Kinder des oberen Bildungssegments.

Die Einflüsse auf die Entwicklung medialer, habitueller Dispositionen lassen sich mit Bezug auf das Schaubild in Kapitel 2.5 und unter Rückgriff auf die Ergebnisse der vorliegenden Datenanalysen folgendermaßen konkretisieren: Die Genese des medialen Habitus ist kein monokausaler Prozess, sondern durch vielfältige Einflüsse bedingt. Die Befunde zeigen, dass die familiären Faktoren 'Bildungshabitus der Eltern', 'bildungsbezogene Medienkompetenz der Eltern' und das 'Erziehungsverhalten' bzw. die 'Umsetzung medienerzieherischer Perspektiven' als primär zu betrachten sind.

Für die schulische Einflussnahme konnte die Erhebung zeigen, dass diese zunächst den Filter familiärer Einflüsse auf das Kind durchdringen muss, um wirksam werden zu können. Nachhaltigere Anstrengungen seitens der Schule sind zwingend notwendig, um milieuspezifische Differenzen informeller Bildung nicht zu Defiziten in der formalen Bildung werden zu lassen. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht dieses Ergebnis.

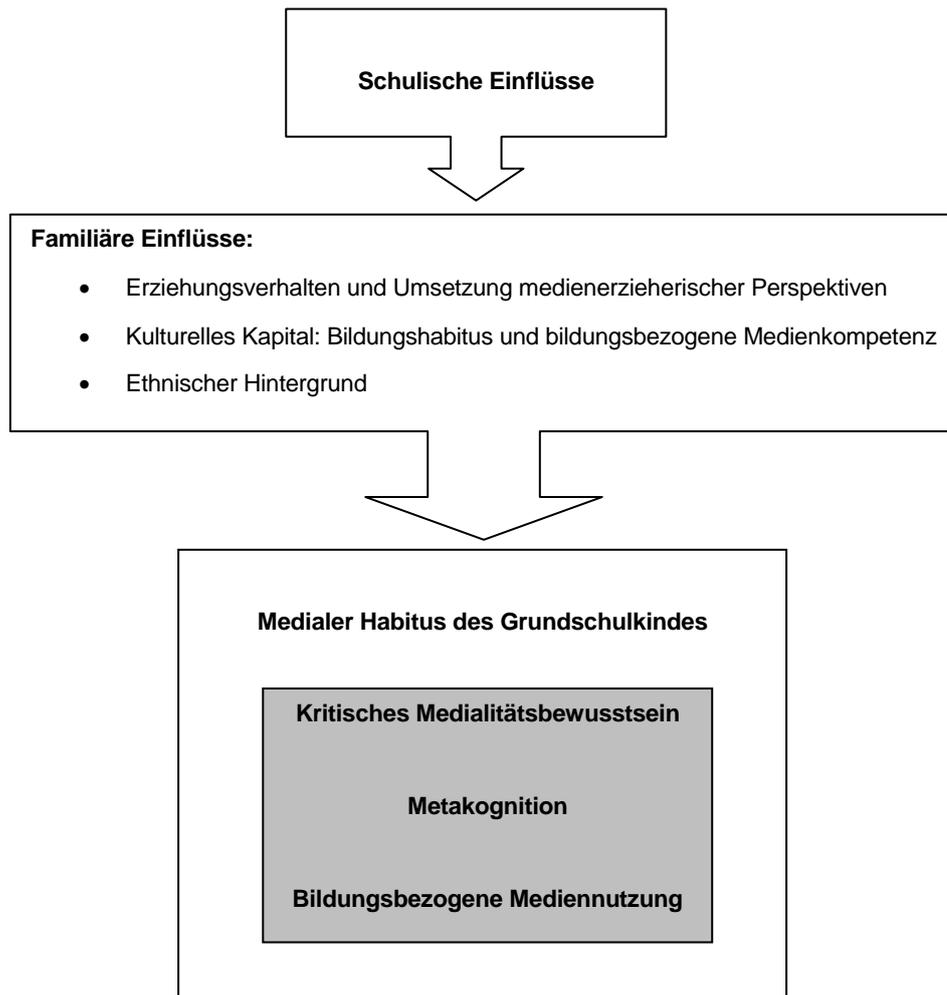


Abbildung 29: Primäre Faktoren in der Entwicklung des bildungsbezogenen medialen Habitus

Um die Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie – ausgelöst durch die Entwicklung eines auf formale Bildung bezogen defizitären, bildungsbezogenen medialen Habitus – wirksam verringern zu können, werden im abschließenden 6. Kapitel einige pädagogische und konzeptionelle Schlussfolgerungen dargestellt.

5.5 Diskussion der Untersuchungsinstrumente und Methoden

Nachfolgend werden einige ausgewählte Aspekte zu den Untersuchungsinstrumenten und Methoden der qualitativen Studie aufgegriffen und diskutiert.

Intervieweinstieg über visuelle Impulse

Der Einstieg in das Interview wurde bei den Kindern über Fotos – Kinder in Nutzungssituationen – und bei den Eltern über zwei Zeitungsschlagzeilen – Pro- und Contra Computernutzung im Grundschulalter – realisiert.

Die Kinder nahmen die Fotos gerne als Erzählanlass auf und beschrieben die Szenarien vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen. Im Anschluss entwickelte sich aus den Beschreibungen das weitere Interview zwanglos und die Methode erwies sich somit als erfolgreich.

Die Mütter reagierten nur zum Teil auf die provokanten Thesen. Einige begründeten ihre Meinung detailliert. Schwierig erwies es sich, wenn die Mütter keine eigene Position begründen konnten bzw. sozial erwünscht antworteten. Unterstützende Fragen wurden ergänzt, um das Interview in Gang zu setzen.

Die türkische Übersetzung der einleitenden Impulse war nur in einigen Fällen hilfreich, denn ein Teil der Mütter beherrscht keine Schriftsprache. Alternativ hätten Fotos möglicherweise einen Intervieweinstieg erleichtert.

Versuch der milieuspezifischen Anpassung

Um eine möglichst geringe Distanz zwischen Interviewpartnern und Interviewer entstehen zu lassen und die Kommunikation nicht zu behindern, wurde versucht, das jeweilige Milieu zu spiegeln, indem entsprechende Kleidung gewählt und auch der Sprachstil in Vorgesprächen und Interviews angepasst wurde. Damit die Interviewer von den Kindern als kompetente Gesprächspartner anerkannt werden konnten, wurden vorher Informationsgespräche über Medien mit Jugendlichen geführt. Diese Maßnahmen haben sich als sinnvoll erwiesen.

Damit türkische Männer dem Interview zustimmen, hätten möglicherweise männliche Interviewer einbezogen werden sollen.

Interviews in türkischer Sprache

Die Einbeziehung und Instruktion einer türkischen Interviewerin erwies sich als sehr erfolgreich. Auf diese Weise konnten milieuspezifische Distanzen leichter überbrückt werden, als wenn die Interviews in deutscher Sprache geführt worden wären. Die türkischen Mütter fassten schnell Vertrauen zur Interviewerin und erzählten viele Details aus ihrem Familienleben, die das Mediennutzungsverhalten ergänzend erklären. Um

dem Kriterium der Intersubjektivität gerecht zu werden, wurden die Interviews von zwei Übersetzern verschriftlicht. Dadurch, dass die Interviews mit dem Ziel der inhaltlichen Strukturierung ausgewertet wurden, stellten die unterschiedlichen Sprachstile in den Interviews keine Nachteile dar.

Bezug zu Zielen und Forschungsfragen der qualitativen Teilstudie

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich die Art und Weise wie Kinder digitale Medien in ihren familiären Alltag integrieren und sich milieuspezifische Besonderheiten auch in den Bewusstseinsstrukturen abbilden, sehr gut über die gewählten Forschungsinstrumente rekonstruieren ließ. Die getrennte Befragung von Eltern und Kindern und die anschließende Zusammenführung der empirischen Daten zu Fallporträts erwies sich als sinnvolle Strategie, um die Entwicklungsbedingungen des medialen Habitus von Grundschulkindern aussagekräftig zu veranschaulichen. Kausalzusammenhänge waren milieuspezifisch zu bestimmen und die gewonnenen Einsichten konnten durch die Konstruktion medialer Habitustypen abstrahiert werden, was die Verallgemeinerung der Ergebnisse ermöglicht.

Mit Bezug zu den theoretischen Vorüberlegungen lässt sich erstens festhalten, dass sich die Entscheidung die Interviewpartner anhand der Ethnie und dem Bildungssegment zu kontrastieren, als sehr ergiebig in der Analyse der Ergebnisse und der Beschreibung von Kausalzusammenhängen im Kontext der Reproduktion sozialer Ungleichheit erwies. Darüber hinaus erwies sich das theoretische Modell des bildungsbezogenen medialen Habitus in seiner Differenziertheit als leistungsfähig in der empirischen Untersuchung, auch wenn diese auf der Ebene der Typenbildung zum Teil zurückgenommen wurde.

Die Veranschaulichung der Typenbildung mittels Kreuztabellen nach Kelle und Kluge (1999) erwies sich als überaus wertvolle Strategie, um die Datenmengen übersichtlich und nachvollziehbar zu strukturieren und zu analysieren.

6 **Ableitung pädagogischer Konsequenzen, Zusammenfassung und Ausblick**

In diesem abschließenden Kapitel werden pädagogische und konzeptionelle Konsequenzen aus der vorliegenden Forschungsarbeit sowie Forschungsdesiderata dargestellt. Dabei werden unterschiedliche Ebenen beleuchtet, die einen Einfluss auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit nehmen können. Werden in Studien zu jugendlichem Medienhandeln immer wieder informelle Bildungsgelegenheiten im weiteren sozialen Umfeld als Ausweg aus der digitalen, gesellschaftlichen Kluft diskutiert (Otto/Kutscher 2004; Welling/Kubicek 2004), werden an dieser Stelle – gemäß der Altersstruktur des Feldes – vorrangig Unterstützungsmodelle in formalen wie informellen Bezügen des sozialen Nahraumes erörtert. Dabei wird die Kenntnis informeller, medialer Bildungsvoraussetzungen, deren Anerkennung und Einbeziehung für die Effektivierung institutioneller Bildungsprozesse als konstitutiv erachtet.

Zunächst wird zusammenfassend die besondere Verantwortung der Grundschule im Kontext der Reproduktion sozialer Ungleichheit dargestellt (Kapitel 6.1). Im Anschluss werden Konsequenzen für grundschulspezifische Curricula (Kapitel 6.2), schulspezifische Konzeptentwicklung (Kapitel 6.3) und die Aus- bzw. Fortbildung von Lehrkräften (Kapitel 6.4) abgeleitet und beschrieben. Den Abschluss bilden eine Zusammenfassung bzw. ein Ausblick zur Forschungsarbeit (Kapitel 6.5).

6.1 **Die besondere Verantwortung der Grundschule**

Ausgangspunkt der nachfolgenden Argumentation ist die Überzeugung, dass die Schule – solange das institutionelle Bildungssystem auf Standardisierung und Normierung ausgerichtet ist – auch dafür sorgen muss, dass allen Heranwachsenden das Erreichen dieser Standards ermöglicht wird.

Der Grundschule kommt in Bezug auf die Entwicklung eines bildungsbezogenen medialen Habitus eine herausragende Verantwortung zu. Der Habitus wird als kulturelles Erbe verstanden, das durch Impulse im Verlauf des Aufwachsens beeinflusst wurde und permanent weiter beeinflusst wird. Habituellen Dispositionen sind im Grundschulalter noch nicht festgelegt, sondern in die eine oder andere Richtung entwicklungsfähig. In Übereinstimmung mit Bourdieu wird festgestellt, dass *„allein eine Institution, deren spezifische Funktion es ist, im Lernen und Üben der größten Zahl die Einstellungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die den Gebildeten ausmachen, [...] (zumindest partiell) die Nachteile derjenigen kompensieren [könnte], die in ihrem familiären Milieu*

keine Anregung zur kulturellen Praxis finden“ (Bourdieu 2001: 48). Dazu gehört die gezielte Einflussnahme auf die Genese eines bildungsbezogenen medialen Habitus.

Aber wie kann das realisiert werden? Mit Bourdieu (2001) wird eine ´rationale Pädagogik´ favorisiert, *„das heißt eine Pädagogik, die um all die Unterschiede weiß und die den Willen hat, diese zu verringern. [...] Wenn der Lehrer die einfachsten Dinge als bekannt voraussetzt, ist es sehr gut möglich, dass viele Kinder (zumal die Kinder aus den kulturell benachteiligten Milieus) sie nicht kennen, was diese früher oder später zum Scheitern verurteilt.“* (Bourdieu 2001: 24).¹⁰⁴

An dieser Stelle soll zunächst der Blick auf kompensatorische Programme gelenkt werden. Diesen wird immer wieder unterstellt, unterkomplex zu sein und keine Wirkung zu entfalten (vgl. Mehan 1992; Winterhoff-Spurk 1999a+b).¹⁰⁵ Im Hinblick auf die ´Sesamstraße´, dem wohl bekanntesten medienpädagogischen Kompensationsprojekt muss ernüchternd festgestellt werden, dass dieses zwar kurzfristige Effekte erzielen konnte, jedoch ohne langfristig zu wirken. Hier profitierten in erster Linie Kinder aus dem oberen Bildungsmilieu. Darüber hinaus werden kompensatorische Programme nicht selten darin kritisiert, dass – um die systemspezifische Leistungsfähigkeit von Kindern aus bildungsfernen Milieus zu erhöhen – gleichzeitig in Kauf genommen wird, dass diese Erhöhung in einem Spannungsverhältnis zum Herkunftsmilieu steht und so eine Entfremdung vom Herkunftsmilieu aktiv betrieben wird (vgl. Grundmann et al. 2006: 44). Dieser Auffassung kann zumindest für die, an der Studie teilnehmenden, bildungsbenachteiligten türkischen Eltern widersprochen werden. Diese zeigten ein hohes Bildungsinteresse bei gleichzeitigem Unvermögen dieses Interesse in der Familie aktiv zu verfolgen.

Die Entwicklung eines bildungsbezogenen medialen Habitus des Grundschulkindes ist jedoch nicht im Zentrum eines Kompensationsprojekts zu sehen, sondern stellt einen institutionellen Auftrag der Grundschule dar. Medienerziehung ist kein Projekt – wie die Sesamstraße – sondern eine permanente Entwicklungsaufgabe. Die Grundschule muss u.a. für die Medienbildung aktiv Sorge tragen, um nicht als verstärkender Faktor im Bedingungsgefüge sozialer Ungleichheit wirksam zu werden – dies kann mit Bezug auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung gefordert werden.

Die im Folgenden beschriebenen pädagogischen Konsequenzen zielen also nicht auf die Entwicklung exklusiver, kompensatorischer Programme, sondern allein auf den originären Auftrag der Schule.

¹⁰⁴ vgl. Tenorth (1994): „Alle alles zu lehren“.

¹⁰⁵ vgl. als Gegenposition dazu Bachmair (2003), der durchaus von positiven Effekten der Nutzung kompensatorischer Fernsehsendungen berichten kann.

6.2 Konsequenzen für grundschulspezifische Curricula

Um den medialen Habitus der Grundschul Kinder bildungsbezogen zu entwickeln, müssen keine neuen Konzepte entwickelt werden. Diese existieren bereits auf nationaler und internationaler Ebene, sind jedoch in den Bildungsinstitutionen nicht ausreichend verankert (vgl. Aufenanger 2008: 4). Im Folgenden wird ein Konzept nach Tulodziecki (1998) exemplarisch vorgestellt, das dazu geeignet ist, schulische Einflussmöglichkeiten auf die Genese des medialen Habitus zu veranschaulichen. Die Konzeption von Tulodziecki wurde ausgewählt, nachdem Modelle von Baacke (1997), Aufenanger (1998), Groeben (2002) und Moser (2006) ebenfalls in Erwägung gezogen wurden. Alle aufgeführten Konzeptionen (vgl. Kapitel 2.2.) haben Bezüge untereinander und beinhalten Aspekte, die im vorliegenden Forschungskontext relevant sind. Das Konzept Tulodzieckis wird dennoch präferiert, da es zum einen theoretisch fundiert ist, zum anderen Medienkompetenz *„mit Blick auf die schulische Umsetzungen [akzentuiert]“* (Tulodziecki 2005b: 20). Es ist explizit in der schulischen Praxis verankert und konnte sich beispielsweise als Grundlage geltender Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen etablieren. Als weiterer Grund für die getroffene Auswahl gilt die konsequente Handlungsorientierung der Konzeption, wodurch sie besonders geeignet ist, dem kindlichen Habitus bildungsbezogene Impulse – über das hier schwerpunktmäßig betrachtete digitale Mediensystem hinaus – im Schulkontext hinzuzufügen. Tulodzieckis Konzept geht – das soll an dieser Stelle ausdrücklich vermerkt sein – über die eingangs getroffene theoretische Modellierung eines bildungsbezogenen medialen Habitus hinaus und ist nicht ausschließlich auf formale Bildung ausgerichtet. Zwischen der medienpädagogischen Konzeption Tulodzieckis für die schulische Praxis und dem bildungsbezogenen medialen Habitus als Forschungsgegenstand muss differenziert werden.

Ausgehend von Leitideen für Erziehung und Bildung in der Schule fordert Tulodziecki: *„Kinder und Jugendliche sollen Kenntnisse und Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die ihnen ein sachgerechtes und selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in einer von Medien durchdrungenen Welt ermöglichen“* (Tulodziecki 1998). Das konzeptionelle Gerüst schulischer Medienerziehung besteht zunächst aus zwei Handlungsfeldern sowie drei handlungsrelevanten Inhalts- und Reflexionsfeldern (vgl. Tulodziecki 2006). In den Handlungsfeldern sollten Schülerinnen und Schüler Kompetenzen zur *‘sinnvollen Nutzung vorhandener Medienangebote’* und *‘eigenen Gestaltung medialer Aussagen’* erwerben (vgl. Tulodziecki 2005: 370f). Um diese Handlungszusammenhänge erfolgreich bewältigen zu können, sind *„Kenntnisse und Verstehen sowie Analyse- und Urteilsfähigkeit in drei inhaltlichen Bereichen notwendig“* (Tulodziecki 2005: 371), die sich auf die Bereiche *‘Gestaltungsmöglichkeiten in Medien’*, *‘Einflüsse und Wirkungen von Medien’* sowie *‘Bedingungen von Medienproduktion und -verbreitung’* beziehen (vgl. Tulodziecki 2005: 371).

Medienkompetenz nach Tulodziecki	
Handlungsfelder	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten
	Gestalten und Verbreiten von eigenen Medienbeiträgen
handlungsrelevante Inhalts- und Reflexionsfelder	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen
	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung

Tabelle 38: Ausdifferenzierung von Medienkompetenz nach Tulodziecki 2005

Aus diesen Überlegungen leitet Tulodziecki fünf, den Kompetenzen entsprechende, Aufgabenbereiche der Medienpädagogik ab und beschreibt in diesen die schulische Auseinandersetzung mit verschiedenen Medien (Tulodziecki 1998). Dabei wird jeweils ein handlungsorientierter Zugang expliziert und ausdrücklich betont, dass diese Aufgabenbereiche – bzw. aus der Nutzerperspektive die Kompetenzfelder – nicht getrennt voneinander realisiert werden sollten, sondern sich gegenseitig bedingen. Deutliche Hinweise, wie das Konzept in grundschulspezifischen Curricula umgesetzt werden könnte, zeigen die Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen, dem Bundesland, in welchem die Untersuchung stattfand. Von einer konsequenten Umsetzung des Konzepts in der schulischen Realität kann jedoch – zumindest im Kontext dieser Studie – nicht gesprochen werden. Gleichzeitig betonen die Lehrkräfte größtenteils mit der Ausstattungssituation zufrieden zu sein und auch keine Beispiele für die unterrichtliche Einbindung zu vermissen.

Warum stellt die Nutzung digitaler Medien trotz verfügbarer Geräte und Curricula dennoch keinen integralen Unterrichtsbestandteil dar? Die Klärung der Ursachen stellt ein Feld für die weitere Forschung dar und ist mit der Frage verbunden, wie Konzepte gestaltet und kommuniziert werden müssen, um Akzeptanz in der Schullandschaft zu finden. Nachfolgend wird die Ebene der Institution Schule betrachtet.

6.3 Konsequenzen für schulische Konzeptentwicklung

Tulodzieckis Konzept bietet die Chance bereits in der Grundschule Medienkompetenz und -bildung im Unterricht zu entwickeln. Für die Schulen in Nordrhein-Westfalen gilt zur konsequenten Erfüllung der Richtlinien und Lehrpläne der Auftrag, im Rahmen der Schulprogrammarbeit ein schulspezifisches Medienkonzept zu entwickeln, das bildungsbezogene Mediennutzung in der Schule ermöglicht. Im Fokus schulischer Medienkonzeptentwicklung steht die Anforderung, Computer und Internet als bildungsrelevante Medien zu kontextualisieren und diesbezüglich möglicherweise defizitäre

familiäre Sozialisationsbedingungen durch bildungsbezogene Impulse zu ergänzen.¹⁰⁶ Kinder sollten Medien als integrale Bestandteile des schulischen Alltags und auch des außerschulischen Lernens erleben können. Diese Erfahrungen sollten durch die Lehrkräfte begleitet und mit dem Anspruch versehen sein, bildungsbezogene Impulse zur Entwicklung des medialen Habitus – jenseits des Entertainmentsektors – zu geben. Nachfolgend werden einige konzeptionelle Möglichkeiten aufgezeigt, die sich aus der Forschungsarbeit ableiten lassen.

Konsequente Einbindung des Computers im Unterricht und bei den Hausaufgaben

Auf Grundlage der Datenanalyse lässt sich die folgende These aufstellen: Schule ist an der Reproduktion sozialer Ungleichheit maßgeblich beteiligt, nicht etwa weil ungleiche Ressourcenausstattungen der Kinder nicht berücksichtigen würden, sondern gerade weil dies der Fall ist. Aus falsch verstandener Rücksichtnahme auf nicht vorhandenes ökonomisches Kapital wird auf die konsequente Integration digitaler Medien in den Bildungsprozess – sei es im Unterricht oder als Bestandteil der Hausaufgaben – verzichtet. Es hat sich gezeigt, dass unterschiedliche Ausstattungssituationen, wie von den Lehrkräften vermutet, zunächst zu vernachlässigen sind. Haben Kinder keinen Computer zu Hause zur Verfügung, können sie häufig auf soziale Netzwerke zurückgreifen. Ist dies nicht der Fall, sollte seitens der Schule die Computernutzung im Nachmittagsbereich ermöglicht werden. Schulische Selbstlernzentren, Betreuungsangebote oder Hausaufgabenhilfen, schulischer Ganzttag, Einbeziehung von Bibliotheken sind dabei nur einige Optionen, die hier in Betracht gezogen werden könnten. Auch die Bereitstellung von Fördermitteln für benachteiligte Kinder ist eine Option.

Außerdem können sich bildungsbezogene Nutzungsoptionen nur dann entwickeln, wenn die Kinder erleben können, wie sich das Lernen mit Hilfe des Computers auch auf schulische Leistungskontrollen bezieht und deren Ergebnis positiv beeinflusst. Es gilt also, den Kindern Übungsszenarien und Lernkompetenzen am Computer zu ermöglichen, die direkte Erfolge im schulischen Kontext nach sich ziehen. Dazu gehört erstens, Empfehlungen für bestimmte Kapitel der Lernsoftware zu geben, die sich auf den aktuellen Lerninhalt beziehen. Dazu gehört zweitens, übergreifende Lernkompetenzen anzubahnen, die inhaltsunabhängig einzusetzen sind, wie beispielsweise die digitale Variante des Laufdiktats. Drittens ist die Form der Lernzielkontrolle auf das eigenständige Lernen mit (digitalen) Medien abzustimmen. Es gilt Varianten in die Leistungsbeurteilung zu integrieren, die es den Kindern ermöglicht, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten umfassend zu zeigen.

¹⁰⁶ Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass in der Schule nicht nur formale sondern auch informelle Bildung stattfindet.

Als besonderer Anspruch kann aus der Datenanalyse abgeleitet werden, dass Fehl-orientierungen vermieden werden müssen. Schulische Impulse zur Computernutzung müssen bildungsbezogen sein, da ein kritisches Medialitätsbewusstsein nur bei Eltern des bildungsnahen Segments zu finden ist und ansonsten die Gefahr besteht, nicht intendierte Entertainmentnutzung zu fördern.

Mediengespräche zur Bewusstseinsbildung

Regelmäßige Mediengespräche ermöglichen der Lehrkraft nahe an der Lebenswirklichkeit der Kinder zu agieren. Beispielsweise würde die Möglichkeit eröffnet, an lebensweltlichen Kompetenzen und Präferenzen der Kinder anzusetzen und daraus bildungsrelevante Lerngelegenheiten zu entwickeln. Kindern aus bildungsfernem Milieu würden auf diese Weise Wertschätzung und Selbstwirksamkeitserfahrungen vermittelt. Diese Vorgehensweise erfordert allerdings die Bereitschaft der Pädagoginnen und Pädagogen, lebensweltliche Medienprodukte – wie Messenger oder Chat – in den Bildungskontext zu integrieren. Darüber hinaus eröffnen Mediengespräche die Gelegenheit über Medienkonsum und -nutzung in bildungsrelevanten Bezügen zu sprechen. Ein kritisches Medialitätsbewusstsein und metakognitive Fähigkeiten könnten so angebahnt werden.

Konsequente Integration von Lern- und Standardsoftware in den Lernalltag

Aus den Ergebnissen der vorliegenden qualitativen Studie lässt sich folgern, dass Bildungsmedien – beispielsweise in Form von Lernsoftware – möglichst kostenneutral für alle Schülerinnen und Schüler zur Verfügung gestellt werden sollten und nicht von der elterlichen Investitionsbereitschaft abhängig sein dürfen. Eine Möglichkeit dieses Vorhaben zu forcieren, besteht darin, in integrierte Lernumgebungen zu investieren. Diese bestehen in der Regel aus Lehr- und Lernmaterialien wie Büchern, Arbeitsheften oder Kopiervorlagen und ergänzenden digitalen Materialien wie CD oder Internetplattform. Die Abstimmung der Lerninhalte untereinander erleichtert den integralen Einsatz des Materials in den Unterricht bzw. in die Hausaufgaben. So könnte möglicherweise auf einen Befund der Forschung zum second-level-digital divide eingegangen werden, der sich in der Analyse der vorliegenden Daten ebenfalls zeigt: Verfügbarkeit digitaler Medien alleine sichert nicht deren Nutzung. Sie müssen zu integralen Unterrichtsbestandteilen werden.

Neben integrierten Lernumgebungen sollte insbesondere die familiäre Nutzung von Standardsoftware wie Textverarbeitungs- oder Präsentationsprogrammen sowie Strategien der Internetrecherche durch gezielte Aufgaben angeregt und gefördert werden. Standardsoftwareprodukte sind zum Teil auf Computern vorinstalliert bzw. als Open-Source-Produkte kostenneutral verfügbar. Außerdem stellen sie in der Regel keine

hohen Ansprüche an die technischen Details der Hardware. Auf diesem Wege könnten bildungsfernen Familien Hinweise auf die bildungsbezogene Nutzung des Computers gegeben werden. Wichtig ist, dass die Kinder die notwendigen Kompetenzen in der Schule soweit erwerben, dass sie diese selbstständig zu Hause replizieren können. Es gilt zu beachten, dass Kinder aus bildungsbenachteiligten Herkunftsfamilien nicht auf das Kapital der Eltern zurückgreifen können. Ergänzend könnten altersangemessene Softwareempfehlungen aus dem Education- oder Edutainmentsegment den Eltern eine Hilfestellung sein.

Bildungsbezogene Optionen des Internets gezielt nutzen

Die vorliegende Untersuchung konnte zeigen, dass kindgemäße Internetprodukte nur vereinzelt in die schulische Unterrichtspraxis integriert werden. Diesbezüglich sollte eine Ausweitung stattfinden, damit Kinder einerseits die Kompetenzen beispielsweise einer zielgerichteten Internetrecherche erwerben und andererseits, um kindgerechte, bildungsbezogene Produkte im Internet bekannt zu machen und deren Nutzung zu forcieren. Vor dem Hintergrund der verbreiteten Nutzung von Internetkommunikationsvarianten in Migrantenfamilien sollten diese auch für schulische Bildungszwecke adaptiert werden. Auf diese Weise erfahren milieuspezifische Handlungskompetenzen Anerkennung und Wertschätzung im formalen Bildungskontext, was die Akzeptanz schulischer Anforderungen im Milieu möglicherweise erhöht und sich positiv auf die Leistungen auswirken könnte.

Gezielte, medienpädagogische Information der Eltern

Neben der bildungsbezogenen Information erscheint eine medienerzieherische Aufklärung der Eltern über Gefahren und Potential digitaler Medien durchaus angebracht. Eltern, die den 'Euphorischen Medienpromotern' zuzurechnen sind, müssen dabei genauso erreicht werden wie die 'Kulturpessimisten'.

Wie für alle anderen schulischen Informationen auch, besteht der besondere Anspruch darin, alle Familien zu erreichen. Es genügt nicht, Informationsbroschüren zu verteilen, wenn nicht alle Eltern die deutsche Sprache verstehen oder lesen können. Im Sinne des Anspruchs den Kreislauf der Reproduktion sozialer Ungleichheit unterbrechen zu wollen, müssen neue Wege beschritten werden – möglicherweise mit Unterstützung außerschulischer Institutionen und Gruppen.

Exkurs: außerschulische Medienarbeit mit Kindern und Eltern

Konzepte für die medienerzieherische Arbeit existieren auch im außerschulischen Bereich. Eine Kooperation mit außerschulischen Trägern zur Weiterbildung der Eltern

oder der Kinder – Jugend- oder Medienzentren, Hort, Bibliotheken aber auch migran- tenspezifische Gruppierungen und Vereine – kann sich für die Schule als sehr sinnvoll erweisen.

Als eine äußerst erfolgreiche Methode soll an dieser Stelle exemplarisch das so ge- nannte 'Rucksackprojekt' skizziert werden. Dieses Projekt wurde ursprünglich für den Bereich der Kindertagesstätten entwickelt, um die gemeinsame Sprachförderung des Kindes durch Mütter und Erzieherinnen zu fördern. Mittlerweile sind viele Varianten des Konzepts auch für den schulischen Bereich entstanden. Im Kern zielt es immer auf die Kooperation zwischen Elternhaus und Institution ab und ist auf die Förderung der deutschen Sprachkompetenz aber auch auf die Förderung allgemeiner Kompe- tenzen ausgerichtet. In der Regel fungiert eine Mutter mit Migrationshintergrund als Mittlerin zwischen Schule und Eltern. Sie informiert die Mütter über die Inhalte des Unterrichts und gibt den Müttern so die Gelegenheit die Bildung ihrer Kinder aktiv zu begleiten. Der Erwerb computerbezogener Kompetenzen der Mütter kann je nach schulischem Bedarf durchaus Bestandteil der Kooperation sein. Warum sollte ein der- art erfolgreiches Projekt – ungeachtet der finanziellen Argumente – nicht auch auf bil- dungsbenachteiligte Familien allgemein ausgeweitet werden?

Festzuhalten ist, dass eine nicht konsequente Verfolgung digitalen Lernens als schuli- scher Bildungsauftrag unverantwortlich ist. Die Vernachlässigung des schulischen Auftrags bedeutet, es zuzulassen, dass milieuspezifische Differenzen zu milieuspezifi- schen Defiziten im Bildungsprozess werden.

Aber: Auch die oben genannten Empfehlungen sind nicht neu und doch können Schwächen des schulischen Systems proklamiert werden. Viele Schulen in Nord- rhein-Westfalen haben seit dem Jahr 2000 im Rahmen unterschiedlicher Projekte ihre Medienkonzepte erstellt, die sowohl pädagogische Absichten als auch technische Bedarfe beinhalten – auch die an der Studie beteiligten Schulen können dazu gerech- net werden. Trotzdem sind Computer nicht zu alltäglichen Bildungsmedien avanciert. Hier gilt es weitere Forschungsarbeiten nahe an der schulischen Praxis zu initiieren.

Bereits in den theoretischen Vorüberlegungen dieser Studie wurden Lehrkräfte als entscheidende Faktoren im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit ausge- macht. Und auch im Hinblick auf die Genese des bildungsbezogenen medialen Habi- tus scheint die Suche nach Erklärungen in der Lehrperson zu münden, wie nachfol- gend erörtert wird.

6.4 Konsequenzen für die Lehreraus- und Lehrerfortbildung

Der Lehreraus- bzw. Lehrerfortbildung kommt womöglich die größte Bedeutung im Hinblick auf eine kompensatorische Medienerziehung zu (vgl. auch Aufenanger 2008: 4). Die vorliegende Studie kann deutlich die entscheidende Bedeutung der Lehrkraft für die Entwicklung eines bildungsbezogenen medialen Habitus zeigen. Um diese Aufgabe nachhaltig wahrnehmen zu können, muss ein Bewusstsein der Lehrkräfte dafür geschaffen werden, dass dies zur Aufgabe aller Lehrkräfte in allen Fächern gehört. Zumindest in Nordrhein-Westfalen sieht der Fächerkanon kein Fach 'Medienbildung' o. ä. vor – was auch nicht die Zielperspektive der Argumentation sein darf. Vielmehr müssen digitale Medien integrale Bestandteile des Lernens im Unterricht und zu Hause werden, so dass deren bildungsbezogene Optionen nicht nur auf der Handlungsebene präsent sind, sondern auch in die Denk- und Wahrnehmungsschemata der Kinder integriert werden können.

Konzepte für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte wurden in den letzten Jahren in einer Vielzahl entwickelt (vgl. exemplarisch Spanhel 2001; Tulodziecki/Six et al. 2000). Auch den an der Studie beteiligten Lehrkräften standen Fortbildungsmaßnahmen zur Verfügung. Diese wurden jedoch nicht in vollem Maße in Anspruch genommen und die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte zeigte, dass diese mit ihren verfügbaren Kompetenzen zum Teil durchaus zufrieden sind, aber ihre didaktisch und methodische Kompetenz im Medienkontext nicht ausreichend reflektieren, denn der Unterrichtsalltag konnte nicht entscheidend verändert werden. Digitale Medien veränderten das Lernen nicht, führten nicht zu neuen Lehr- und Lernformen und stellten keinen integralen Unterrichtsbestandteil dar. Gemäß der theoretischen Verankerung der vorliegenden Forschungsarbeit kann hierfür der mediale Habitus der Lehrkräfte verantwortlich gemacht werden (vgl. Kommer 2006; Meurer 2006), der bildungsbezogene Aspekte der Computernutzung nicht nachhaltig integriert.

In der Konsequenz gilt es, frühzeitig in der Lehrerausbildung theoretische und praktische Impulse zu setzen, um dem Lehrerhabitus bildungsbezogene mediale Dispositionen hinzuzufügen. Praktika und Hospitationen in der Lehrerausbildung, in denen das Lernen mit digitalen Medien an ausgewiesenen Schulen beobachtet, geplant und erprobt werden kann, scheinen dazu geeignete Maßnahmen zu sein. Auch Tandems bestehend aus routinierten Lehrkräften und Berufsanfängerinnen und -anfängern wären möglich, da sie sich in ihrer spezifischen Expertise sinnvoll ergänzen können. Außerdem gilt es für (angehende) Lehrkräfte, dem eigenen medialen Habitus auf die Spur zu kommen und habituelle – kognitiv zum Teil nur schwer zugängliche – Muster

aufzudecken. Szenarien der Implementations- bzw. Aktionsforschung¹⁰⁷ mit ihren spezifischen Möglichkeiten wären zu initiieren.

Darüber hinaus müssen auf der theoretischen Ebene, sowohl medienerzieherische Konzepte, als auch das Thema sozialer Ungleichheit¹⁰⁸ und deren Reproduktion in vielfältigen Facetten in Seminaren der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung diskutiert werden. Lehrkräfte müssen über milieuspezifische mediale Handlungsbefähigungen der Kinder informiert sein und ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie diese in Bildungskontexte integriert bzw. für diese nutzbar gemacht werden können (z.B. die Nutzung von Internetkommunikation im schulischen Bildungskontext). Die fünf medialen Habitustypen, die in der vorliegenden Studie generiert werden konnten, eignen sich als erster Ansatzpunkt der Diskussion und Entwicklung medienerzieherischer Projekte.

Letztendlich ist das Wissen der Lehrkräfte über die Vielfalt und Reproduktionsmechanismen der milieuspezifisch beeinflussten, medialen Habitustypen zwingend notwendig, um den Unterricht adäquat so gestalten zu können, dass im Hinblick auf schulische Bildung als defizitär zu bezeichnende Nutzungsoptionen der Kinder, durch bildungsbezogene Optionen zu ergänzen. Es muss verhindert werden, dass Lehrkräfte durch Unwissenheit die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem fördern.

6.5 Zusammenfassung und Ausblick auf weitere Forschung

Der Schwerpunkt der vorliegenden Studien liegt darin, den bildungsbezogenen medialen Habitus von Grundschulkindern mit Blick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie zu rekonstruieren und zu analysieren. Der bildungsbezogene mediale Habitus umfasst Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata in Bezug auf Medien im Bildungskontext und damit auch Aspekte von Medienkompetenz und Medienbildung. Er verkörpert darüber hinaus die manifesten und latenten Ebenen von Meinungen, Verhaltensdispositionen und Einstellungen sowie medienbiografische Erfahrungen und daraus resultierende Gewohnheiten. Beeinflusst wird seine Genese u.a. durch Kapitalressourcen der Herkunftsfamilie. Diese werden in der Datenanalyse und -interpretation im Hinblick auf die Rekonstruktion von Reproduktionsmechanismen digitaler und damit sozialer Ungleichheit bedeutsam.

¹⁰⁷ vgl. Altrichter und Posch (1998) zu Methoden der Aktionsforschung mit Lehrkräften

¹⁰⁸ Da (angehende) Lehrkräfte selten dem unteren Bildungssegment entstammen, ist nicht nur die theoretische Aufarbeitung sinnvoll, sondern auch die praktische Auseinandersetzung mit Kindern aus ausgereiztem bzw. sozioökonomisch benachteiligtem Elternhaus im Unterricht.

Im theoretischen Kapitel dieser Ausarbeitung wurden digitale Medien im Alltag von Grundschulkindern mit wissenschaftlichen Bezügen zur Erziehungswissenschaft, Medienpädagogik und Soziologie diskutiert. Die theoretische Auseinandersetzung mündete in der Entwicklung eines heuristischen Modells zum bildungsbezogenen medialen Habitus in Anlehnung an die Habitus­theorie Bourdieus. Dieses Modell ist Ausgangspunkt der sich anschließenden empirischen Untersuchungen.

In einer ersten Explorationsstudie wurden zunächst Schulleitungen und Lehrkräfte befragt sowie deren Schülerinnen und Schüler um Aussagen zu ihren Medienwelten 'Schule' und 'Freizeit' gebeten. Eine sich anschließende quantitative Fragebogenerhebung wurde schwerpunktmäßig unter kapitaltheoretischen Gesichtspunkten im Medienkontext entworfen und ausgewertet (n=235 vollständige Eltern-Kind-Datensätze). Aus den Befunden konnten vertiefende Fragestellungen – kontrastiert an den Merkmalen Bildungsmilieu und Ethnie – generiert werden, denen in einer Interviewstudie nachgegangen wurde (n=14 Familien). Die durch getrennte Eltern- bzw. Kinderinterviews gewonnenen Daten wurden mittels strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) systematisiert, auf einer deskriptiven Fallebene zu Familienporträts zusammengestellt und familienimmanent interpretiert. Eine Fallkontrastierung und Typenbildung ermöglichte anschließend die Genierung bildungsbezogener medialer Habustypen der Grundschul­kinder.

Die Rekonstruktion von Reproduktionsmechanismen zeigte, dass letztendlich der Erfolg bzw. Misserfolg der Entwicklung eines bildungsbezogenen medialen Habitus in erster Linie auf das kulturelle Kapital der Familie zurückzuführen ist. Bereits Kinder im Grundschulalter spiegeln in ihren medialen habituellen Dispositionen die Einflüsse ihres Herkunftsmilieus. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass es schulischer Medien­erziehungsarbeit nicht gelingt, Kindern nachhaltige Bildungsimpulse im Medienkontext zu vermitteln.

Mit Rückgriff auf die eingangs explizierte Wissensklufthypothese muss deshalb festgestellt werden, dass die Erfüllung der seitens der Delphi-Kommission bereits 1998 formulierten Forderung an das Bildungssystem, Medienkompetenz zu vermitteln, um dem Bildungsgefälle entgegenzuwirken, bislang noch aussteht. Zwar stehen Computer mit Internetzugang und Lernsoftware in den Klassenräumen, aber es ist seither nicht gelungen, Medienkompetenzen oder gar einen bildungsbezogenen medialen Habitus der Kinder nachhaltig zu entwickeln. Auf Grundlage der Befunde der vorliegenden Studie wird davon ausgegangen, dass die Schule milieuspezifische habituelle Dispositionen der Kinder nicht ausreichend berücksichtigt und infolgedessen medien­erzieherische Bemühungen bildungsbenachteiligte Kinder nicht erreichen. Um dem Bildungsgefälle entgegenzuwirken und der Reproduktion sozialer Ungleichheit wirksam zu begegnen, ist es notwendig, formal erwünschte Medienkompetenzen zu be-

nennen, diese mit milieuspezifischen Handlungsbefähigungen abzugleichen und im Ergebnis neue medienpädagogische Konzepte zu entwickeln.

Im Anschluss an die erste Annäherung an einen bildungsbezogenen medialen Habitus von Grundschulkindern in dieser Forschungsarbeit sind vor allem weitere Studien sinnvoll, die

- die Auswirkungen gezielter schulischer Impulse auf die mediale Habitusentwicklung über einen längeren Zeitraum untersuchen und auch die Rolle der Lehrkraft bzw. deren didaktische und methodische Entscheidungen in den Blick nehmen. Es wäre wünschenswert, wenn Einfluss- bzw. Gelingensfaktoren differenziert würden, die nachhaltig auf mediale bildungsbezogene Denk- und Wahrnehmungsstrukturen und in der Folge auf die Handlungsebene einwirken.
- die in der vorliegenden Untersuchung generierten Habitus Typen weiter spezifizieren bzw. das Modell für repräsentative Studien zugänglich machen. Eine darauf aufbauende curriculare Konzeptentwicklung könnte die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch den Faktor digitale Medien entscheidend reduzieren.
- die Bedeutung eines bildungsbezogenen medialen Habitus für den Bildungserfolg empirisch absichern. Dies wurde in der vorliegenden Studie als gegeben angenommen.
- die Entwicklung nachhaltiger Interventionsmaßnahmen bezogen auf inner- und außerschulische, milieuspezifische Unterstützungsangebote begleiten und evaluieren.

Festzuhalten bleibt: Um die Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie zu beeinflussen, ist u.a. eine veränderte Konzeption formaler Medienerziehung notwendig, die die langwierige Beeinflussung und Entwicklung medialer habitueller Dispositionen der Schülerinnen und Schüler – und auch der Lehrkräfte – ins Blickfeld rückt und dabei milieuspezifische mediale Handlungsbefähigungen sowie mediale Denk- und Wahrnehmungsschemata berücksichtigt und bildungsbezogen entwickelt.

Literaturverzeichnis

- AARSAND, P.A. (2007): Boys' use of Computer Games in School. Computer Gaming as a Resource in Identity Work. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 2, S. 37-43.
- ABEL, J. ; MÖLLER, R.; TREUMANN, K.P. (1998): Einführung in die empirische Pädagogik. Stuttgart.
- ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG (Hrsg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung II. Bonn.
- ALTRICHTER, H.; POSCH, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.
- ARNOLD, K.H.; SANDFUCHS, U.; WIECHMANN, J. (Hrsg.) (2006): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn.
- ARTELT, C.; MCELVANY, N.; CHRISTMANN, U.; RICHTER, T.; GROEBEN, N.; KÖSTER, J.; SCHNEIDER, W.; STANAT, P.; OSTERMEIER, CH.; SCHIEFELE, U.; VALTIN, R.; RING, K. (2005): Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (Hrsg.) Berlin. www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf [16.05.2008].
- ASCHAFFENBURG, K.; MAAS, I. (1997): Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*. Vol. 62, No. 4, S. 573-587.
- AUDEHM, K. (2006): Rituale und Medien. Über Vergemeinschaftung in Familien. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 2, S. 16-22.
- AUFENANGER, S. (2008): Erfolge und Probleme. Blick über den Tellerrand: „Media-Literacy“-Förderung in Europa. In: Funkkorrespondenz, 56. Jahrgang, Nr. 18, S. 18-20. www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/aufenanger_erfolge/aufenanger_erfolge.pdf [25.12.2008]
- AUFENANGER, S. (2006): Medienkritik. Alte und neue Medien unter der Lupe. In: Computer und Unterricht. Heft 64, S. 6-16.
- AUFENANGER, S. (2005): Edutainment. In: HÜTHER, J.; SCHORB, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4. vollständig neu konzipierte Auflage. München, S. 69-73.
- AUFENANGER, S. (2005b): Macht Fernsehen wirklich „dick, dumm, krank und traurig“? www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/aufenanger_pfeiffer/aufenanger_pfeiffer.pdf [15.12.2006].
- AUFENANGER, S. (2003): Lernen mit neuen Medien - mehr Wissen und bessere Bildung? In: KEIL-SLAWIK, R./ KERRES, M. (Hrsg.): Wirkung und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster, S.161-171.
- AUFENANGER, S. (1999): Computerkids zeigen es den Erwachsenen. Jugendliche als Medienexperten. In: BEHNKEN, I. u.a. (Hrsg.): Schüler 1999. Themenheft Leistung. Seelze, S. 20-21.
- AUFENANGER, S. (1999b): Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. In: Bertelsmann Briefe. Heft 142, S. 21-24.
- AUFENANGER, S. (1998): Was versteht man unter Kompetenz (soziologisch-medienpädagogischer Aspekt)? www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/aufenanger_kompetenz/aufenanger_kompetenz.html [27.01.2008].
- AUFENANGER, S. (1988): Die medienpädagogische Bedeutung von elterlichen Medienerziehungskonzepten. In: Publizistik. Heft 2+3, S. 427-436.
- BAACKE, D. (1999a): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: BAACKE, D.; KORNBLUM, S.; LAUFFER, J.; MIKOS, L.; THIELE, G.A. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31-35.
- BAACKE, D. (1999b): Von der Informationsgesellschaft zur Medienkompetenz. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.): Mediengesellschaft - Neue 'Klassengesellschaft'? Medienpädagogik und sozio-kulturelle Unterschiede. Rundbrief Nr. 42, S. 8-10.
- BAACKE, D. (1997): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Band 1. Tübingen.
- BAACKE, D.; FERCHHOFF, W.; VOLLBRECHT, R. (1997): Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen. Prozesse der Mediensozialisation. www.mediaculture-online.de [11.12.2005].

- BAACKE, D. (1980): Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. In: Deutsche Jugend. 28. Jg., Heft 11, S. 493-505.
- BAACKE, E.; FRECH, S.; RUPRECHT, G. (Hrsg.) (2002): Virtuelle (Lern)Welten. Herausforderungen für die politische Bildung. Stuttgart.
- BACHMAIR, B. (2003): Kulturelle Ressourcen – Beim Optimismus der Sesame Street anknüpfen. Teil 2. In: Medien praktisch. Heft 1, S. 56-60.
- BACHMAIR, B. (2002): Kulturelle Ressourcen – Medien und Lesekompetenz nach PISA. Teil 1. In: Medien praktisch. Heft 4, S. 17-21.
- BARTHELMES, J.; SANDER, E. (1997): Medien in Familie und Peergroup. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14-Jährige. Medienerfahrungen von Jugendlichen. Band 1. München.
- BAUER, U.; BITTLINGMAYER, U.H. (2007): Unsoziales Lernen: Die schulische Vermittlung von Soft Skills als Reproduktion harter Ungleichheiten. In: KAHLERT, H.; MANSEL, J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim.
- BAUER, U. (2002): Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Heft 2, S. 118-142.
- BAUER, U. (2002b): Sozialisation und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: BITTLINGMAYER, U. H.; EICKELPASCH, R.; KASTNER, J.; RADEMACHER, C. (Hrsg.): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen, S. 413-445.
- BAUMERT, J.; MAAZ, K. (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: BAUMERT, J.; STANAT, P.; WATERMANN, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 11-29.
- BAUMERT, J.; STANAT, P.; WATERMANN, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden.
- BAUMERT, J.; WATERMANN, R.; SCHÜMER, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 6. Jg., Heft 1, S. 46-71.
- BAUMERT, J.; SCHÜMER, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 323-407.
- BAUMERT, J.; SCHÜMER, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323-407.
- BAUMGART, F. (Hrsg.) (2001): Erziehungs- und Bildungstheorien. Bad Heilbrunn.
- BECKER, R. (2007): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: BECKER, R.; LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden, S. 157-185.
- BECKER, R.; LAUTERBACH, W. (Hrsg.) (2007): Bildung als Privileg. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- BECKER, R. (2006): Dauerhafte Bildungsungleichheit als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: HADJAR, A.; BECKER, R. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden, S. 27-61.
- BECKER, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 52. Jg., Heft 3, S. 450-474.
- BELTRAN, D. O.; DAS, K. K.; FAIRLIE, R. W. (2006): Do Home Computers Improve Educational Outcomes? Evidence from Matched Current Population Surveys and the National Longitudinal Survey of Youth 1997. <ftp://repec.iza.org/RePEc/Discussionpaper/dp1912.pdf> [29.07.2008].
- BERGER, P. A.; HRADIL, S. (Hrsg.) (1990): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt. Sonderband 7. Göttingen.
- BERGMANN, W.; HÜTHER, G. (2006): Computersüchtig – Kinder im Sog der modernen Medien. 2.

Auflage. Düsseldorf.

- BERNART, Y.; BILLES-GERHART, E. (2004): Sprachverhalten und Mediennutzung von Migrant*innen im soziologischen Blick. Göttingen.
- BERNSTEIN, B. (1973): Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung. In: *erziehung* (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. 3. Auflage. Weinheim, Basel.
- BILLES-GERHART, E. (2006): Leben in zwei Welten? – Die Medienkompetenz von Lehrerinnen und Schülerinnen. In: TREIBEL, A.; MAIER, M.S.; KOMMER, S.; WELZEL, M. (Hrsg.): *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 179-192.
- BITTLINGMAYER, U. H.; EICKELPASCH, R.; KASTNER, J.; RADEMACHER, C. (Hrsg.) (2002): *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus*. Opladen.
- BLÖMEKE, S. (2001): Was meinen, wissen und können Studienanfänger. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den medienpädagogisch relevanten Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden. In: HERZIG, B. (Hrsg.): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*. Bad Heilbrunn.
- BLOSSFELD, H.-P.; SHAVIT, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 39. Jg., Heft1, S. 25-52.
- BÖHM-KASPER, O.; SCHUCHART, C.; SCHULZECK, U. (Hrsg.) (2007): *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung*. Münster.
- BOFINGER, J. (2007): *Digitale Medien im Fachunterricht. Schulische Medienarbeit auf dem Prüfstand*, Donauwörth.
- BOHNSACK, R. (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen und Farmington Hills.
- BOHNSACK, R.; NENTWIG-GESEMANN, I.; NOHL, A. M. (Hrsg.) (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen.
- BOLDER, A.; RODAX, K. (Hrsg.) (1996): *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit*. Opladen.
- BONFADELLI, H.; MOSER, H. (Hrsg.) (2007): *Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum?* Wiesbaden.
- BONFADELLI, H. (2005): Die Rolle digital-interaktiver Medien für gesellschaftliche Teilhabe. In: *Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Wissenschaft Sonderheft 2005, Heft 6*, S. 6-16.
- BONFADELLI, H. (2004): *Medienwirkungsforschung I. Grundlagen*. 3. überarbeitete Auflage. Konstanz.
- BONFADELLI, H. (1994): *Die Wissenskluft-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information*. Konstanz.
- BORTZ, J.; DÖRING, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. 3. überarbeitete Auflage, Berlin, Heidelberg.
- BOS, W. , LANKES E.M., PRENZEL, M., SCHWIPPERT, K., WALTHER, G., VALTIN, R. (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster.
- BOUDON, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York.
- BOURDIEU, P. (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik und Kultur 4*. Hamburg.
- BOURDIEU, P. (2001b): *Mediationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt.
- BOURDIEU, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt.
- BOURDIEU, P. (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik und Kultur 1*. Hamburg.
- BOURDIEU, P. (1987): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt.
- BOURDIEU, P. (1985): *Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt.
- BOURDIEU, P. (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: KRECKEL, R. H. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Band 2*. Göttingen, S. 183-198.
- BOURDIEU, P. (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- BÖTTCHER, W. (2002): Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen. In: MÄGDEFRAU, J.; SCHUMACHER, E. (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit – aktuelle Beiträge, neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn, S. 35-57.
- BRAKE, A.; KUNZE, J. (2004): Der Transfer kulturellen Kapitals in der Mehrgenerationenfolge. Kontinuität und Wandel zwischen den Generationen. In: ENGLER, S.; KRAIS, B.: Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim, München, S. 71-95.
- BREEN, R; GOLDTHORPE, J.H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, Vol. 9, No. 3, S. 275-305.
- BREMER, H. (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: ENGLER, S.; KRAIS, B.: Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim und München, S. 189-214.
- BRÖDEL, R.; KREIMEYER, J. (Hrsg.) (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder. Bielefeld.
- BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- BRONFENBRENNER, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart.
- BUCHEN, S. (2006): Neue Medien und Habitusformen von Hauptschüler(inne)n. Zum Widerspruch zwischen männlichem Habitus und faktischem Wissen. In: *Der Deutschunterricht*. Heft 3, S. 87-92.
- BUCHER, P.; BONFADELLI, H. (2007): Mediennutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz. In: BONFADELLI, H.; MOSER, H. (Hrsg.): *Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum?* Wiesbaden.
- BÜCHNER, P. (2006): Zur Einführung: Die Familie als Bildungsort. In: BÜCHNER, P.; BRAKE, A. (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden, S. 11-20.
- BÜCHNER, P. (2006b): Der Bildungsort Familie. In: BÜCHNER, P.; BRAKE, A. (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden, S. 21-48.
- BÜCHNER, P.; BRAKE, A. (Hrsg.) (2006c): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden.
- BÜCHNER, P.; WAHL, K. (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 8. Jg., Heft 3, S. 356-373.
- BÜCHNER, P. (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 6. Jg., Heft 1, S. 5-24.
- BUCKINGHAM, D. (2006): *Digital Culture, Media Education and the Place of Schooling*. www.kib-bielefeld.de/tagung/doku/buckingham.pdf [28.04.2007].
- BUCKINGHAM, D. (2005): *The Media Literacy of Children and Young People*. London. www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrssi/ml_children.pdf [28.10.2008].
- BUCKINGHAM, D. (1999): Cyberwesen im Klassenzimmer? In: *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.): Mediengesellschaft - Neue 'Klassengesellschaft'? Medienpädagogik und sozio-kulturelle Unterschiede*. Rundbrief Nr. 42, S. 44-59.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG – BMBF (Hrsg.) (2007): *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Berlin.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG - BMBF (Hrsg.) (2006): *IT-Ausstattung der allgemein bildenden Schulen und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme 2006 und Entwicklung 2001 bis 2006*. Berlin www.bmbf.de/pub/it-ausstattung_der_schulen_2006.pdf [22.03.2007].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG - BMBF (Hrsg.) (1998): *Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlussbericht zum Bildungs-Delphi. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft. Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen*. München. http://www.bmbf.de/pub/delphi-befragung_1996_1998.pdf [26.08.2005].
- BURZAN, N. (2005): *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien*. 2. Auflage.

Wiesbaden.

- CARLE, U.; UNCKEL, A. (Hrsg.) (2004): Entwicklungszeiten - Forschungsperspektiven für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung 8. Opladen.
- COLEMAN, J. S. (1996): Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. In: LESCHINSKY, A.: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen: Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 34, S. 99-105.
- COLEMAN, J. S. (1988): Social Capital in the creation of human capital. In: American Journal of Sociology. Vol. 94, S. 95-120.
- DAHENDORF, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- DE GRAAF, P. (1988): Parents' financial and cultural resources, grades and transition to secondary school in the Federal Republic of Germany. European Sociological Review. Vol. 4, No. 3, S. 209-221.
- DENZIN, N.K. (1989): The research act. A theoretical introduction to sociological methods. 3. Auflage. Englewood Cliffs, NJ.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- DIEFENBACH, H. (2007): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: BECKER, R.; LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, S. 217-241.
- DIEFENBACH, H. (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP). In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Band 5. München, S. 9-70.
- DIEFENBACH, H. (2000): Stichwort Familienstruktur und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3. Jg., Heft 2, S.169-178.
- DIMAGGIO, P.; HARGITTAI, E. (2001): From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use as Penetration Increases. www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP15%20-%20DiMaggio%2BHargittai.pdf [09.03.2008].
- DIMAGGIO, P. (1982): Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of the U.S. High School Students. American Sociological Review 47, S. 189-201.
- DITTLER, U.; HOYER, M. (2006): Machen Computer Kinder dumm? Wirkungen interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht. München.
- DITTON, H. (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: BECKER, R.; LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, S. 243-271.
- DITTON, H.; KRÜSKEN, J. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9. Jg., Heft 3, S. 348-372.
- DITTON, H. (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim.
- DOLLASE, R. (1999): Selbstsozialisation und problematische Folgen. In: FROMME, J.; KOMMER, S.; MANSEL, J.; TREUMANN, K.-P. (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen, S. 23-42.
- DU BOIS-REYMOND, M. (2004): Lernfeld Europa. Eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa. Wiesbaden.
- DUMAIS, S. A. (2002): Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. In: Sociology of Education. Vol. 75, No. 1, S. 44-68.
- ECDL FOUNDATION (European Computer Driving Licence FOUNDATION): Europäischer Computerführerschein. www.ecdl.de [12.08.2006].
- EDER, K. (Hrsg.) (1989): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt.

- EGGERT, S. (2005): Migrantenfamilien nutzen Medien. http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/eggert_migrantenfamilien/eggert_migrantenfamilien.pdf [12.05.06].
- EGGERT, S.; THEUNERT, H. (2002) : Medien im Alltag von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund - Vorwiegend offenen Fragen. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 5, S. 289-300.
- EHMKE, T.; HOHENSEE, F.; HEIDEMEIER, H.; PRENZEL, M. (2004): Soziale Herkunft. In: PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand Jugendlicher in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, S. 225-282.
- EMIRBAYER, M.; MISCHKE, A. (1998): What is agency? In: American Journal of Sociology. Vol. 103, No. 4, S. 962-1023.
- ENGLER, S.; KRAIS, B. (Hrsg.) (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim, München.
- ENGLER, S. (2003): Habitus, Feld und sozialer Raum. Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: REHBEIN, B.; SAALMANN, G.; SCHWENGEL, H. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Konstanz, S. 231-249.
- ERIKSON, R.; JONSSON, J. O. (1996): Explaining class inequalities in education: The Swedish test case. In: ERIKSON, R.; JONSSON, J. O. (Eds.): Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. Colorado, S. 1-63.
- ERZBERGER, CH.; KELLE, U. (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 51. Jg., Heft 3, S. 509-531.
- ESSER, H. (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION - Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. November 2001. Brüssel.
- EUROPEAN COMMISSION – The Media Literacy Expert Group: Study on Media Literacy – Final Report. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm [27.10.2008]
- FEIERABEND, S.; KLINGLER, W. (2003): Lehrer-/Innen und Medien 2003. Nutzung, Einstellungen, Perspektiven. Baden-Baden. www.mpfs.de/fileadmin/Einzelstudien/Lehrerbefragung.pdf [26.05.2005].
- FEIL, C. (2007): Lernen mit dem Internet. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an Grundschulen. www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=336 [27.03.2008]
- FEIL, C.; DECKER, R.; GIEGER, CH. (2004): Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5 bis 12-jährigen Kindern. Wiesbaden.
- FELDHAUS, M. LOGEMANN, N. (2006): Die Kommunikationsmedien Internet und Mobiltelefon und ihre Funktionen im familialen Alltag. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 2, S. 30-38.
- FLEISCHHAUER, A. (2006): Unsichtbare Lernprozesse. Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens in der Medienkompetenzdebatte. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 4, S. 44-51.
- FLICK, U. (2005). Standards, Kriterien, Strategien – Zur Diskussion über Qualität qualitativer Sozialforschung. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratung und Sozialforschung. 6. Jg., Heft 6, S.191-210.
- FLICK, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.
- FRIEBERTSHÄUSER, B.; RIEGER-LADICH, M.; WIGGER, L. (Hrsg.) (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu. Wiesbaden.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 371-395.
- FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hrsg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München.
- FRITZ, K.; STING, S.; VOLLBRECHT, R. (Hrsg.) (2003): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen.
- FROMME, J.; KOMMER, S.; MANSEL, J.; TREUMANN, K.-P. (Hrsg.) (1999): Selbstsozialisation,

- Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen.
- FUCHS, T.; WÖßMANN, L. (2005): Computer können das Lernen behindern. In: ifo Schnelldienst 18, S. 3-10.
- FUCHS-HEINRITZ, W. / KÖNIG, A. (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz.
- GANGUIN, S.; SANDER, U. (2005): Medienökologie. In: MIKOS, L.; WEGENER, C. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz, S. 130-140.
- GAPSKI, H. (Hrsg.) (2006): Medienkompetenz messen? Verfahren und Reflexion zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf, München.
- GAWERT, J. (1999). Angst vorm Springen. Anmerkungen zur Wissensklufthypothese. Medien praktisch. Heft 3, S. 2.
- GEISSLER, R. (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- GENTILE, D. A.; WALSH, D. A. (2002): A normative study of family media habits. In: Applied Developmental Psychology. Vol. 23, No. 2, S. 157-178.
- GEORG, W. (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem . Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz.
- GEORG, W. (2004): Soziale Ungleichheit und kulturelles Kapital. In: PÖTTKER, H.; MEYER, T. (Hrsg.): Kritische Empirie. Lebenschancen in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 219-229.
- GERETSCHLAEGER, I. (2000): Mediennutzung und Medienkompetenz bei 8/9Jährigen. In: PAUS-HAASE, I.; SCHORB, B. (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. München, S. 15-32.
- GEULEN, D. ; HURRELMANN, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: HURRELMANN, K.; ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, Basel, S. 51-70.
- GLASER, B. G.; STRAUSS, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago.
- GLATZER, W. (Hrsg.) (1993): Einstellungen und Lebensbedingungen in Europa. Frankfurt, New York.
- GLÄSER, J.; LAUDEL, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden.
- GLAZNIEKS, A. (2004): Computer- und internetspezifische Sprache: Verständnisschwierigkeiten bei Kindern. http://www.dji.de/www-kinderseiten/335/glaznieks_sprache.pdf [27.01.2006].
- GÖTZ, M.; MÜLLER, K. (Hrsg.) (2005): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden.
- GOGOLIN, I.; LENZEN, D. (Hrsg.) (1999): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen.
- GOODISON, T. (2002): Enhancing learning with ICT at primary level. In: British Journal of Educational Technology. Vol. 33, No. 2, S. 215-228.
- GOMOLLA, M.; RADTKE, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- GRÄSEL, C.; GÖBEL, K.; STARK, R. (2007): Die Entwicklung von Lesekompetenz in der Sekundarstufe: Differentielle Analysen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen. In: BÖHM-KASPER, O.; SCHUCHART, C.; SCHULZECK, U. (Hrsg.): Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Münster.
- GRÄSEL, C., MANDL, H., MANHART, P.; KRUPPA, K. (2000). Das BLK-Programm "Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse". Unterrichtswissenschaft. 28. Jg., Heft 2, S. 127-143.
- GROEBEN, N. (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: GROEBEN, N.; HURRELMANN, B. (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München, S. 160 -200.
- GROEBEN, N.; HURRELMANN, B. (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München.
- GRUNDMANN, M.; BITTLINGMAYER, U. H.; DRAVENAU, D. ; GROH-SAMBERG, O. (2007): Bildung

- als Privileg und Fluch - zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: BECKER, R. / LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden. 2. aktualisierte Auflage, S. 43-71.
- GRUNDMANN, M. (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz.
- GRUNDMANN, M.; DRAVENAU, D. ; BITTLINGMAYER, U. H.; EDELSTEIN, W. (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Berlin.
- GRUNDMANN, M.; GROH-SAMBERG, O.; BITTLINGMAYER, U. H.; BAUER, U. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 6. Jg., Heft 1, S. 25- 45.
- GRUNDMANN, M. (1999): Bildungserfahrung, Bildungsselektion und schulische Leistungsbewertung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 19. Jg., S. 339-353.
- GRUNERT, C.; VON WENSIERSKI, H.-J. (Hrsg.) (2008): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Opladen.
- HACKE, S.; SCHAUMBURG, H.; BLÖMEKE, S. (2005): „Meine Mutter schimpft ja, wenn ich ins Chatten reingehe“. Theoretische Grundlagen und erste Eindrücke aus einem Forschungsprojekt zur Medienaneignung im Alltag deutscher und türkischer Jugendlicher. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Wissenschaft Sonderheft 2005, Heft 6, S. 64-74.
- HADJAR, A.; BECKER, R. (Hrsg.) (2006): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden.
- HAMBURGER, F.; KOLBE, F.-U.; TIPPELT, R. (Hrsg.) (1999): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift für Volker Lenhart. Frankfurt.
- HARGITTAI, E. (2001): Second-Level Digital Divide: Mapping Differences in People's Online Skills. <http://arxiv.org/abs/cs.CY/0109068> [09.03.2008].
- HARRING, M.; ROHLFS, C.; PALENTIN, CH. (2007) (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Lernprozessen. Wiesbaden.
- HARRING, M.; ROHLFS, C.; PALENTIN, CH. (2007): Perspektiven der Bildung – eine Einleitung in die Thematik. In: HARRING, M.; ROHLFS, C.; PALENTIN, CH. (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Lernprozessen. Wiesbaden, S. 7-14.
- HASSELHORN, M. (2006): Metakognition. In: ROST, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel, Berlin, S. 480-485.
- HASSELHORN, M. (1992): Metakognition und Lernen. In: NOLD, G. (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen, S. 35-63.
- HEINZEL, F. (2003): Qualitative Interviews mit Kindern. In: FRIEBERTSHÄUSER, B. / PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 396-413.
- HENDRICKS, M. (2005): Reaktion auf den Artikel " Computer können das Lernen behindern" im ifo-Schnelldienst. www.ibi.tu-berlin.de/diskurs/kommentare/IBI-Reaktion%20auf%20ifostudie.pdf [04.08.2008].
- HENRICHWARK, C. (2008): Medien bewusst nutzen lernen. Anregungen zum Aufbau von Medienwissen und Medialitätsbewusstsein im Kontext selbstständigen Lernens an der Grundschule. In: Computer und Unterricht. Heft 70, S. 10-12.
- HENZ, U.; MAAS, I. (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 47. Jg., Heft 4, S. 605-633.
- HEPP, A.; WINTER, R. (2006): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- HERWARTZ-EMDEN, L.; SCHNEIDER, S. (2006): Soziale, kulturelle und sprachliche Herkunft. In: ARNOLD, K.H.; SANDFUCHS, U.; WIECHMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 588-596.
- HERWARTZ-EMDEN, L.; KÜFFNER, D. (2006): Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9. Jg.,

- Heft 2, S. 240-254.
- HERZBERG, H. (2006): Learning habitus and the dynamics of lifelong learning. In: *Studies in the Education of Adults*. Vol. 38, No. 1, S. 37-47.
- HERZBERG, H. (2005): Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. Heft 1, S. 11-22.
- HERZBERG, H. (2004): *Biografie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu*. Frankfurt.
- HERZIG, B.; GRAFE, S. (2006): *Digitale Medien in der Schule: Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Zusammenfassung einer Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland*. Deutsche Telekom AG (Hrsg.). Bonn.
- HERZIG, B. (2002): *Analoge und digitale Medien im Bildungsprozess. Theoriebasierte Entwicklung einer integrativen Sichtweise für die Medienbildung*. Habilitationsschrift, Paderborn: Universität, FB 2.
- HERZIG, B. (Hrsg.) (2001): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*. Bad Heilbrunn.
- HEYDORN, H.J. (1979): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften*. Band 2. Frankfurt.
- HITPASS, J. (1965): *Einstellung der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung*. Ratingen.
- HOFFMANN, D. (2007): Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie. In: HOFFMANN, D.; MIKOS, L. (Hrsg.): *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden, S.11-26.
- HOFFMANN, D.; MIKOS, L. (Hrsg.) (2007): *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden.
- HOFFMANN, D; KIRCHHÖFER, D. (Hrsg.) (2004): *Allgemeinbildung in der Gegenwart*. Berlin.
- HOFFMANN-RIEM, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 32. Jg., Heft 2, S. 339-372.
- HOPF, C.; WEINGARTEN, E. (Hrsg.) (1984): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart.
- HRADIL, S. (2001): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. 8. Auflage. Nachdruck 2005. Wiesbaden.
- HRADIL, S. (1989). System und Akteur. Eine empirische Kritik der soziologischen Kulturtheorie Pierre Bourdieus. In: EDER, K. (Hrsg.): *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*. Frankfurt, S. 111-143.
- HÜTHER, J.; SCHORB, B. (Hrsg.) (2005): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4. vollständig neu konzipierte Auflage. München.
- HUG, T. (2002): *Medienpädagogik - Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven*. In: RUSCH, G. (Hrsg.): *Einführung in die Medienwissenschaft*. Opladen. www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/hug_medienpaed/hug_medienpaed.pdf [29.06.2007].
- HUNGERLAND, B.; OVERWIEN, B. (Hrsg.) (2004): *Kompetenzentwicklung im Wandel*. Wiesbaden.
- HURRELMANN, K. (1986): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K. (Hrsg.): *Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit*. Weinheim, S. 11-13.
- HURRELMANN, K.; ULICH, D. (Hrsg.) (1980): *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim, Basel.
- INGENKAMP, K. H. (1974): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. 5. Auflage. Weinheim, Basel.
- INITIATIVE D21 (Hrsg.) (2006): *(N)ONLINER Atlas 2006. Eine Topologie des digitalen Grabens durch Deutschland*. www.nonliner-atlas.de [29.11.2007].
- ISKE, S., KLEIN, A.; KUTSCHER, N. (2005): *Differences in Internet Uses – Social Inequality and Informal Education*. www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Buecher_Dokumente/Iske_Klein_Kutscher_2005.pdf [20.04.2008].
- ISKE, S., KLEIN, A.; KUTSCHER, N. (2004): *Nutzungsdifferenzen als Indikator für soziale Ungleichheit im Internet*. <http://en.scientificcommons.org/7450913> [20.04.2008].
- ISSING, L.J./ KLIMSA, P. (Hrsg.) (2002): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. 2. Auflage, Weinheim.

- JANSEN-SCHULZ, B.; KASTEL, C. (2004): Jungen arbeiten am Computer, Mädchen können Seil springen – Computerkompetenzen von Mädchen und Jungen. Forschung, Praxis und Perspektiven für die Grundschule. München.
- JÖCKEL, S.; SCHÖLLKOPF, J.; DÖBLER, T. (2005): Medienzugang und -kompetenz für alle? Die Rolle der Schule bei der Nivellierung von Unterschieden bezüglich der Nutzung neuer Medien. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Wissenschaft Sonderheft 2005, Heft 6, S. 110-122.
- JUNGBAUER-GANS, M. (2004): Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Soziologie. 33 Jg., Heft 5, S. 375-397.
- KAHLERT, H.; MANSEL, J. (Hrsg.) (2007): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim.
- KEIL-SLAWIK, R./ KERRES, M. (Hrsg.) (2003): Wirkung und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster.
- KELLE, U.; KLUGE, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- KERRES, M.; DE WITT, C.; SCHWEER, M. (2003): Die Rolle der MedienpädagogInnen bei der Gestaltung der Medien- und Wissensgesellschaft. In: NEUSS, N. (Hrsg.): Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder. München, S. 87-97.
- KINGSTON, P. W. (2001): The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. In: Sociology of Education Extra Issue, S. 88-99.
- KLAFKI, W. (2001): Abschied von der Aufklärung? In: BAUMGART, F. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Bad Heilbrunn, S. 267-279.
- KLAFKI, W. (1990): Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 91-102.
- KLEBER, H. (Hrsg.) (2005): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München.
- KLIEME, E.; DÖBERT, H.; BAETHGE, M.; FÜSSEL, H.-P.; HETMEIER, H.-W.; RAUSCHENBACH, T.; ROCKMANN, U.; WOLTER, A. (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG) (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf [15.08.2008].
- KLINGLER, W., ZOCH, P., HARNISCHFEGGER, M. & KOLO, C. (1998): Mediennutzung der Zukunft. Ergebnisse einer Expertenbefragung zur Medienentwicklung bis zum Jahr 2005/2015. In: Media Perspektiven. Heft 10, S. 490-497.
- KLUGE, S. (1999). Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage. Bonn (II A1 / Fu - 2411). www.kmk.org/doc/publ/ueberg.pdf [14.04.2008]
- KÖHLER, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin.
- KOMMER, S. (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so 'schwere Geburt' ist. In: TREIBEL, A.; MAIER, M.S.; KOMMER, S.; WELZEL, M. (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden, S. 165-177.
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- KRAIS, B.; GEBAUER, G. (2002): Habitus. Bielefeld.
- KRAIS, B. (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: BOLDER, A. et al. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit. Opladen, S. 118-146.

- KRAIS, B. (1983): Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur? In: KRECKEL, R. H. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Band 2. Göttingen, S. 199-220.
- KRECKEL, R. H. (Hrsg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Band 2. Göttingen.
- KRINGS, B.; RIEHM, U. (2006): Internet for all? The Discussion on the 'digital divide' revisited. In: REHBERG, K.-S. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Frankfurt. 3052-3061. <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/6758> [09.03.2008].
- KRISTEN, C. (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 58. Jg., Heft 1, S. 79-97.
- KRISTEN, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 54. Jg., Heft 3, S. 534-552.
- KROMREY, H. (2002): Empirische Sozialforschung. 10. Auflage. Opladen.
- KRÜGER, H.-H. (Hrsg.) (1990): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- KUBICEK, H. (2002): Vor einer "digitalen" Spaltung? Chancengleicher Zugang zu den neuen Medien als gesellschafts- und wirtschaftspolitische Herausforderung. In: BAACKE, E.; FRECH, S.; RUPRECHT, G. (Hrsg.): Virtuelle (Lern)Welten. Herausforderungen für die politische Bildung. Stuttgart, S. 53- 65.
- KUBICEK, H./WELLING, S. (2000): Measuring and Bridging the Digital Divide in Germany. Bremen. www.stepping-stones.de. [23.08.2004].
- KUCHENBACH, K. (2003): Die Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. Media Perspektiven. Heft 1, S. 2-11.
- KUCKARTZ, U. (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.
- KÜBLER, H.-D. (2003): Medien- und Massenkommunikation: Begriffe und Modelle. www.mediaculture-online.de [27.09.2006].
- KÜBLER, H.-D. (2003b): Bildung zwischen Markt, Medien und ideellem Wert. Fünfzehn Thesen. www.mediaculture-online.de [27.09.2006].
- KÜBLER, H.-D. (2000): Rätselhaftes Kinderpublikum. Grenzen und Aporien der Medienrezeptionsforschung bei und mit Kindern. In: PAUS-HAASE, I. ; SCHORB, B. (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. München, S. 59-87.
- KÜBLER, H.-D. (1999): Wie zerklüftet ist Wissen? Aporien und Desiderate der Wissens(kluft)debatte. In: Medien praktisch. Heft 3, S. 10-17.
- KÜBLER, H.-D. (1999b): Medienbildung zwischen 'Medienverwahrlosung' und Informationsdidaktik (information literacy). www.mediaculture-online.de [27.09.2006].
- KUNCZIK, M.; ZIPFEL, A. (2004): Medien und Gewalt. Berlin. www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/medien-und-gewalt-lang,property=pdf,bereich=sprache=de,rwb=true.pdf [02.03.2005].
- KUNZE, H.-R.; GISBERT, K. (2007): Förderung lernmethodischer Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG – BMBF (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Berlin, S. 15-118.
- KUTSCHER, N. (2005a): Digitale Spaltung als Bildungsbarriere. In: THOLE, W.; CLOOS, P.; ORTMANN, F.; STRUTWOLF, V. (Hrsg.): Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Soziale Gerechtigkeit in der Gestaltung des Sozialen. Wiesbaden.
- KUTSCHER, N. (2005b): Power to the People? Eine technologische Utopie im Spiegel der Empirie. In: SCHINDLER, W. (Hrsg.): MaC* - Reloaded: Perspektiven aus der Skepsis, für *Menschen am Computer. <http://www.josefstal.de/mac/days/2004/buch/> [10.04.2008].
- KUTSCHER, N. (2005c): „Wie im ganz normalen Leben auch“ - Soziale Unterschiede in der Internetnutzung und Bildungsteilhabe von Jugendlichen. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Wissenschaft Sonderheft 2005, Heft 6, S. 42-52
- KUTSCHER, N. (2003): Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum – eine qualitative Studie zu Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen. (Erscheinungsdatum: 12.11.2003). <http://www.uni->

- bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/kib.html
- LAMNEK, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung*. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel.
- LEHMANN, R.H.; PEEK, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5). www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=schule.qualitaet [17.07.2008].
- LIEBAU, E. (2006): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. FRIEBERTSHÄUSER, B.; RIEGER-LADICH, M.; WIGGER, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu*. Wiesbaden, S. 41-58.
- LIEBAU, E. (1987): *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisierungstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Overmann*. Weinheim.
- LIVINGSTONE, S. (2004): What is media literacy? www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/What_is_media_literacy.doc [09-27-2004] und www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/livingstone_medialiteracy/livingstone_medialiteracy.pdf [04.08.2008].
- LIVINGSTONE, S. (2001): Children On-line: Emerging Uses of the Internet at Home. In: *Journal of the IBTE*. Volume 2 Part 1. S.1-7. www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/IBTE_article.pdf [04.08.2008].
- LIVINGSTONE, S.; BOVILL, M. (2001): Families and the internet: an observational study of children and young people's internet use. www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/btreport_familiesinternet.pdf [04.08.2008].
- MÄGDEFRAU, J.; SCHUMACHER, E. (Hrsg.) (2002): *Pädagogik und soziale Ungleichheit – aktuelle Beiträge, neue Herausforderungen*. Bad Heilbrunn.
- MANDL, H.; GRUBER, H.; RENKL, A. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: ISSING, L.J./ KLIMSA, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. 2. Auflage. Weinheim, S. 139-148.
- MANSEL, J. (1993): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. Soziale Lage, Arbeitsbedingungen und Erziehungsverhaltensweisen der Eltern im Zusammenhang mit dem Schulerfolg des Kindes. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. 13. Jg., Heft 1, S. 36-60.
- MARGOLIS, J. (1999): Pierre Bourdieu: Habitus and the logic of practice. In: SHUSTERMAN, R. (Hrsg.): *Bourdieu. A Critical Reader*. Oxford, S. 64-83.
- MAROTZKI, W. (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: BRÖDEL, R.; KREIMEYER, J. (Hrsg.): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder*. Bielefeld, S. 63-74.
- MAROTZKI, W. (Hrsg.) (2000): *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen.
- MARR, M. (2005): Wem nutzt die Mediennutzung. In: *Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Wissenschaft Sonderheft 2005, Heft 6*, S. 123-132.
- MAYER, K. U.; BLOSSFELD, H.-P. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: BERGER, P. A.; HRADIL, S. (Hrsg.): *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt. Sonderband 7*. Göttingen, S. 297-318.
- MAYRBERGER, K.; AUFENANGER, S. (2004): Lernsoftware im Grundschulunterricht - Bedeutungen, Einstellungen und Nutzungsverhalten von Grundschullehrerinnen und -lehrern. In: CARLE, U.; UNCKEL, A. (Hrsg.): *Entwicklungszeiten - Forschungsperspektiven für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung 8*. Opladen, S. 239-244.
- MAYRING, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. 1. Auflage 1983. Weinheim.
- MAYRING, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Weinheim.
- MAYRING, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]*, 1(2). www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm [04.02.2008].
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (MPFS) (Hrsg.) (2007a): *KIM-Studie 2006. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf06/KIM2006.pdf [28.06.2007].

- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (MPFS) (Hrsg.) (2007b): JIM 2007. Jugend, Information und (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf07/JIM-Studie2007.pdf [10.03.2008].
- MEHAN, H. (1992): Understanding inequality in schools. The contribution of interpretive studies. In: *Sociology of Education*. Vol. 65, No. 1, S. 1-20.
- MEIJNEN, G. W. (1991): Cultural Capital and Learning Progress. *International Journal of Educational Research*. Vol. 15, No. 1, S. 7-19.
- MERKENS, H. (2003): Stichproben bei qualitativen Studien. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, S. 97-106.
- MERKENS, H.; WESSEL, A. (2002): Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg. *Baltmannsweiler*.
- MERKENS, H.; WESSEL, A.; DOHLE, K.; CLASSEN, G. (1997): Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und Brandenburg. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Beiheft Nr. 37, S. 255-276.
- MERTON, R. K.; KENDALL, P. L. (1984): Das fokussierte Interview. In: HOPF, C.; WEINGARTEN, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart, S. 171-204.
- MEULEMANN, H. (1997): Werte wandeln sich - aber nicht ihre Unterschiede zwischen sozialen Schichten. Erziehungsziele in Bildungs- und Berufsgruppen der alten Bundesrepublik zwischen den fünfziger und den neunziger Jahren. In: *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit*. 48. Jg., Heft 2, S. 12-22.
- MEURER, M. (2006): „Es ist noch zu früh“. – Habituskonstruktion von Grundschullehrerinnen im Umgang mit neuen Medien. In: TREIBEL, A.; MAIER, M.S.; KOMMER, S.; WELZEL, M. (Hrsg.): *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 193-206.
- MIKOS, L.; WEGENER, C. (Hrsg.) (2005): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSJK) (Hrsg.) (2003): *Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen.
- MÖLLER, K.; HANKE, P.; BEINBRECH, C.; HEIN, A.K.; KLEICKMANN, T.; SCHAGES, R. (Hrsg.) (2007): *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden.
- MOHR, J.; DIMAGGIO, P.J. (1995): The intergenerational transmission of cultural capital. In: *Research on Social Stratification and Mobility*. Vol. 14, S.167-199.
- MOLLENHAUER, K. (1968): *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München.
- MORLEY, D. (2001): Familienfernsehen und Medienkonsum zu Hause. In: *Television*. Jg. 14, Heft 1. S. 20-25. www.br-online.de/jugend/izi/text/morley.pdf [27.06.2008].
- MOSELEY, D.; MEARNS, N.; TSE, H. (2001): Using computers at home and in the primary school: where is the value added? In: *Educational and child psychology*. Vol. 18, No. 3, S. 31-46.
- MOSER, H. (2006). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen.
- MOSER, H. (2006b): Die Schule auf dem Weg zum eTeaching: Analoge und digitale Medien aus der Sicht der Lehrperson. www.medienpaed.com/05-2/moser05-2.pdf [27.08.2007].
- MOSER, U.; RHYN, H. (2000): *Lernerfolg in der Primarschule: eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau.
- MÜLLER, W.; HAUN, D. (1993): Bildungsexpansion und Bildungsungleichheit. In: GLATZER, W. (Hrsg.): *Einstellungen und Lebensbedingungen in Europa*. Frankfurt, New York. 225-268.
- MÜLLER, A. G.; STANAT, P. (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: BAUMERT, J.; STANAT, P.; WATERMANN, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden, S. 221-255.
- NEUSS, N. (Hrsg.) (2003): *Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder*. München.

- NIESYTO, H.; KETTER, V. (2008): Jugendliche und Web 2.0. Nutzung und medienpädagogische Förderung in bildungsbenachteiligten Milieus. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 2, S. 23-29.
- NIESYTO, H. (2007): Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und Mediensozialisation. In: HOFFMANN, D.; MIKOS, L. (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden, S. 47-65.
- NIESYTO, H. (2004): Kritische Anmerkungen zum Konzept 'medialer Selbstsozialisation'. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Nr. 5, S. 10-12.
- NOLD, G. (Hrsg.) (1992): Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen? Tübingen.
- OPASCHOWSKI, H.-W. (1999). User & Loser. Die gespaltene Informationsgesellschaft. Medien praktisch. Heft 3, S. 8-9.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (Hrsg.) (2006a): Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us. Paris.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (Hrsg.) (2006b): Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. Paris.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (Hrsg.) (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf [08.04.2008].
- OTTO, H.-U.; COELEN, T. (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden.
- OTTO, H.-U.; KUTSCHER, N.; KLEIN, A.; ISKE, S. (2004): Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet? Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Online-Nutzungsdifferenzen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen. Überarbeitete Version, Stand August 2005. www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=14282.html [10.03.2008].
- OTTO, H.-U.; KUTSCHER, N. (Hrsg.) (2004): Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim, München.
- OTTO, H.-U.; KUTSCHER, N. (2004b): Soziale Differenzen und informelle Bildung im virtuellen Raum. In: OTTO, H.-U.; KUTSCHER, N. (Hrsg.): Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim, München, S. 7-22.
- OTTO, H.-U.; RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden.
- PAUS-HAASE, I. (2000): Medienrezeptionsforschung mit Kindern – Prämissen und Vorgehensweisen. Das Modell der Triangulation. In: PAUS-HAASE, I.; SCHORB, B. (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. München, S. 15-32.
- PAUS-HAASE, I.; SCHORB, B. (Hrsg.) (2000): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. München.
- PAUS-HASEBRINK, I.; BICHLER, M.; WIJNEN, CH. W. (2007): Kinderfernsehen bei sozial benachteiligten Kindern. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. www.medienpaed.com/13/paus-hasebrink0707.pdf [21.07.2008].
- PAUS-HASEBRINK, I.; BICHLER, M. (2005): Kindheit im Wandel - Bleiben sozial schwache Kinder auf der Strecke ? Ein Plädoyer für die Intensivierung der Forschung zum Medienumgang von Kindern aus anregungsärmeren Milieus. In: Televizion. Heft 2, S. 104-107.
- PFEIFFER, CH.; MÖSSLE, T.; KLEIMANN, M.; REHBEIN, F. (2006): Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe. 295-309. http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/pfeiffer_schulerfolg/pfeiffer_schulerfolg.pdf [17.08.2007].
- PICHT, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten.
- PIETRASS, M. (2005): Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In: KLEBER, H. (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München, S. 64-73.
- PIGA, A. (2007): Mediennutzung von Migranten: Ein Forschungsüberblick. In: BONFADELLI, H.; MOSER, H. (Hrsg.): Medien. und Migration. Europa als multikultureller. Raum? Wiesbaden.

- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): PISA 2006 - Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster.
- PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche? Münster.
- PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand Jugendlicher in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- PÖTTKER, H.; MEYER, T. (Hrsg.) (2004): Kritische Empirie. Lebenschancen in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- POHLMANN, S. (2007): Zur Rolle der Lehrer bei der Formation der Übergangentscheidung am Ende der Klasse 4. In: MÖLLER, K.; HANKE, P.; BEINBRECH, C.; HEIN, A.K.; KLEICKMANN, T.; SCHAGES, R. (Hrsg.): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden.
- PRENZEL, M.; ARTELT, C.; BAUMERT, J.; BLUM, W.; Hammann, M.; KLIEME, E.; PEKRUN, R. (PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND) (Hrsg.) (2008): PISA 2006. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung. http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf [04.01.2008].
- PRENZEL, M.; ARTELT, C.; BAUMERT, J.; BLUM, W.; HAMMANN, M.; KLIEME, E.; PEKRUN, R. (Hrsg.) (2007). PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster.
- PRENZEL, M.; BAUMERT, J.; BLUM, W.; LEHMANN, R.; LEUTNER, D.; NEUBRAND, M.; PEKRUN, R.; ROLFF, H.-G.; ROST, J.; SCHIEFELE, U. (PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND) (Hrsg.) (2003a): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusammenfassung_2003.pdf [04.03.2004].
- PRENZEL, M.; BAUMERT, J.; BLUM, W.; LEHMANN, R.; LEUTNER, D.; NEUBRAND, M.; PEKRUN, R.; ROST, J.; SCHIEFELE, U. (PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND) (Hrsg.) (2003b): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung. http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf [27.01.2008].
- PREUSS, O. (1970): Soziale Herkunft und Ungleichheit der Bildungschancen. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers. Weinheim, Berlin, Basel.
- RAMM, G., WALTER, O., HEIDEMEIER, H. & PRENZEL, M. (2005). Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche? Münster, S. 269-298.
- RAUSCHENBACH, T.; DÜX, W.; SASS, E. (2006) (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim, München.
- RAUSCHENBACH, T.; MACK, W.; LEU, H.R.; LINGENAUER, S.; SCHILLING, M.; SCHNEIDER, K.; ZÜCHNER, I. (2004): Non- formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Band 6: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) Berlin. www.bmbf.de/pub/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf [30.07.2007].
- REHBERG, K.-S. (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Frankfurt.
- REHBEIN, B. (2006): Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz.
- REHBEIN, B.; SAALMANN, G.; SCHWENGEL, H. (Hrsg.) (2003): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Konstanz.
- REICH, J.; TIPPELT, R. (2005): Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung. Verstehen des realen Bildungsverständnisses in sozialer Differenzierung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 4, S. 480-497.
- REINMANN, G. (2005): Wissensmanagement und Medienbildung – neue Spannungsverhältnisse und Herausforderungen. www.medienpaed.com/05-1/reinmann2.pdf [22.01.2007].
- RICKEN, N. (2007): Das Ende der Bildung als Anfang. In: HARRING, M.; ROHLFS, C.; PALENTIN, CH. (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Lernprozessen. Wiesbaden, S. 15-40.
- RIEGER-LADICH, M. (2005): Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitus Theorie im Licht neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Heft 3,

- S. 281-296.
- RÖHNER, C. (2003): Kinder zwischen Selbstsozialisation und Pädagogik. Zur personalen und sozialen Bedeutung des Schreibens in der Grundschule. Opladen.
- RÖSNER, E.; BRÄUER, H.; RIEGAS-STRAACKMANN, A. (2004): Neue Medien in den Schulen Nordrhein-Westfalens. Ein Evaluationsbericht zur Arbeit der e-initiative.nrw. Dortmund.
- RÖSNER, J. (2003): Fragmentierung der Familie durch Medientechnologien? Häusliches Medienhandeln der Generationen und Geschlechter. Zürich.
www.medienheft.ch/dossier/bibliothek/d19_RoeserJutta.pdf [27.06.08].
- RÖSSEL, J.; BECKERT-ZIEGLSCHMID, C. (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals. In: Zeitschrift für Soziologie. 31. Jg., Heft 6, S. 497-513.
- ROLFF, H.-G. (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. überarbeitete Neuauflage. Weinheim, München.
- ROST, D.H. (Hrsg.) (2004): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel, Berlin.
- SACHER, W. (2003): Medienerziehung konkret. Konzepte und Beispiele für die Grundschule. Bad Heilbrunn.
- SALOMON, G. (1983): Television watching and mental effort. A social psychological view. In: BRYANT, J.; ANDERSON, D. R.: Children's understanding of television. Research on Attention and Comprehension. San Diego, S. 181-198.
- SANDER, E.; LANGE, A. (2008): „Die Jungs habe ich über die Lokalisten kennen gelernt“. Virtuelle Freundschaften oder Intensivierung der örtlichen Vernetzung unter Gleichaltrigen? In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 3, S. 24-31.
- SANDER, E.; LANGE, A. (2006): Familie – Medien – Lernen. Ein neues Bild von Familie – Die Wiederentdeckung der Lernpotenziale des Bildungsortes Familie. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 2, S. 9-15.
- SCHIMPL-NEIMANN, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1999. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 52. Jg., Heft 4, S. 636-669.
- SCHLEICHER, A.; WAGNER, W.-R.; WÖßMANN, L. (2006a): Computernutzung und Schülerleistungen. Zur Computerkontroverse zwischen OECD und dem ifo Institut für Wirtschaftsforschung. In: Computer und Unterricht. Heft 62, S. 56-59.
- SCHLEICHER, A.; WAGNER, W.-R.; WÖßMANN, L. (2006b): Computernutzung und Schülerleistungen. Zur Computerkontroverse zwischen OECD und dem ifo (Teil 2). In: Computer und Unterricht. Heft 63, S. 60-62.
- SCHORB, B. (2005): Sozialisation. In: HÜTHER, J.; SCHORB, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München. 4. vollständig neu konzipierte Auflage, S. 381-389.
- SCHORB, B. (2005b): Medienkompetenz. In: HÜTHER, J.; SCHORB, B. (Hrsg.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. München. 4. vollständig neu konzipierte Auflage, S. 257-262.
- SCHORB, B. (2005c): Medienpädagogik und Sozialisation. In: KLEBER, H. (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München, S. 64-73.
- SCHORCH, G. (2007): Computergestütztes Lernen in der Grundschule. <http://www.old.uni-bayreuth.de/departments/gs-paedagogik/9.ComputergestuetztesLerneninderGrundschule> [26.12.2008]
- SCHRÜNDER-LENZEN, A. (2003): Triangulation und idealtypisches Verstehen. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 107-117.
- SCHULTZE, W. (1964): Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium. Frankfurt.
- SCHULZ-ZANDER, R. (2005): . Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. In: KLEBER, H. (Hrsg.). Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München, S. 125-140.
- SCHUMACHER, E. (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: MÄGDEFRAU, J.; SCHUMACHER, E. (Hrsg.): Pädagogik und

- soziale Ungleichheit – aktuelle Beiträge, neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn, S. 253-270.
- SCHUMACHER, F. (2004) (Hrsg.): Innovativer Unterricht mit neuen Medien. Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitung von SEMIK-Einzelprojekten. Grünwald.
- SCHWIPPERT, K; BOS, W.; LANKES, E.-M. (2004): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. In: BOS, W.; LANKES, E.-M. PRENZEL, M.; SCHWIPPERT, K, VALTIN, R.; WALTHER, G. (Hrsg.): Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster, S. 165-190.
- SEIB, S. (2006): Internet-Recherche von Grundschulkindern. Eine qualitativ-empirische Studie mit dem Schwerpunkt auf Kindergesprächen. München.
- SENKBEIL, M. (2005): Gleiche Chancen für alle? Befunde aus PISA 2003 zum Stellenwert der Schule beim Erwerb von Computerkenntnissen durch benachteiligte Jugendliche. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Wissenschaft Sonderheft 2005, Heft 6, S. 97-109.
- SENKBEIL, M.; DRECHSEL, B. (2004): Vertrautheit mit dem Computer. In: PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand Jugendlicher in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, S. 177-190.
- SHUSTERMAN, R. (Hrsg.) (1999): Bourdieu. A Critical Reader. Oxford.
- SIM, G.; MACFARLANE, S.; READ, J. (2006): All work an no play: Measuring fun, usability, and learning in software for children. In: Computers and Education, Nr. 46, S. 235-248.
- SINUS SOCIOVISION GMBH: Die Sinus-Milieus. www.sinus-sociovision.de [27.03.2008].
- SOLGA, H.; WAGNER, S. (2007): Die Zurückgelassenen - die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: BECKER, R.; LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, S. 187-215.
- SPANHEL, D. (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? forum medienethik Heft 1. München. S. 48-53. http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/spanhel_medienkompetenz/spanhel_medienkompetenz.pdf [31.07.2008].
- SPANHEL, D. (2001): Medienpädagogische Kompetenz als integraler Bestandteil der Lehrerprofessionalität. In: Herzig, B. (Hrsg.): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn
- SPANHEL, D. (1999): Der Aufbau grundlegender Medienkompetenzen im frühen Kindesalter. In: GOGOLIN, I.; LENZEN, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 225-244.
- SPITZER; M. (2005): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig.
- STANAT, P. (2003): Schulleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. IN: PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 243-260.
- STECHER. L. (2005): Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 8. Jg., Heft 3, S. 374-393.
- STECKLINA, G. (2007): „Ich bin doch nur cool.“ Zur Sozialisation von Jungen. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 2, S. 13-21.
- STEINRÜCKE, M.; BOLDER, A. (2001): Vorwort. In: BOURDIEU, P.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg, S. 7-12.
- SÜNKER, H. (2008): Bildungspolitik in Deutschland. In: GRUNERT, C.; VON WENSIERSKI, H.-J. (Hrsg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Opladen, S. 233-249.
- SÜNKER, H. (2004): Bildungspolitik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. PISA und die Folgen. In: OTTO, H.-U.; RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 223-236.
- SÜNKER, H. (2003): Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt.
- SÜNKER, H.; KRÜGER, H.-H. (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!. Frankfurt.

- SÜNKER, H. (1999): Kann Erziehung Gesellschaft verändern? Über Lehrer, Bildung und Schule. In: HAMBURGER, F.; KOLBE, F.-U.; TIPPELT, R. (Hrsg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift für Volker Lenhart. Frankfurt, S. 159-175.
- SÜSS, D. (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel. Wiesbaden.
- TENORTH, H.-E. (2005): Grundbildung - institutionelle Restriktion oder legitimes Programm. In: GÖTZ, M.; MÜLLER, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden, S. 17-30
- TENORTH, H.-E. (2004): Stichwort "Grundbildung" und "Basiskompetenzen". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 7. Jg., Heft 2, S. 169-182.
- TENORTH, H.-E. (2004b): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 5, S. 650-661
- TENORTH, H.-E. (2004c): Grundbildung - Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen. In: HOFFMANN, D; KIRCHHÖFER, D. (Hrsg.): Allgemeinbildung in der Gegenwart. Berlin, S. 87-98
- TENORTH, H.-E. (2003): Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Heft 2, S. 156-164.
- TENORTH, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren.“ Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt.
- THEUNERT, H.; WAGNER, U. (2007): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Eine Untersuchung zur konvergenzbezogenen Medienaneignung von 11- bis 17-Jährigen. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 1, S. 42-50.
- THEUNERT, H. (2005): Medienkonvergenz – eine neue Herausforderung für die medienpädagogische Forschung. In: KLEBER, H. (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München, S. 111-124.
- THOLE, W.; CLOOS, P.; ORTMANN, F.; STRUTWOLF, V. (Hrsg.) (2005): Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Soziale Gerechtigkeit in der Gestaltung des Sozialen. Wiesbaden.
- THOMA, H. (1997): Medienkompetenz: der Schlüssel zur Informationsgesellschaft? In: DICHANZ, H. (Hrsg.): Medienerziehung im Jahre 2010: Probleme, Perspektiven, Szenarien. Gütersloh, S. 93-99.
- TICHENOR, PH. / DONOHUE, G. A. / OLIEN, C. N. (1970): Mass Media Flow and Differential Growth in knowledge. Public Opinion Quarterly. Vol. 34, No. 2, S. 159 - 170.
- TIEDEMANN, J.; BILLMANN-MAHECHA, E. (2007): Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10. Jg., Heft 1, S. 108-120.
- TILLMANN, K.J. (2003): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 1. Auflage 1989, 12. erweiterte und überarb. Auflage. Reinbek.
- TNS INFRATEST (Hrsg.) (2007): (N)onliner Atlas 2007. Eine Topografie des digitalen Grabens durch Deutschland. Nutzung und Nichtnutzung des Internets, Strukturen und regionale Verteilung. www.initiatived21.de/fileadmin/files/NOA_Umzug/NOA_Atlanten/NONLINER-Atlas2007.pdf [18.012.2007].
- TREIBEL, A.; MAIER, M.S.; KOMMER, S.; WELZEL, M. (Hrsg.) (2006): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden.
- TREUMANN, K. P.; MEISTER, D. M. ; SANDER, U.; BURKATZKI, E.; HAGEDORN, J.; KÄMMERER, M.; STROTMANN, M.; WEGENER, C.: (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden.
- TREUMANN, K.P. (1998): Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung. In: ABEL, J. ; MÖLLER, R.; TREUMANN, K.P.: Einführung in die empirische Pädagogik. Stuttgart, S. 154-182
- TRUDEWIND, C.; STECKEL, R. (2002): Unmittelbare und langfristige Auswirkungen des Umgangs mit gewalthaltigen Computerspielen. Vermittelnde Mechanismen und Moderatorvariablen. In: Polizei

- & Wissenschaft, Nr. 1, S. 83-100.
- TULLY, C.J. (2004a): Alltagslernen in technisierten Welten: Kompetenzerwerb durch Computer, Internet und Handy. In: WAHLER, P.; TULLY, C.J.; PREISS, Ch. (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden, S. 153-187.
- TULLY, C.J. (2004b): Lernen im Wandel - auf dem Weg zu einer Lernkultur in der Informationsgesellschaft. In: HUNGERLAND, B.; OVERWIEN, B. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Wiesbaden, S. 27-50.
- TULLY, C.J. (2003): Informalisierung und Kontextualisierung – technische Netze im Alltag der »Generation @«. www.gesis.org/Information/soFid/pdf/Archiv/Jugend_2003-1.pdf [22.01.2008].
- TULLY, C. J. (2000): Jugendliche Netzkompetenz: just do it: Surfen im Cyberspace als informelle Kontextualisierung. In: MAROTZKI, W. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen, S. 189-216.
- TULODZIECKI, G. (2006): Medienbildung – welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Medienbereich erwerben und welche Standards sie erreichen sollen. Schriftfassung zum Vortrag an der Universität Paderborn vom 02. Nov. 2006. www.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/Institute/Erziehungswissenschaft/mepaed/downloads/tulodziecki/Standards_Medienbildung.pdf [05.05.2008].
- TULODZIECKI, G. (2005): Schule und Medien. In: HÜTHER, J.; SCHORB, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4. vollständig neu konzipierte Auflage. München. S. 367-374.
- TULODZIECKI, G. (2005b): Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. www.medienpaed.com/05-1/tulodziecki05-1.pdf [05.05.2008].
- TULODZIECKI, G.; HERZIG, B. (2002): Computer & Internet in Schule und Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin.
- TULODZIECKI, G.; SIX, U. et al. (2000) (Hrsg.): Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung. Opladen.
- TULODZIECKI, G. (1998): Medienbildung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben. www.learn-line.nrw.de/angebote/medienbildung/Konzept/erzbild.htm [23.08.2002].
- TULODZIECKI, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. überarb. und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn.
- VESTER, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: GEORG, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz.
- VESTER, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: ENGLER, S.; KRAIS, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim, München, S. 13-53.
- VESTER, M.; VAN OERTZEN, P.; GEILING, H.; MÜLLER, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt.
- VOGEL, P. (2004): Zum Gebrauch des neuhumanistischen Wortes 'Bildung'. In: OTTO, H.-U.; COELEN, T. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 33-39.
- VOLLBRECHT, R. (2003): Aufwachsen in Medienwelten. In: FRITZ, K.; STING, S.; VOLLBRECHT, R. (Hrsg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen, S. 13-24.
- VOLLBRECHT, R. (2002): Medien als Verstärker sozialer Ungleichheiten. In: MÄGDEFRAU, J.; SCHUMACHER, E. (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit - Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn, S. 295-304.
- VOSS, A. (2006): Print- und Hypertextlesekompetenzen im Vergleich. Eine Untersuchung von Leistungsdaten aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und der Ergänzungsstudie Lesen am Computer (LaC). Münster.
- WAGNER, U.; EGGERT, S. (2007): Quelle für Information und Wissen oder unterhaltsame Action? Bildungsbenachteiligung und die Auswirkungen auf den Medienumgang Heranwachsender. In: Medien+Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 5, S. 15-23.

- WAGNER, U.; THEUNERT, H.; GEBEL, CH.; LAUBER, A. (2004): Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn. Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender. München.
- WAGNER, W.-R. (2004): Medienkompetenz revisited. Medien als Werkzeuge der Weltaneignung: ein pädagogisches Programm. München.
- WAHLER, P.; TULLY, C.J.; PREISS, CH. (2004) (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden.
- WALLACE, M. (Hrsg.) (1995): Research on Social Stratification and Mobility, Vol. 14, Greenwich.
- WALTER, O.; TASKINEN, P. (2007). Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006 - Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster, S. 337-366.
- WEINERT, F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim.
- WEINERT, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, S. 17-32.
- WEINERT, F. E. (2000a): Lehr-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitenwende: Im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? In: Unterrichtswissenschaft. 28. Jg., Heft 1, S. 44-48.
- WEINERT, F. E. (2000b): Lehren und Lernen für die Zukunft - Ansprüche an das Lernen in der Schule. http://sform.bildung.hessen.de/gymnasium/skii/Grundfragen/pool/weinert_2000-03-29.pdf [02.01.2008].
- WEINERT, F. E. (1999): Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies. www.portal-stat.admin.ch/deseco/weinert_report.pdf [02.05.2008].
- WELLENREUTHER, M. (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Weinheim, München.
- WELLING, S.; KUBICEK, H. (2004): Digitale Integration durch integrierte Angebote. Motivierung und Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. In: OTTO, H.-U., KUTSCHER, N. (Hrsg.): Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. München. Weinheim, S. 57-79.
- WIESE, W. (1982): Elternhaus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn. Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers. In: Zeitschrift für Soziologie. 11. Jg., Heft 1, S. 49-63.
- WIGGER, L. (2006): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; RIEGER-LADICH, M.; WIGGER, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu. Wiesbaden, S. 101-118.
- WILLIS, P. (1979): Spaß am Widerstand. Lernen in der Arbeiterschule. Frankfurt.
- WINTERHOFF-SPURK, P. (1999a). Auf dem Weg in die mediale Klassengesellschaft? Psychologische Beiträge zur Wissenskluftforschung. Medien praktisch. Heft 3, S. 17-22.
- WINTERHOFF-SPURK, P. (1999b): Von der Wissenskluft zur medialen Klassengesellschaft. Möglichkeiten und Grenzen individueller Rezeptionsautonomie. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.): Mediengesellschaft - Neue 'Klassengesellschaft'? Medienpädagogik und sozio-kulturelle Unterschiede. Rundbrief Nr. 42, S. 28-43.
- ZIEGLER, H. (2003): Wie gebrauchen Jugendliche das Internet? Soziales Kapital im on- und offline. Expertise für das Kompetenzzentrum Informelle Bildung. www.kib-bielefeld.de/externelinks2005/ExpertiseZiegler.pdf [20.02.2007].
- ZINNECKER, J. (2000). Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 20. Jg., Heft 3, S. 272-290.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Der soziale Raum nach Bourdieu 1987.....	17
Abbildung 2:	Der Habitus als erkenntnisleitende Heuristik in Anlehnung an Bauer 2002	51
Abbildung 3:	Bedingungsgefüge der Genese des bildungsbezogenen medialen Habitus.....	92
Abbildung 4:	Computereinsatz in den Fächern.....	115
Abbildung 5:	Zusammensetzung der Stichprobe.....	120
Abbildung 6:	Altersstruktur der befragten Kinder	120
Abbildung 7:	Altersstruktur der befragten Eltern	121
Abbildung 8:	Bildungsstand der befragten Eltern	122
Abbildung 9:	Verteilung der Familien mit und ohne Migrationshintergrund,.....	123
Abbildung 10:	Verteilung der Migranten und Nicht-Migranten auf die Bildungsmilieus	123
Abbildung 11:	Realistische Bildungsaspiration der Eltern in den Bildungssegmenten	126
Abbildung 12:	PC-Nutzungskontexte der Eltern	128
Abbildung 13:	Bildungssegmentspezifische Computer-Nutzungskontexte.....	128
Abbildung 14:	Eltern: Bildungssegmentspezifische Einschätzung der eigenen Computerkompetenz	129
Abbildung 15:	Orte, an denen Kinder vorrangig Computerkompetenz erwerben	130
Abbildung 16:	Ort des Kompetenzerwerbs – orientiert am Bildungssegment.....	131
Abbildung 17:	Quellen der Internetadressen	132
Abbildung 18:	Leitmedien der Kinder.....	133
Abbildung 19:	Geschlechtsspezifische Medienpräferenzen.....	134
Abbildung 20:	Motivation der Kinder zur Computernutzung in der Freizeit.....	135
Abbildung 21:	Präferenzen der Kinder am heimischen Computer	136
Abbildung 22:	Präferenzen der Kinder differenziert nach On- und Offline-Bereich	136
Abbildung 23:	Familiäre Zugangsregelungen für Computer und Internet	138
Abbildung 24:	Internetangebote, die Kinder auch alleine nutzen dürfen.....	140
Abbildung 25:	Freien Assoziationen der Eltern zur Computer und Internetnutzung der Kinder	145
Abbildung 26:	Bildungsrelevante Kontextualisierung	146
Abbildung 27:	Typologie, Typ, Merkmal und Merkmalsausprägung	168
Abbildung 28:	Die Datenauswertung in schematischer Übersicht	171
Abbildung 29:	Primäre Faktoren in der Entwicklung des bildungsbezogenen medialen Habitus.....	242

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital im Medienkontext	26
Tabelle 2:	Ausgewählte Beispiele für die Ausdifferenzierung von Medienkompetenz.....	39
Tabelle 3:	Ausdruck des medialen Habitus von Grundschulkindern	40
Tabelle 4:	Kontextualisierung nach Tully 2004a	43
Tabelle 5:	Einflussfaktoren auf die Genese des medialen Habitus von Grundschulkindern	73
Tabelle 6:	Übersicht über das Gesamtprojekt	95
Tabelle 7:	Bausteine des Elternfragebogens.....	105
Tabelle 8:	Bausteine des Kinderfragebogens.....	107
Tabelle 9:	Übersicht über die Zusammensetzung der Stichprobe (Schulen und Lerngruppen)....	110
Tabelle 10:	Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte zu ihrer Medienkompetenz und -affinität	112
Tabelle 11:	Relevanz computerbezogener Kompetenzen im Grundschulalter.....	114
Tabelle 12:	Funktion der Computernutzung im Unterricht.....	116
Tabelle 13:	Einstellungen der Lehrkräfte zum Einsatz des Computers im Unterricht.....	117
Tabelle 14:	Höchste Bildungsabschlüsse der Eltern	121
Tabelle 15:	Verteilung der Konfessionen in den beteiligten Grundschulen.....	124
Tabelle 16:	Anzahl der Bücher im Haushalt.....	125
Tabelle 17:	Realistische Bildungsaspiration der Eltern.....	125
Tabelle 18:	Wahrgenommener Entscheidungsfreiraum der Kinder	139
Tabelle 19:	Nutzung ausgewiesener Education-Produkten in Schule und Familie	142
Tabelle 20:	Kriteriengeleitete Fallauswahl – Zusammensetzung der Auswahl.....	160
Tabelle 21:	Struktur der Familienporträts.....	166
Tabelle 22:	Muster einer mehrdimensionalen Kreuztabelle zur Ergebnisdarstellung.....	169
Tabelle 23:	Übersicht über die Grunddaten der beteiligten Familien	173
Tabelle 24:	Übersicht über die ausgewählten Fallporträts	174
Tabelle 25:	Exemplarische Illustration der bildungsbezogene Computernutzung	212
Tabelle 26:	Bildungsbezogene Computernutzung im milieuspezifischen Vergleich.....	213
Tabelle 27:	Bereitstellung bildungsrelevanter Medien im milieuspezifischen Vergleich	214
Tabelle 28:	Exemplarische Illustration metakognitiver Fähigkeiten der Kinder.....	216
Tabelle 29:	Fähigkeit der Kinder zur Metakognition im milieuspezifischen Vergleich.....	217
Tabelle 30:	Medienerzieherische Perspektiven der Eltern im milieuspezifischen Vergleich	218
Tabelle 31:	Kulturelles Kapital der Mütter im milieuspezifischen Vergleich	220
Tabelle 32:	Exemplarische Illustration des kritischen Medialitätsbewusstseins.....	223
Tabelle 33:	Fähigkeit zu kritischem Medialitätsbewusstsein im milieuspezifischen Vergleich	223
Tabelle 34:	Förderung der Kompetenzentwicklung im milieuspezifischen Vergleich	225
Tabelle 35:	Exemplarische Illustration der Internetkommunikation der Kinder	229
Tabelle 36:	Internetkommunikation der Kinder im milieuspezifischen Vergleich	229
Tabelle 37:	Übersicht über die Verteilung medialer Habitusstypen im Milieu	232
Tabelle 38:	Ausdifferenzierung von Medienkompetenz nach Tulodziecki 2005	248

Anhang

Anhang

A.	Forschungsinstrumente der quantitativen Teilstudie	2
A.I	Teilstrukturierter Interviewleitfaden – Schulleitung.....	2
A.II	Teilstrukturierter Interviewleitfaden – Lehrkräfte	7
A.III	Teilstrukturierter Fragebogen – Eltern.....	13
A.IV	Teilstrukturierter Fragebogen – Kinder.....	16
B.	Forschungsinstrumente der qualitativen Teilstudie	21
B.I	Interviewleitfaden – Kinder	21
B.II	Interviewleitfaden – Mütter.....	23
C.	Kategoriensystem– Ergebnis der strukturierenden Inhaltsanalyse	27
C.I	Mediennutzung der Eltern	27
C.II	Medienerziehung	29
C.III	Medienverfügbarkeit und Präferenzen	31
C.IV	Intentionen und Szenarien der Bereitstellung	32
C.V	Handlungsschemata: Medienerfahrung und -nutzung des Kindes.....	34
C.VI	Sozialer Kontext der Mediennutzung	36
C.VII	Denk- und Wahrnehmungsschemata: Medialitätsbewusstsein, Assoziationen und Kontextualisierung	38
D.	Glossar	40

A. Forschungsinstrumente der quantitativen Teilstudie

Nachfolgend werden die Forschungsinstrumente der Exploration und der quantitativen Teilstudie abgedruckt. Die Fragebögen sind im Inhalt nicht aber in der Gestaltung übernommen.

A.I Teilstrukturierter Interviewleitfaden – Schulleitung

Kontaktdaten der Schule

Schulleitung

Medienbeauftragte/r der Schule

Schuldaten

Anzahl der Lehrkräfte: [] männlich [] weiblich

Anzahl der LehramtsanwärterInnen: [] männlich [] weiblich

Schülerzahl (gesamt): []

Anzahl der **Klassen**: 1.Klasse [] 2. Klasse [] 3. Klasse [] 4. Klasse []

1./2. Klasse [] weitere jahrgangsübergreifende Klassen []

Ganztagsangebot nein [] ja, für [] Kinder der Klassen []

Angaben zum Einzugsgebiet:

Anteil sozial unterprivilegierter Kinder []%

Anteil Kinder mit Migrationshintergrund []%

Woher stammen diese Kinder?

Türkei []% Russland []%

Polen []% Italien []%

Griechenland []% Weitere []%

Ausstattungssituation der Schule / der Klassenräume mit digitalen Medien

1. Hat Ihre Schule ein pädagogisches Medienkonzept erarbeitet?

o nein o ja

2. Wenn ja, wer hat das Konzept erstellt?

o Schulleitung o Kollegium o Teil des Kollegiums o externe Hilfe _____

3. Haben Sie computerbezogene Kompetenzen der Kinder im Medienkonzept verbindlich vereinbart?

o nein o ja

4. Welche computerbezogenen Kompetenzen sind Ihnen besonders wichtig?

5. Haben Sie mit den weiterführenden Schulen computerbezogene Kompetenzen der Kinder vereinbart? (Übergangskompetenzen?)
o nein o ja _____
6. Stehen Computer im Lehrerzimmer zur Verfügung?
o nein o ja [] davon internetfähig []
7. Wird der Computer im Lehrerzimmer regelmäßig genutzt?
o nein o ja
8. Wozu wird der Computer im Lehrerzimmer am häufigsten genutzt?
o Unterrichtsvorbereitung o Verfassen von Elternbriefen
o Erstellung von Zeugnissen o Schulhomepageerstellung
o Erstellung von Arbeitsblättern o Recherche von Unterrichtsmaterial
o Privat
9. Wie viele Computer stehen in den Klassenräumen?
Anzahl Klassen 1: [], davon internetfähig []
Anzahl Klassen 2: [], davon internetfähig []
Anzahl Klassen 3: [], davon internetfähig []
Anzahl Klassen 4: [], davon internetfähig []
Weitere Räume _____
10. Verfügt die Schule darüber hinaus über einen ausgewiesenen Computerraum?
o nein o ja
11. Sind die Computer in den Klassenräumen vernetzt?
o nein o ja o zum Teil
12. Verfügt die Schule über ein Intranet?
o nein o ja o zum Teil
13. Welche weiteren digitalen Medien stehen zur Verfügung?
o Digitale Kamera o Digitale Videokamera
o Scanner o EDMOND (elektr. Distribution von Medien on demand)
o Weitere _____
14. Wie beurteilen Sie die aktuelle mediale Ausstattungssituation Ihrer Schule?
o gut o zufriedenstellend o verbesserungswürdig o unzureichend
15. Was würden Sie an der medialen Ausstattungssituation verbessern?

2. Einstellungen zur Computernutzung im Unterricht

16. Wie schätzen Sie das Interesse an der Computernutzung im Unterricht ein?
- | | | | | |
|------------------------|---------|----------------------|------------------------|-----------------|
| | 1: rege | 2: zufriedenstellend | 3: verbesserungswürdig | 4: unzureichend |
| Eltern: | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Kinder: | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Lehrkräfte: | 1 | 2 | 3 | 4 |
| LehramtsanwärterInnen: | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Schulleitung: | 1 | 2 | 3 | 4 |
17. Wie schätzen Sie die computerbez. Kompetenzen Ihrer Lehrkräfte ein?
- gut zufriedenstellend verbesserungswürdig unzureichend
18. Wie schätzen Sie die computerbez. Kompetenzen Ihrer LehramtsanwärterInnen ein?
- gut zufriedenstellend verbesserungswürdig unzureichend
19. Können Sie den folgenden Aussagen zustimmen?
- Computerbezogene Kompetenzen verbessern die weiteren Bildungschancen der Kinder.
- nein ja weiß nicht
- Der Computereinsatz ist bereits im Unterricht des 1. Schuljahres sinnvoll.
- nein ja weiß nicht
- Bevor die Schülerinnen und Schüler mit dem Computer arbeiten, sollten Sie die Grundtechniken im Rechnen, Schreiben und Lesen beherrschen.
- nein ja weiß nicht
- Der Computer fördert die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler.
- nein ja weiß nicht
- Die Schülerinnen und Schüler sollten bereits in der Grundschulzeit Erfahrungen mit dem Computer sammeln können.
- nein ja weiß nicht
- Der Interneteinsatz in der Grundschule ist nicht kontrollierbar und birgt zu viele Gefahren.
- nein ja weiß nicht
- Die Kommunikation per E-Mail ist in der Grundschule noch nicht relevant.
- nein ja weiß nicht
- Die meisten Kinder erwerben computerbezogene Kompetenzen eigenständig in der Freizeit.
- nein ja weiß nicht
- Die Grundschule muss häusliche Defizite im Hinblick auf die Entwicklung computerbezogener Kompetenzen kompensieren.
- nein ja weiß nicht

Kinder mit Migrationshintergrund haben eine schlechtere Ausgangsposition im Hinblick auf die Ausbildung von Medienkompetenz.

nein ja weiß nicht

Kinder aus sozialschwachen Familien haben eine schlechtere Ausgangsposition im Hinblick auf die Ausbildung von Medienkompetenz.

nein ja weiß nicht

20. Wie bewerten Sie den Aufbau und die Förderung computerbezogener Kompetenzen im Gesamtkontext Ihrer Aufgaben in der Grundschule?
- Zwingend notwendig notwendig entbehrlich überflüssig

3. Schulische Umsetzung:

21. Bitte schätzen Sie! Wie oft wird der Computer durchschnittlich im Unterricht eingesetzt?

Klassen 1: mehrmals pro Woche wöchentlich monatlich nie

Klassen 2: mehrmals pro Woche wöchentlich monatlich nie

Klassen 3: mehrmals pro Woche wöchentlich monatlich nie

Klassen 4: mehrmals pro Woche wöchentlich monatlich nie

22. Können Sie den folgenden Aussagen zustimmen?

Es fand mindestens eine schulinterne Lehrerfortbildung zum Computereinsatz im Unterricht statt.

nein ja weiß nicht

Das Fortbildungsinteresse der meisten Lehrkräfte zum Thema „Computereinsatz im Unterricht“ besteht.

nein ja weiß nicht

Die Verbesserung computerbezogener Kompetenzen der Lehrkräfte ist Bestandteil des schulinternen Fortbildungskonzepts.

nein ja weiß nicht

Der Aufbau und die Förderung computerbezogener Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sind ausgewiesene Zielperspektiven in unserem Schulprogramm.

nein ja weiß nicht

Bei der Erarbeitung von Förderkonzepten werden Möglichkeiten digitaler Medien explizit berücksichtigt.

nein ja weiß nicht

23. Hat Ihre Schule / eine Klasse an computerbez. Schülerwettbewerben teilgenommen?

nein ja weiß nicht

Wenn, ja an welchen?

Netd@ys Grimme Online Award Unterricht Online

Weitere _____

24. Hat Ihre Schule eine eigene Homepage?
o nein o ja o geplant

Wenn ja, von wem wird diese schwerpunktmäßig betreut?

- o Lehrkraft o Eltern o Kinder im Unterricht o Computer-AG
o Externes Personal o Weitere _____

25. Werden Aufbau und Förderung computerbezogener Kompetenzen durch außerunterrichtliche Angebote ergänzt?
o nein o ja

Wenn ja, welche?

- o Angebote im Ganztagsbetrieb o Elternangebote
o Computer-AG o Angebote außerschulischer Anbieter
welche? _____

26. Welche der folgenden Instrumente werden an Ihrer Schule genutzt, um die computerbezogenen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu dokumentieren?
o Portfolio o Computerführerschein
o Internetführerschein o Bemerkungen im Zeugnis
o Weitere _____

4. Weitere Bemerkungen / Ergänzungen / Besonderheiten der Schule:

5. Vereinbarungen / nächste Termine:

(Elternabende, pädagogische Konferenzen, Termine mit LK, ...)

A.II Teilstrukturierter Interviewleitfaden – Lehrkräfte

Angaben zur Person:

männlich weiblich geboren im Jahr: []

Vorname / Nachname: _____

E-Mail-Adresse: _____

1. Welche Lerngruppen leiten Sie im Schuljahr 05/06? _____
2. Sind Sie Mitglied der Schulleitung? nein ja
3. Welche Fächer unterrichten Sie?
 Mathematik Sprache Sachunterricht
 Englisch Musik Religion
 Kunst Sport _____
4. Wie schätzen Sie Ihre eigenen Computerkenntnisse ein?
 gut zufrieden stellend ergänzungswürdig unzureichend
5. Nutzen Sie einen Computer zu Hause?
 nein ja, ohne Internetzugang ja, mit Internetzugang
6. Wenn Sie Erfahrungen mit dem Computer haben: Wozu nutzen Sie den Computer?
 privat Erstellen von Schülerarbeitsmaterial
 Erstellen von Lernzielkontrollen Erstellen von Wochenplänen
 Führen der Schülerstatistik Recherche/Sichtung von EDMOND-Medien
 Zeugniserstellung Informationsrecherche im Internet
 Sichtung von Lernsoftware Recherche von Unterrichtsmaterial/-hilfen
 Erstellen von Elterninformationen
 weiteres _____
7. Wie schätzen Sie den Einfluss des Computers auf die weiteren Bildungschancen der Grundschul Kinder ein?
 sehr hoch eher hoch eher gering gering weiß nicht
8. Wie bewerten Sie den Anteil der Förderung computerbezogener Kompetenzen im Gesamtkontext Ihrer Aufgaben in der Grundschule?
 sehr hoch eher hoch eher gering gering weiß nicht
9. Wodurch lässt sich Ihre Einstellung zum Einsatz des Computers im Unterricht beschreiben?
1: trifft völlig zu 2: trifft eher zu 3: trifft eher nicht zu 4: trifft gar nicht zu

	1	2	3	4
Der Computereinsatz im Unterricht muss einen didaktischen Mehrwert (Verbesserung der Lernleistung) gegenüber traditionellen Medien erweisen.				
Der Computereinsatz im Unterricht knüpft an die Lebenswirklichkeit der Kinder an und eine kritische Reflexion des Medienkonsums ist notwendig.				
Der Computereinsatz im Unterricht bereitet auf das veränderte Leben in der Gesellschaft vor.				
Lesen, Rechnen, Schreiben und computerbezogene Kompetenzen sind gleichwertige Zielperspektiven des Grundschulunterrichts.				
Dem Problem der digitalen Spaltung der Gesellschaft muss durch den Computereinsatz im Unterricht entgegengewirkt werden.				

10. Welche Aspekte gehören für Sie zur computerbezogenen Medienkompetenz im Grundschulalter?

	notwendig	wichtig	eher unwichtig	weiß nicht
Grundwissen (Ein- und Ausschalten, Maus, ...)				
Gezielte Nutzung von Lernsoftware				
Erstellen und Speichern von Dokumenten				
Gezielte Informationssuche auf CD und DVD				
Gezielte Informationssuche im Internet				
E-Mail-Kommunikation (senden und empfangen)				
Kommunikation im Chat				
Schreiben und Gestalten von Texten				
Erstellen von Präsentationen				
Grundzüge der Bild- und Fotobearbeitung				
Erstellen von Tabellen und Grafiken				
Malen und Zeichnen am Computer				
Musik und Filme aus dem Internet laden können				
Veröffentlichungen im Internet				
Homepageerstellung / -pflege				
Angebote kritisch reflektieren und auswählen				
Computerhilfen nutzen (Rechtschreibkorrektur,...)				
In Hypertexten gezielt navigieren können				
Symbolsprache in digitalen Medien kennen und nutzen				
Bedeutung digitaler Medien in der Arbeitswelt kennen				
Medienkonsum kritisch reflektieren				
Problematische Entwicklungen (Raubkopien,...) kennen				
Gefahren der Internetnutzung kennen				
Manipulationsmöglichkeiten der Medien erkennen				
Absicht und Wirkungen von Medienprodukten kennen				
Kenntnisse über Produktion und Verbreitung digitaler Texte				

Weitere Aspekte, die Ihnen wichtig erscheinen, können Sie hier nennen:

Angaben zu Ihrem Klassenraum:

11. Stehen Computer in Ihrem Klassenraum zur Verfügung?
o nein o ja [] davon internetfähig []
12. Wie beurteilen Sie die aktuelle mediale Ausstattung Ihrer Klasse?
o gut o zufrieden stellend o ergänzungswürdig o unzureichend
13. Was würden Sie verbessern?

Angaben zu Ihren Schülerinnen und Schülern:

14. Wie viele Kinder besuchen Ihre Klasse?
[] Schülerinnen [] Schüler
[] sozial unterprivilegierter Kinder
[] Kindern mit ungewöhnlich guter computerbezogener Kompetenz
[] Kinder mit Migrationshintergrund
 davon türkisch [] griechisch [] polnisch [] russisch [] italienisch []
 weitere: _____
15. Wo siedeln Sie den allgemeinen Leistungsstand Ihrer Klasse auf einer Skala von 1 - 10 an? 10 = höchstes Niveau
[]
16. Sind die Kinder zur Arbeit am Computer motiviert?
o nein o überwiegend nein o überwiegend ja o ja
17. Sind die Eltern an der Arbeit ihrer Kinder am Computer interessiert?
o niemand o ca. 1/3 o die Hälfte o ca. 2/3 o alle o weiß nicht
18. Haben die Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse zu Hause Zugang zum Computer?
o niemand o ca. 1/3 o die Hälfte o ca. 2/3 o alle o weiß nicht
19. Wozu nutzen die Kinder die Computer zu Hause?

20. Welche computerbezogenen Kompetenzen erwerben die Kinder bereits im außerschulischen Bereich?

21. Wie würden Sie die computerbezogenen Kompetenzen der Kinder in Ihrer Klasse einschätzen? 10 = höchstes Niveau
[]
22. Dürfen die Schülerinnen und Schüler entscheiden, ob Sie ihre Hausaufgaben mit dem Computer erledigen?
o nein o überwiegend nein o überwiegend ja o ja

32. Wie bewerten Sie die folgenden Aussagen?

1: trifft völlig zu 2: trifft eher zu 3: trifft eher nicht zu 4: trifft gar nicht zu

	1	2	3	4
Bevor die Schülerinnen und Schüler mit dem Computer arbeiten, sollten sie die Grundtechniken im Rechnen, Schreiben und Lesen beherrschen.				
Der Computer fördert die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler.				
Nur wenn in der Grundschule das Internet eingesetzt wird, können auch Gefahren besprochen werden.				
Der Computereinsatz im Unterricht leistet einen Beitrag zur Erreichung allgemeiner Lernziele.				
Kinder müssen auf Verhaltensregeln – wie Wahrung der Anonymität – im Chat hingewiesen werden, um sie vor Gefahren zu schützen.				
Die meisten Schülerinnen und Schüler erwerben computerbezogene Kompetenzen in der Freizeit.				
Jungen dominieren bei der Computernutzung gegenüber Mädchen.				
Der sozioökonomische Status der Familie beeinflusst das Mediennutzungsverhalten der Kinder.				
Die ethnische Herkunft des Kindes beeinflusst das Mediennutzungsverhalten der Kinder.				
Gefahren im Internet müssen bereits im Grundschulunterricht thematisiert werden, damit die Kinder diesen nicht zu Hause unvorbereitet begegnen.				

33. Welche Ziele des Computereinsatzes im Unterricht sind Ihnen persönlich besonders wichtig? _____

34. Eigene Bemerkungen / Ergänzungen: _____

A.III Teilstrukturierter Fragebogen – Eltern

1. Wer beantwortet den Fragebogen? o Mutter **oder** o Vater
2. In welchem Jahr sind Sie geboren? _____
3. In welchem Land sind Sie geboren? _____
4. Wie viele Kinder leben in Ihrem Haushalt? _____
5. In welcher Sprache sprechen Sie mit Ihrem Kind? Sie können mehrere Antworten ankreuzen.
o Deutsch o Türkisch o Polnisch o Russisch
o Griechisch o Italienisch o andere: _____
6. Welcher Konfession gehören Sie an?
o keiner o römisch-katholisch o evangelisch
o islamisch o griechisch-orthodox o andere _____
7. Bitte schätzen Sie! Wie viele Bücher befinden sich ungefähr in Ihrem Haushalt?
Anzahl: _____
8. Wie schätzen Sie Ihre eigenen Computerkenntnisse ein?
o gut o zufrieden stellend o ergänzungswürdig o unzureichend
9. Wie nutzen Sie den Computer? Sie können auch mehrere Antworten ankreuzen.
o nie o privat o beruflich
10. a. Sind in Ihrem Haushalt Computer vorhanden?
o nein o ja Anzahl____ davon internetfähig____
wenn ja:
b. Darf Ihr Kind, das das 3. Schuljahr besucht, den Computer bedienen?
o nein o ja, alleine o ja, nur in Begleitung
c. Haben Sie Vereinbarungen mit Ihrem Kind getroffen wann, wie oft oder wie lange es den Computer nutzen darf?
o nein o ja
d. Hat Ihr Kind eine eigene E-Mail-Adresse?
o nein, benötigt es nicht o nein, halte ich für unangemessen
o nein, es nutzt eine Familienadresse o ja
e. Hat Ihr Kind eine eigene Homepage?
o nein, kein Interesse o nein, halte ich für unangemessen
o nein, die Familie hat eine Homepage o ja

f. Darf Ihr Kind, das das 3. Schuljahr besucht, das Internet nutzen?

nein, mein Kind darf nicht ins Internet

ja, mein Kind darf in Begleitung eines Erwachsenen ins Internet

ja, mein Kind darf das Internet auch allein nutzen, zum Beispiel die Seiten:

g. Erledigt Ihr Kind seine Hausaufgaben mit dem Computer?

nie

selten

ab und zu

häufig

11. Ist Ihr Kind zur Arbeit am Computer motiviert?

nie

selten

ab und zu

häufig

12. Sollten Ihrer Meinung nach Kinder im Grundschulalter mit **Computern ohne Internet** lernen?

nein

weiß nicht

ja, ab Kl. 1

ja, ab Kl. 2

ja, ab Kl. 3

ja, ab Kl. 4

13. Sollten Ihrer Meinung nach Kinder im Grundschulalter das **Internet** im Unterricht nutzen?

nein

weiß nicht

ja, ab Kl. 1

ja, ab Kl. 2

ja, ab Kl. 3

ja, ab Kl. 4

14. Hat Ihrer Ansicht nach das Computerwissen Ihres Kindes einen Einfluss auf seinen weiteren Schulerfolg?

nein

ja

weiß nicht

15. Welche computerbezogenen Grundlagen sollten Kinder im Grundschulalter erwerben?
Ihre Meinung:

	notwendig	wichtig	eher unwichtig	weiß nicht
Grundwissen (Ein- und Ausschalten, Maus, ...)				
Gezielte Nutzung von Lernsoftware				
Erstellen und Speichern von Dokumenten				
Gezielte Informationssuche auf CD und DVD				
Gezielte Informationssuche im Internet				
E-Mail-Kommunikation (senden und empfangen)				
Kommunikation im Chat				
Schreiben und Gestalten von Texten				
Erstellen von Präsentationen				
Grundzüge der Bild- und Fotobearbeitung				
Erstellen von Tabellen und Grafiken				
Malen und Zeichnen am Computer				
Musik und Filme aus dem Internet laden können				
Veröffentlichungen im Internet				
Homepageerstellung / -pflege				
Angebote kritisch reflektieren und auswählen				
Computerhilfen nutzen (Rechtschreibkorrektur,...)				
In Hypertexten gezielt navigieren können				
Symbolsprache in digitalen Medien kennen und nutzen				

	notwendig	wichtig	eher unwichtig	weiß nicht
Bedeutung digitaler Medien in der Arbeitswelt kennen				
Medienkonsum kritisch reflektieren				
Problematische Entwicklungen (Raubkopien,...) kennen				
Gefahren der Internetnutzung kennen				
Manipulationsmöglichkeiten der Medien erkennen				
Absicht und Wirkungen von Medienprodukten kennen				
Kenntnisse über Produktion und Verbreitung digitaler Texte				

o Sind Ihnen weitere Grundlagen wichtig? Dann können Sie diese hier nennen:

16. a. Besucht Ihr Kind außerschulische Lern- oder Förderangebote?
o nein o ja

wenn ja:

b. An welchen Angeboten nimmt Ihr Kind teil? Sie können auch mehrere Antworten ankreuzen.

- o Musikerziehung o Sport
o Fremdsprachen o Nachhilfe o weitere _____

17. Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?
o Schulabgang ohne Abschluss o Hauptschulabschluss
o Mittlere Reife o Fachhochschulreife (Fachabitur)
o Allg. Hochschulreife / Abitur o anderer Abschluss _____
18. Welchen höchsten beruflichen Ausbildungsabschluss haben Sie?
o keine Berufsausbildung o berufl. Anlernzeit ohne Ausbildung
o berufliche Ausbildung (Lehre) o Ausbildung an einer Fachschule
o Fachhochschul-/Universitätsabschluss o anderer Abschluss _____

19. Welchen Schulabschluss erwarten Sie für Ihr Kind?

20. Welchen Beruf wünschen Sie sich für Ihr Kind?

21. Ihre spontane Meinung?

Hier haben Sie die Gelegenheit Lob, Wünsche, Bedenken oder Ängste im Hinblick auf die Computernutzung Ihres Kindes zu äußern:

Vielen Dank für Ihre Mühe!

A.IV Teilstrukturierter Fragebogen – Kinder

o Junge o Mädchen Alter: _____ Jahre

1. In welchem Land bist du geboren? _____
2. a: Welche Sprachen sprichst du zu Hause?
 o deutsch o auch eine **andere** Sprache, nämlich _____
- b: Welche Sprache sprichst du besser?
 o deutsch o **andere** Sprache o beide gleich gut
3. Wer wohnt mit dir in einer Wohnung?
 o Mutter o Vater o Geschwister : ____ davon jünger: ____ älter : ____
 o Großeltern o andere
4. Hast du ein Kinderzimmer?
 o nein o ja, alleine o ja, mit Geschwistern gemeinsam
5. Warst du im Kindergarten?
 o nein o ja
6. Besuchst du nach der Schule einen Hort?
 o nein o ja
7. Hast du die folgenden Medien schon einmal benutzt? Du kannst auch mehrere Antworten ankreuzen!

	nein	ja, in der Wohnung	ja, im Kinderzimmer	ja, an anderen Orten
Fernseher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videorecorder / DVD-Player	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Playstation / Nintendo / Gameboy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer mit Internetzugang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer ohne Internetzugang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kassettenrecorder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Walkman / CD-Player / MP3-Player	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Digitalkamera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinderbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comic / Zeitschrift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lexikon / Wörterbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Schreibe die drei Medien auf, die du am häufigsten gebrauchst:

1. _____ 2. _____ 3. _____

9. Was machst du am Nachmittag? Du kannst auch mehrere Antworten ankreuzen!
- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Pfadfinder | <input type="checkbox"/> Ergotherapie | <input type="checkbox"/> spielen oder lernen am Computer |
| <input type="checkbox"/> Hausaufgaben | <input type="checkbox"/> Computerkurs | <input type="checkbox"/> Lese-Rechtschreib- / Nachhilfe |
| <input type="checkbox"/> arabische Schule | <input type="checkbox"/> kroatische Schule | <input type="checkbox"/> Mal-/Bastelkurs / Töpfern |
| <input type="checkbox"/> Kirche o Fernsehen | <input type="checkbox"/> Lesen | <input type="checkbox"/> Ballett / Tanzen |
| <input type="checkbox"/> Fußball im Verein | <input type="checkbox"/> Spielen mit Freunden | <input type="checkbox"/> Musikschule / Musikunterricht |
| <input type="checkbox"/> Spielen allein | <input type="checkbox"/> Sport _____ | |
| <input type="checkbox"/> _____ | | |

10. Hast du schon einmal einen Computer benutzt?
- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> nein, darf ich nicht | <input type="checkbox"/> nein, möchte ich nicht | <input type="checkbox"/> nein, möchte ich aber |
| <input type="checkbox"/> ja, alleine | <input type="checkbox"/> ja, mit meinen Eltern | <input type="checkbox"/> ja, mit Freunden oder Mitschülern |
| <input type="checkbox"/> ja, mit anderen _____ | | |

**Wenn du die Frage 10 mit „ja“ beantwortet hast, dann fülle den Fragebogen weiter aus.
Wenn du die Frage 10 mit „nein“ beantwortet hast, dann lass die nächsten Fragen aus.
Beantworte dann bitte nur noch die Fragen ab Nr. 29 auf der letzten Seite.**

11. Wo hast du einen Computer benutzt? Du kannst auch mehrere Antworten ankreuzen.
- | | | |
|--|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> im Kindergarten o in der Schule | <input type="checkbox"/> im Hort | <input type="checkbox"/> zu Hause |
| <input type="checkbox"/> bei Freund oder Freundin | <input type="checkbox"/> an anderen Orten _____ | |

12. Warst du schon einmal im Internet? Du kannst auch mehrere Antworten ankreuzen.
- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> nein, darf ich nicht | <input type="checkbox"/> nein, möchte ich nicht | <input type="checkbox"/> nein, möchte ich aber |
| <input type="checkbox"/> ja, alleine | <input type="checkbox"/> ja, mit meinen Eltern | <input type="checkbox"/> ja, mit Freunden |
| <input type="checkbox"/> ja, mit anderen _____ | | |

13. a: Gibt es für dich zu Hause Regeln am Computer? (wann, wie lange, wie oft, mit wem?)
- | | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> ja |
|-------------------------------|-----------------------------|

b: Wenn ja: welche Regeln gibt es?

14. Darfst du selbst entscheiden, was du zu Hause am Computer machen möchtest?
- | | | |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> manchmal |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|

15. Hast du am Nachmittag Lust vor dem Computer zu sitzen?
- | | | |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> manchmal |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|

16. Was machst du am Computer am liebsten?
- _____

17. Wo hast du **am meisten** gelernt, mit dem Computer umzugehen? Bitte kreuze nur eine Antwort an!
- | | | | |
|-----------------------------------|--|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> zu Hause | <input type="checkbox"/> in der Schule | <input type="checkbox"/> bei Freunden | <input type="checkbox"/> an anderen Orten |
|-----------------------------------|--|---------------------------------------|---|

18. Kreuze an, was du schon einmal am Computer ausprobiert hast. Du kannst auch mehrere Antworten geben.

	nein	nein, möchte ich lernen	ja, in der Schule	ja, zu Hause	ja, an anderen Orten
Spiele auf der Festplatte /CD spielen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spiele im Internet spielen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mathematik üben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rechtschreiben üben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Texte schreiben und gestalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Malen und Zeichnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informationen auf CD suchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informationen im Internet suchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilder und Fotos bearbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-Mails verschicken und lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chatten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Surfen im Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Homepage gestalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musik aus dem Internet laden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fällt dir noch etwas ein, was du am Computer noch ausprobiert hast? Dann schreibe es hier bitte auf:

19. Wobei hilft dir der Computer? Du kannst auch mehrere Antworten ankreuzen:

- gar nicht Hausaufgaben Geschichten schreibe
 für Diktate üben Rechnen üben Lernen, was dich interessiert
 Informationssuche für die Schule Homepage gestalten
 Brennen von CDs Langeweile vertreiben
 Spaß haben Freunde finden
 Kontakt zu Freunden per E-Mail Kontakt zu Freunden per Chat

Fällt dir noch etwas ein? Dann schreibe es hier bitte auf:

20. Hast du die folgenden Programme schon einmal benutzt? Du kannst auch mehrere Antworten ankreuzen.

	nein	ja, in der Schule	ja, zu Hause	ja, an anderen Orten
Lernwerkstatt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Löwenzahn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paint	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Word	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blitzrechnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Welche beiden Lernprogramme oder Computerspiele nutzt du am liebsten? Bitte schreibe sie hier auf:

1. _____ 2. _____

29. Was meinst du? Kreuze an! Können Kinder in deinem Alter etwas lernen, wenn sie ...

	immer	oft	manchmal	nie	weiß nicht
... in einem Sachbuch lesen?	<input type="radio"/>				
... Informationen auf einer CD suchen?	<input type="radio"/>				
... ins Internet gehen?	<input type="radio"/>				
... sich in nicht deutscher Sprache unterhalten?	<input type="radio"/>				
... „toggo TV“ im Fernsehen sehen?	<input type="radio"/>				
... „logo“ im Fernsehen sehen?	<input type="radio"/>				
... im Internet chatten?	<input type="radio"/>				
... Spiele am Computer spielen?	<input type="radio"/>				
... am Computer malen und zeichnen?	<input type="radio"/>				
... E-Mails verschicken und lesen?	<input type="radio"/>				
... im Arbeitsheft üben?	<input type="radio"/>				
... am Computer üben?	<input type="radio"/>				
... Texte am Computer schreiben?	<input type="radio"/>				
... Texte ins Heft schreiben?	<input type="radio"/>				
... mit der „Lernwerkstatt“ am Computer arbeiten?	<input type="radio"/>				
... „Blitzrechnen“ am Computer spielen?	<input type="radio"/>				

30. Hier ist deine Meinung gefragt. Bitte kreuze an! Kinder in deinem Alter können ...

	immer	oft	manchmal	nie	weiß nicht
... am Computer etwas lernen.	<input type="radio"/>				
... können im Internet etwas lernen.	<input type="radio"/>				
... besser ohne Computer lernen.	<input type="radio"/>				
... mit Fernsehsendungen lernen.	<input type="radio"/>				
...					

Vielen Dank für deine Hilfe!

B. Forschungsinstrumente der qualitativen Teilstudie

Im Folgenden werden die Interviewleitfäden `Kinder´ und `Mütter´ in tabellarischer Form abgebildet. In der linken Spalte werden die Erhebungskategorien und deren mögliche Operationalisierung veranschaulicht. In der rechten Spalte ist die kind- bzw. milieuspezifische Formulierung eingetragen.

B.I Interviewleitfaden – Kinder

Kategorien und Operationalisierung	Interviewleitfaden `Kinder´
Erhebung der manifesten und latenten Ebene von Meinungen, Verhaltensdispositionen und Verhalten	Kindgemäße Formulierung in chronologischer Reihenfolge
´Warm up´ On- und Offline-Erfahrungen, z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen zur Medienkonvergenz • Medialitätsbewusstsein • information literacy 	Ich habe dir einige Fotos mitgebracht. Sieh sie dir doch bitte in Ruhe an. Erzähle mir bitte, was dir dazu einfällt (Google, Löwenzahn, Paint, E-Mail).
Funktion der Computernutzung, z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Unterhaltung, Spiel, Konsum • Information • Bildungsrelevanz (konkret – unkonkret) • Zukunftsbedeutung (konkret – unkonkret) • Strukturierung des Alltags • Flucht aus dem Alltag • Entspannung • Unterstützung des Migrationsprozesses • Brücke zum Herkunftsland • Orientierung zwischen den Kulturen 	<p>Stelle dir vor, der Computer zu Hause ginge kaputt und kann nicht mehr repariert werden. Deine Eltern beschließen, dass er zu Hause nicht mehr gebraucht und kein neuer angeschafft wird. Was meinst du dazu?</p> <p>a) Wenn das Kind für einen Computer in der Wohnung plädiert: Stelle dir vor, ich könnte darüber entscheiden, ob du einen neuen Computer bekommst oder nicht. Versuche mich davon zu überzeugen, warum er dir wichtig ist und wofür du einen Computer benutzen möchtest.</p> <p>b) Wenn es dem Kind gleichgültig ist: Kannst du mir bitte beschreiben aus welchen Gründen du an den Computer gehst? Beschreibe wann und warum! Was ist dir wichtig?</p>
Nutzungserfahrungen (Handlungsschemata)	<p>Im Fragebogen hast du geschrieben, dass du selbst am liebsten ____ am Computer machst. Erzähl mir doch bitte ein bisschen mehr darüber. (Optional: bei Chat-Erfahrung sehr genau nachfragen)</p> <p>Nutzt das Kind den Computer als Spielzeug oder als Werkzeug?</p>
Recherche-Kompetenz – information literacy (Metakognition)	<p>Gibt es ein Thema, das dich im Moment sehr interessiert, über das du gerne mehr wissen möchtest? (mögliche Auswahl: wilde Tiere in Afrika, Indianer, Dinosaurier, Fußball, Reiten und Pferde)</p> <p>Kannst du dir vorstellen, mit Computer und Internet mehr dazu zu erfahren? Wie könnte das gehen? Erkläre bitte.</p>

<p>Medien als Ursache innerfamiliärer Spannungen, Problemfelder, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • differente inhaltliche Präferenzen • Zeit/Dauer • Genre 	<p>Manche Eltern finden es gut, wenn Kinder am Computer sitzen, manche finden es gar nicht gut? Zu welcher Gruppe gehören deine Eltern. Erzähle doch bitte. Was finden sie gut und was nicht?</p> <p>Hast du schon einmal Ärger mit deinen Eltern in Sachen Computer? Worum geht es dann?</p>
<p>Erziehungserfahrung : Regeln und Grenzen, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche Beschränkung • Inhaltliche Vorgaben / Anregungen • Gemeinsame Nutzung / Begleitung • Mediengespräche 	<p>Du hast im Fragebogen von Regeln berichtet. Erzähle mir bitte mehr dazu.</p>
<p>Reflexion als Bestandteil der Medienerziehung</p>	<p>Einige Kinder haben mir erzählt, dass Sie nur mit Ihren Eltern gemeinsam am Computer sitzen, andere dass Sie mit den Eltern über Computerspiele oder Internetseiten sprechen und wieder andere Kinder sagen, dass Sie ganz ohne Ihre Eltern an den Computer gehen und auch nicht darüber reden. Wie ist das bei euch zu Hause?</p> <p>Sprichst du mit deinen Eltern darüber, was du am Computer spielst oder lernst?</p>
<p>Anteil der sozialen Umgebung an der Medienkompetenzentwicklung, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktive Hilfen • Vorbild • Keine Hilfen <p>Sozialer Kontext der Mediennutzung, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • gemeinschaftliche Nutzung mit Erwachsenen • gemeinschaftliche Nutzung in der Peergroup • Nutzung alleine 	<p>Machen dir deine Eltern Vorschläge oder bestimmen Sie, was du am Computer machen sollst / darfst? Was zum Beispiel? Was machst du gerne und was nicht?</p> <p>Gehst du alleine oder auch mit deinen Eltern an den Computer? Können deine Eltern dir am Computer helfen? Was tun sie zum Beispiel? Was macht ihr gemeinsam?</p> <p>Woher hast du die Ideen, was du am Computer machst?</p> <p>(Erzählst du deinen Eltern alles oder machst du auch einige Dinge heimlich? Keine Angst - ich werde es deinen Eltern nicht verraten!)</p>
<p>Grundhaltung / Assoziationen zu Computer und Internet, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • positiv • ambivalent • negativ 	<p>Es gibt Erwachsene, die es für sehr wichtig halten, dass Kinder mit dem Computer und dem Internet lernen. Andere finden es schlecht. Was meinst du dazu?</p>
<p>Lernrelevante Nutzung - Kontextualisierung (TULLY) - Metakognition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontextualisierung I / Bedienung • Kontextualisierung II / instrumentelle Nutzung • Kontextualisierung III / Integration <p>subjektives Verständnis von Lernen, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Üben • Aneignung allgemeinen Wissens • Aneignung schulischen Wissens 	<p>Lernst du selbst auch mit dem Computer? Was zum Beispiel? Was könntest du dir vorstellen?</p>
<p>Bedeutung digitaler und Printmedien im Vergleich, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assoziationen zu Fernsehen • Assoziationen zu Büchern • Assoziationen zu Computer und Internet • Medien im Vergleich 	<p>Was glaubst du: Kann man mit dem Computer ebenso gut lernen, wie mit Büchern? Bitte begründe deine Meinung. Liest du gerne? (evtl. Antolin-Nutzung?)</p>

Metakognition, Medialitätsbewusstsein, Medienkritik

Kann dir der Computer helfen, in der Schule gut zu sein? Wenn ja, gib bitte Beispiele.

Kriterien für die Beurteilung von Computeranwendungen, z.B.

- differenzierte Kriterien
- unspezifische Kriterien
- keine Kriterien

Kannst du mir etwas am Computer empfehlen, das ich unbedingt mal ausprobieren sollte?

Was ist gut, was ist schlecht > Kriterien dafür?

Medialitätsbewusstsein, Medienkritik

Möchtest du mir zum Abschluss noch etwas zum Thema Computer oder Internet erzählen?

Notizen zur häuslichen Mediensituation, z.B.

- Fernseh-Dauerkonsum
- Computer-Dauerkonsum
- Zentrale Position der Geräte

B.II Interviewleitfaden – Mütter

Kategorien und Subkategorien	Leitfaden
Erhebung der manifesten und latenten Ebene von Meinungen, Verhaltensdispositionen und Verhalten (chronologische Reihenfolge)	Milieuangepasste Formulierung in chronologischer Reihenfolge
<p>Warm up</p> <p>Grundhaltung / Assoziationen zu Computer und Internet</p> <p>Medienerzieherische Leitideen nach Tulodziecki</p>	<p>Ich habe Ihnen zwei Zeitungsschlagzeilen „Fit für die Zukunft: Grundschulkind am Computer“ und „Computer und Internet: die neue Gefahr für unsere Kinder“ mitgebracht. Suchen Sie sich bitte eine aus, zu der Sie etwas sagen wollen/möchten.</p>
<p>Präferenzen, Nutzungsbeispiele</p> <p>Computernutzungstypen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enthusiasten (interessieren sich sehr für die vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten und nutzen neue Medien entsprechend intensiv) • Pragmatiker (in hohem Maße an den Nutzungsmöglichkeiten des Computers interessiert, nutzen diesen jedoch selten und fühlen sich dabei eher unsicher) • Freizeitnutzer (vielseitig am Computer interessiert, schätzen ihre Fähigkeiten auf diesem Gebiet hoch ein, nutzen den Computer jedoch fast ausschließlich freizeit- und spielbezogen) • unerfahrenen Computernutzer (nehmen die vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten des Computers nur in sehr geringem Maße wahr, setzen den Rechner aber etwas häufiger für schul- und programmbezogene Anwendungen ein ... als die Freizeitnutzer) 	<p>Nichtnutzer:</p> <p>Aus dem Fragebogen weiß ich, dass Sie den Computer selbst nie nutzen. Ist er für Sie überflüssig oder lassen Sie die Aufgaben Verwandte oder die Kinder erledigen?</p> <p>Wenn doch: können Sie einige Beispiele nennen, wozu Sie am häufigsten den Computer brauchen?</p> <p>Wenn Sie ins Internet gehen, in welcher Sprache rufen Sie die Seiten auf?</p> <p>Welche Medien sind für Sie selbst die wichtigsten?</p> <p>Nutzer:</p> <p>Aus dem FB weiß ich, dass Sie Ihre Kompetenzen am Computer als beschreiben.</p> <p>Sie haben angegeben, dass Sie den Computer auch privat nutzen, können Sie einige Beispiele nennen, was Sie am häufigsten am Computer machen?</p> <p>Wenn Sie ins Internet gehen, in welcher Sprache rufen Sie die Seiten auf?</p>

Indizes zur Internetnutzung

- Informationsorientierte Nutzer (gezielte Suche nach Informationen, Nutzung des Internets für berufsbezogene Recherchetätigkeit)
- Unterhaltungsorientierte Nutzer (Chatten, Spielen, Surfen)
- Pragmatische Nutzer (E-Mail, Einkaufen im Internet, Herunterladen von Dateien)

Funktion der Computernutzung, z.B.

- Unterhaltung, Spiel, Konsum
- Information
- Bildungsrelevanz - Lernen – Weiterbildung (konkret – unkonkret)
- Zukunftsbedeutung (konkret – unkonkret)
- Strukturierung des Alltags
- Flucht aus dem Alltag
- Entspannung
- Entlastung von der Erziehungsaufgabe / Computer als „Babysitter“
- Unterstützung des Migrationsprozesses
- Brücke zum Herkunftsland
- Orientierung zwischen den Kulturen

Wir setzen uns ja alle aus unterschiedlichen Gründen an den Computer. Warum und wozu nutzen Sie selbst den Computer?

Wissen über kindliche Mediennutzung, z.B.

- Online-Nutzung
- Offline-Nutzung
- in der Familie und außerhalb

Was macht Ihr Kind am Computer, warum nutzt ihn Ihr Kind (3. Schulj.)?

Welche Programme nutzt Ihr Kind?

(Kauf, Download, „Ausleihe“?)

(Optional: Aus dem Fragebogen konnte ich entnehmen, dass Ihr Kind ins Internet geht. Welche Seite besucht es?)

Reflexion als Bestandteil der Medienerziehung

Sprechen Sie mit Ihrem Kind über seine Computer- und Internetnutzung? Welche Themen sprechen Sie dann an?

Anteil der Familie an der Medienkompetenzentwicklung

- Aktive Hilfe
- keine Hilfe
- Vorbild

Sozialer Kontext der Mediennutzung, z.B.

- gemeinschaftliche Nutzung mit Erwachsenen
- gemeinschaftliche Nutzung in der Peergroup
- Nutzung alleine

Nutzen Sie den Computer mit Ihrem Kind gemeinsam? Was machen Sie dann?

Wenn nicht: Gibt es andere Personen, die dem Kind am Computer helfen oder es beraten?

Nutzungsmuster familiären Medienhandelns

- Nutzungshäufigkeit einzelner Familienmitglieder
- zeitliche Muster
- Soziale Verbände
- neue Abläufe oder Prioritäten durch Computer und Internet

Wenn ich eine Woche neben Ihrem Computer / Ihren Computern verbringen würde. Was würde ich erleben?

Einige Familien haben mir berichtet, dass sich im Alltag einiges verändert habe, seit der Anschaffung des Computers? War das bei Ihnen ähnlich? Was hat sich zum Beispiel verändert?

Probleme im Kontext der Medienerziehung - Medien als Ursache innerfamiliärer Spannung

- differente inhaltliche Präferenzen
- Zeit/Dauer
- Genre
- Separierungstendenzen

Es gibt viele Familien, die von Problemen im Zusammenhang mit der Computernutzung berichten. Mal sitzen die Kinder zu lange am Bildschirm, manche spielen keine altersgemäßen Spiele usw. Kennen Sie diese Probleme?

	(Nein? : Was meinen Sie, woher kommen diese? Haben Sie Tipps für andere Eltern?)
Lösungsansätze zur Regelung der Mediennutzung <ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche Beschränkung • Inhaltliche Vorgaben / Anregungen • Gemeinsame Nutzung / Begleitung • Mediengespräche • Keine Lösung 	<p>Aus den Fragebögen entnehme ich, dass es Regeln im Umgang mit dem Computer gibt. Wie würden Sie die formulieren?</p> <p>Was ist Ihnen besonders wichtig?</p>
Kaufstrategien / Kapital <ul style="list-style-type: none"> • Ökonomische Aspekte der Computeranschaffung • Soziale Aspekte der Computeranschaffung • Anschaffungsszenarien 	<p>Wie sind Sie beim Computerkauf vorgegangen? Beschreiben Sie bitte Ihre Kaufstrategie.</p> <p>Hilfen:</p> <p>Haben Sie einen neuwertigen oder gebrauchten Computer angeschafft?</p> <p>Woher bekommen Sie die Programme? (Keine Angst: anonym!!!)</p> <p>Wie ist der Internetzugang finanziell geregelt? (Flat, Kostendämpfungsstrategien?)</p> <p>Was sollte mit dem Computer gemacht werden - was sollte der Computer können?</p> <p>Wer hat den Computer eingerichtet bzw. wer hat geholfen und beraten?</p>
Motive und pädagogische Absichten <ul style="list-style-type: none"> • Unreflektierte Bereitstellung • Spielzeug, weil es dazu gehört • Zeichen für Wohlstand • Förderung der Sprachkompetenz • Verbesserung der schulischen Leistung • Ermöglichung des Erwerbs zukunftsfähiger Kompetenzen • Kontakt zum Herkunftsland • Unterstützung des Migrationsprozesses 	<p>Wozu wurde der Computer in Ihrer Familie angeschafft? Gab es dafür spezielle Gründe?</p> <p>Haben Sie vor der Anschaffung auch die Nutzung des Computers durch Ihr Kind bedacht? Was erhofften Sie sich von der Anschaffung für Ihr Kind? Wurde diese Hoffnung erfüllt?</p> <p>(Optional: Es steht ein Computer im Kinderzimmer des Kindes. Warum?)</p> <p>Haben Sie mit Ihrem Kind vorher über die Computernutzung gesprochen?</p> <p>Nutzt ihr Kind den Computer eher als Spielzeug oder als Werkzeug? (Recherche, Word, ...)</p>
Reflexion der Bereitstellungsintention <ul style="list-style-type: none"> • Erfüllte Hoffnungen • Nicht erfüllte Hoffnungen • Erklärungsansätze 	
Assoziationen zu kindlicher Mediennutzung (vgl. SÜSS)	<p>Bitte beschreiben Sie wie es Ihnen geht, wenn Sie an Ihr Kind am Computer denken. Was gefällt Ihnen an der Computernutzung Ihres Kindes und was nicht?</p>
Bedeutung von Medien in der Familie <ul style="list-style-type: none"> • Assoziationen zu Fernsehen • Assoziationen zu Büchern • Assoziationen zu Computer und Internet • Medien im Vergleich 	<p>Wie würden Sie die Bedeutung von Computer, Fernsehen und Büchern in Ihrer Familie einschätzen?</p>
Bildungsrelevanz von Computer und Internet	<p>Was meinen Sie: Wirkt sich der Computer positiv oder negativ auf die Schulleistungen der Kinder aus? Bitte beschreiben Sie Ihre Einschätzung.</p>
Medienkompetenzaspekte unterschiedlicher Modelle (Baacke, Tulodziecki, Aufenanger, ...)	<p>Was sollten die Kinder unbedingt lernen?</p>
Kontextualisierung (TULLY)	

Anteil der Schule an der Medienkompetenzentwicklung

- Schule soll Grundlagen zur Nutzung vermitteln
- Schule soll lernrelevante Nutzung aufzeigen
- Schule soll Anregungen für den Freizeitbereich geben
- In der Schule soll ohne digitale Medien gelernt werden
- In der Schule soll die Nutzung digitaler Medien beschränkt sein (inhaltlich, zeitlich)

Welchen Eindruck haben Sie? Wo lernt das Kind eher den Computer zu nutzen? In der Schule oder zu Hause?

Sollte die Schule den Kindern mehr helfen und Tipps geben?

Würden Sie selbst gerne mehr wissen?

subjektives Verständnis von Lernen

- Üben
- Aneignung allgemeinen Wissens
- Aneignung schulischen Wissens

Was lernt das Kind in Bezug auf Computer und Internet?

Möchten Sie zum Abschluss noch etwas zum Thema Computer und Internet sagen, was bisher vielleicht noch nicht angesprochen wurde?

Notizen zur häuslichen Mediensituation, z.B.

- Fernseh-Dauerkonsum
- Computer-Dauerkonsum
- Zentrale Position der Geräte

C. Kategoriensystem– Ergebnis der strukturierenden Inhaltsanalyse

Nachfolgend ist das, theoretisch abgeleitete und durch empirische Daten erweiterte, Kategoriensystem abgebildet. Die Kategorien werden strukturiert an den Aspekten 'Mediennutzung der Eltern', 'Medienerziehung', 'Medienverfügbarkeit und Präferenzen', 'Intentionen und Szenarien der Bereitstellung', 'Medienerfahrung und -nutzung des Kindes', 'Sozialer Kontext der kindlichen Medienerfahrung und -nutzung' sowie 'Medialitätsbewusstsein und Assoziationen der Eltern und Kinder'.

C.I Mediennutzung der Eltern

Die Mediennutzung der Eltern – nach eigener Auskunft und nach Auskunft des Kindes – wird als Basis des medialen Habitus des Grundschulkindes interpretiert. Die elterliche Mediennutzung bestimmt die ersten medialen Eindrücke, die die Kinder erlangen und so auf ihre mediale Biografie einwirken. Aus der Forschung ist bekannt, dass die Mediennutzung milieuspezifisch geprägt ist und so ist es von besonderem Interesse die Einflüsse der elterlichen Mediennutzung auf das Kind zu untersuchen. Nachfolgendes System leitet die Analyse der Interviews zum Aspekt 'elterliche Mediennutzung'.

Kategorie	Erläuterung / zentrale Fragestellung
Mediennutzung der Eltern	In dieser Kategorie werden das computerbezogene Handeln und die damit verbundenen Kompetenzen der Eltern differenziert. Weder die PISA-Kategorien noch die Internetnutzercategorien nach Jöckel können angewendet werden, da die Migranten die Zuordnung nicht möglich machten.
(erfahrene) Nutzer	Erfahrene Nutzer handeln den Computer nach eigenen Aussagen sicher und zielgerichtet. Wird der Computer eher in privaten oder beruflichen Kontexten genutzt? Wozu wird der Computer konkret genutzt?
beruflich	Nutzen die Eltern den Computer in beruflichen Kontext?
privat - entertainmentorientiert	Nutzen die Eltern den Computer unterhaltungsorientiert?
privat - pragmatisch	Nutzen die Eltern den Computer sachorientiert, um einzukaufen, Briefe zu schreiben, ...?
unerfahrene (Nicht-) Nutzer	Nutzen die Eltern den Computer selbst nicht? Sind sie an der Nutzung interessiert oder desinteressiert? Wollen sie die Nutzung lernen oder nicht?
differente Nutzung der Eltern	Unterscheiden sich die Eltern in ihrer Nutzung oder computerbezogenen Kompetenz? Beziehen sich diese Unterschiede auf die persönliche oder die gemeinsame Nutzung mit dem Kind?
Migrantenspezifische Nutzung	Welche spezifischen Nutzungsoptionen lassen sich für Migranten explizieren?
Förderung der Sprachkompetenz	Nutzen die Eltern den Computer, um die Zweitsprache gezielt zu üben?

Kontakt zur Heimat	Nutzen die Eltern den Computer, um Kontakte zur Familie, ... im Heimatland aufrechtzuerhalten?
Brücke zum Herkunftsland	Nutzen die Eltern den Computer, um über das Herkunftsland Informationen zu erhalten?
<u>Kinder über elterliche Mediennutzung</u>	Im Zentrum dieser Kategorie steht das Wissen der Kinder über das elterliche Medienhandeln, über deren computerbezogene Kompetenzen und die Wertung der Kinder.
Wissen über elterliche Computernutzung	Was wissen Kinder über elterliche, computerbezogene Nutzungskompetenzen?
Einschätzung der elterlichen Haltung	Wie schätzen Kinder die Haltung der Eltern zur kindlichen Computernutzung ein?

C.II Medienerziehung

Mit der elterlichen Mediennutzung sind Aspekte der Medienerziehung eng verbunden, beginnend mit dem subjektiven Empfinden, unter welchen Umständen Medien als Ursache familiärer Spannungen wahrgenommen werden bzw. wann Regelungsbedarf besteht. Das Erkennen dieses Bedarfes bedeutet jedoch nicht, dass die gefassten Maßnahmen konsequent verfolgt, einvernehmlich verabredet oder letztendlich erfolgreich sind. Diesbezüglich bestehen Unterschiede, die ebenso herausgearbeitet werden, wie die medienerzieherische Perspektive näher in das Blickfeld gerückt wird. Nachfolgendes System leitet die Analyse der Interviews zum Aspekt 'Medienerziehung'.

Kategorie	Erläuterung / zentrale Fragestellung
<u>Medien als Ursache innerfamiliärer Spannungen</u>	In dieser Kategorie stehen Probleme im Kontext der Mediennutzung im Fokus. Außerdem interessiert, von wem diese wahrgenommen bzw. geäußert werden.
Zeit / Dauer	Wird die Nutzungszeit bzw. -dauer als Problem identifiziert?
Schule wird vernachlässigt	Besteht die konkrete Situation und nicht nur die Angst, dass die Schule vernachlässigt wird? (Steht oft in direktem Zusammenhang mit zu hoher Nutzungszeit.)
Aggressivität / Unruhe	Bemerken Eltern oder auch die Kinder selbst verstärkte Aggressivität oder Unruhe in der Folge der Computernutzung?
Separierungstendenzen	Bemerken die Eltern eine zunehmende Sprachlosigkeit zwischen ihnen und dem Kind bzw. dem Kind und seinem sozialen Umfeld insgesamt? Haben sich soziale Kontakte durch die Computernutzung verringert?
Streit der Kinder untereinander	Gibt es Streit der Kinder untereinander im Kontext der Computernutzung?
Missachtung der elterlichen Autorität	Werden die formulierten Regeln missachtet? Bemerken die Eltern, dass ihre Regeln unterwandert werden?
im familiären Kontext	Werden Regeln im familiären Kontext missachtet?
außerhalb der Familie	Werden Regeln im außerfamiliären Kontext missachtet?
nicht altersgemäße Nutzung	Sind nichtaltersgemäße oder indizierte Spiele bzw. gewaltverherrlichende, jugendgefährdende Internetauftritte Anlass für Auseinandersetzungen?
unsachgemäße Nutzung	Führt das unsachgemäße Nutzen des Computers zu Problemen ggf. mit den Mitnutzern? (Löschen von Programmen oder Dateien, unsachgemäßes Ausschalten, ...)
keine Probleme	Werden möglicherweise keine Konflikte gesehen und funktioniert die Computer- bzw. Internetnutzung reibungslos?
<u>Medienerziehungsmaßnahmen - Regeln</u>	In dieser Kategorie interessiert, welche Erziehungsmaßnahmen die Eltern ergreifen, welche Regeln sie einsetzen, ob diese Regeln erfolgreich verfolgt werden und welche Regeln sich bewährt haben bzw. sich als nicht praktikabel erweisen.
Erziehungsauftrag weitgehend nicht wahrgenommen	Erkennen die Eltern ihren Erziehungsauftrag nicht an und gibt es keine Anzeichen aktiver Gestaltung? Lassen sie Erziehung und Sozialisation des Kindes geschehen und nehmen keinen gezielten Einfluss?
keine Regeln	Wird von Eltern oder Kindern die Existenz von Regeln ausdrücklich verneint?
unkonkrete Regeln	Wird die Existenz von Regeln zwar bestätigt, allerdings inhaltlich

	nicht oder nur unspezifisch gefüllt („Nicht so lange“...)?
blindes Vertrauen	Geben die Eltern an, ihrem Kind zu vertrauen und deshalb die Computernutzung nicht zu reglementieren?
Sprachbarrieren - keine Kontrollmöglichkeit	Wird auf Grund der Sprachbarriere die Kontrolle über das kindliche Handeln am Computer nicht realisiert bzw. versteckt sich die Mutter hinter diesem Argument?
Erziehung auf Selbstständigkeit ausgerichtet	Wird Erziehung auf weitgehende Selbstständigkeit der Kinder ausgerichtet ohne sie dabei sich selbst zu überlassen? Gibt es einen deutlichen Rahmen für Selbstständigkeit? (Scaffolding)
flexible Regeln	Unterscheiden sich Regeln und Vorgaben innerhalb der Familie in Abhängigkeit davon, was das Kind gerade am Computer macht? (Lernrelevante Handlungen werden toleriert, Wetter und andere Freizeitalternativen bestimmen den Regelungsbedarf, ...)
zeitliche Regeln	Wurden in der Familie zeitliche Absprachen getroffen?
Verrechnung der Computerzeit	Wird die Computernutzung mit anderen Rechten oder Pflichten verrechnet? Existiert ein Mediennutzungskontingent, das gegenseitig in Rechnung gestellt werden kann?
Begleitung	Sind die Eltern in der Nähe und für Fragen ansprechbar, wenn das Kind den Computer nutzt?
inhaltliche Vorgaben / Anregungen	Nehmen die Eltern Einfluss auf die Inhalte der Computernutzung? Geben die Eltern Anregungen oder machen Sie konkrete Vorgaben?
Mediengespräche	Sprechen Kinder und Eltern über die Computer- und Internetnutzung? Finden Diskurse über Medienpräferenzen statt oder wird das Medienverhalten problematisiert? Wird über die Nutzung reflektiert oder wird über Inhalte kommuniziert? Wer initiiert das Gespräch?
gemeinsame Nutzung zur Unterstützung	Nutzen die Eltern gemeinsam mit ihrem Kind den Computer, um Hilfe und Unterstützung zu leisten?
Kontrolle / Gefühl der Aufsicht	Kontrollieren die Eltern die Computernutzung der Kinder bzw. vermitteln sie ein Gefühl der Beaufsichtigung entweder durch persönliche Ansprache oder technische Maßnahmen?
technische Schutzmaßnahmen	Ergreifen die Eltern technische Maßnahmen, um die Kinder zu schützen? (Schutz vor jugendgefährdenden Inhalten durch Filter?)
Erziehung auf Fremdbestimmung und Reglementierung ausgerichtet	Ist die Erziehung durch Strenge gekennzeichnet und auf Gehorsam und nicht auf Verstehen oder Einsicht ausgerichtet?
Erlaubnis vorher einholen	Müssen die Kinder vor der Computernutzung fragen? Aus welchem Grund muss die Nutzung „angemeldet“ werden? (Kontrolle, Hilfe, ...)
gemeinsame Nutzung zur Reglementierung	Nutzen die Eltern gemeinsam mit ihrem Kind den Computer, um die Nutzung zu kontrollieren und zu reglementieren?
Drohungen	Drohen die Eltern den Kindern, um diese zur Befolgung der eingesetzten Regeln zu bewegen? (Internetabmeldung, ...)
Internetverbot	Haben die Eltern ein grundsätzliches Internetverbot ausgesprochen?
scheinbare technische Maßnahmen	Ergreifen die Eltern technische Maßnahmen, weil erzieherische Maßnahmen versagen und um die Nutzung zu reglementieren? Entfernung notwendiger Bauteile am Computer, um Nutzung zu verhindern? Sperrung kostenpflichtiger Seiten s.g. 00-Nummern?
Erziehung seitens der Eltern different	Unterscheiden sich die Eltern grundlegend in ihren Erziehungsvorstellungen und in der Durchsetzung der Erziehungsmaßnahmen und Regeln?
medienerzieherische Perspektive	In dieser Kategorie sind Erziehungsmaßstäbe und -ziele der Eltern von Bedeutung. Dies äußert sich, wenn Ziele und Perspektiven explizit verbalisiert werden. Zum Teil können sie auch implizit aus den Aussagen abgeleitet werden. Beispielsweise interessiert, ob die Kinder durch Erziehungsmaßnahmen ausschließlich behütet werden oder ihnen Kompetenzen zum selbstständigen Agieren vermittelt werden. Möglicherweise werden notwendige Kompetenzen formuliert. Wird durch die Maßnahmen eine Erziehung zur Abhängigkeit oder zur Selbstständigkeit realisiert?

C.III Medienverfügbarkeit und Präferenzen

Die Verfügbarkeit (digitaler) Medien bzw. deren Medienarrangement (Bachmair 1996: 19) stellen wichtige Einflussgrößen auf die medialen Handlungsoptionen und somit auf die Entwicklung des medialen Habitus des Kindes dar. Nicht unerheblich ist auch der spezifische Stellenwert einzelner Medien im familiären Alltag. Nachfolgendes System leitet die Analyse der Interviews zum Aspekt 'Medienverfügbarkeit und Präferenzen'.

Kategorie	Erläuterung / zentrale Fragestellung
<u>Medienarrangement der Familie</u>	Diese Kategorie zielt auf die Gestaltung des medialen Umfelds ab.
mediale Umgebung insgesamt	Welche Medien stehen insgesamt zur Verfügung?
Medien im Kinderzimmer	Welche Geräte stehen im Kinderzimmer zur Verfügung und warum? Warum steht dem Kind bspw. ein eigener Computer zur Verfügung? (MORLEY bzw. RÖSER zur Fragmentierung der Familie durch viele Geräte)
Computer im Kinderzimmer	Steht ein Computer im Kinderzimmer zur Verfügung? Warum?
Fernseher im Kinderzimmer	Steht ein Fernseher im Kinderzimmer zur Verfügung? Warum?
(Lern)Software / Verfügbarkeit	Welche Software steht dem Kind zur Verfügung? Ermöglicht die Software eine lernrelevante Computernutzung?
<u>Medien im Vergleich / Präferenzen</u>	Im Zentrum dieser Kategorie stehen die unterschiedlichen Bedeutungen von Computer, Fernsehen und Bücher im familiären Kontext. Werden Präferenzen explizit formuliert oder erkennbar?

C.IV Intentionen und Szenarien der Bereitstellung

Entscheidend für die Entwicklung des medialen Habitus des Grundschulkindes erwiesen sich einerseits pädagogische Absichten und Motive der Eltern, die im Zuge der Bereitstellung und im Erziehungskontext kommuniziert werden. Andererseits hat eine unbedachte oder unreflektierte Bereitstellung ebenso Auswirkungen auf die habituellen Dispositionen des Kindes im Medienkontext. Nachfolgendes System leitet die Analyse der Interviews zum Aspekt 'Intentionen und Szenarien der Computerbereitstellung'.

Kategorie	Erläuterung / zentrale Fragestellung
<u>Motive und pädagogische Absichten der Bereitstellung</u>	Im Fokus dieser Kategorie stehen Motive und pädagogischen Absichten der Eltern, die mit der Bereitstellung des Computers verbunden waren.
Bildungsbezogene Motive und Intentionen	Sind die Absichten der Eltern bei der Anschaffung des Computers auf (Schul-)Bildungsziele ausgerichtet?
Erwerb zukunfts-fähiger Kompetenzen	Wollten die Eltern mit der Bereitstellung ihr Kind fördern und ihm den Erwerb zukunfts-fähiger Kompetenzen ermöglichen?
Kompensation schulischer Versäumnisse	Wollten die Eltern mit der Anschaffung schulische Versäumnisse im Hinblick auf die Medienerziehung der Kinder ausgleichen?
Hilfe bei Hausaufgaben	Sollte dem Kind mit dem Computer ein zusätzliches Werkzeug zur Bewältigung der Hausaufgaben zur Verfügung gestellt werden?
Verbesserung der Schulleistung	Wurde mit der Computerbereitstellung eine gezielte inhaltliche, fachliche Förderung des Kindes intendiert?
unspezifische Bildungsbedeutsamkeit	Bestand eine unklare Vorstellung vom positiven Effekt des Computers auf schulische Belange?
(Konzentrations-) Förderung	Sollte mit dem Computer das Kind gezielt gefördert werden? (bspw. in der Konzentration?)
Informationsbeschaffung	Sollte mit dem Computer ein Werkzeug zur aktuellen Informationsrecherche zur Verfügung gestellt werden?
Migrantenspezifische Motive und Intentionen	Welche spezifischen Motive und Intentionen lassen sich für Migranten explizieren?
Förderung der Zweit- oder Herkunftssprache	Wurde der Computer angeschafft, damit die Sprachkompetenz in Bezug auf Herkunftssprache oder Zweitsprache gezielt verbessert werden kann?
Kontakt zur Heimat	Wurde der Computer angeschafft, um den Kindern den Kontakt zur Familie, ... im Heimatland zu ermöglichen / diesen aufrechtzuerhalten?
Brücke zum Herkunftsland	Wurde der Computer angeschafft, damit die Kinder Informationen über ihr Herkunftsland erhalten können?
nicht bildungsbezogene Motive und Intentionen	Spielen (schul-)bildungsrelevante Argumente bei der Computeranschaffung keine Rolle? Werden diese bewusst oder aus Unkenntnis ausgeblendet?
Spielzeug	Haben die Eltern den Computer als weiteres Spielzeug für das Kind angeschafft?
Selbstverständlichkeit	Gehört der Computer bereits selbstverständlich zum Familienalltag ohne dass seine Präsenz erklärt werden kann? Gehört der Computer bereits in den Familienalltag wie der Fernseher oder das Radio?
Entlastung von der Erziehungsaufgabe	Erhofften sich die Eltern eine Entlastung und einen Freizeitgestalter für ihr Kind (elektronischer Babysitter)?

...um Mitreden zu können	Haben die Eltern den Computer bereitgestellt, um dem sozialen Umfeld Rechnung zu tragen? Gehört der Computer im sozialen Umfeld selbstverständlich dazu?
Kindern etwas bieten wollen	Wollten die Eltern ihren Kindern etwas bieten? (Gruppendruck oder weil es die Kinder „besser“ haben sollen?)
unreflektierte Bereitstellung	Wurde der Computer angeschafft und erst als der Computer im Haushalt war, über seine mögliche Verwendung durch die Kinder nachgedacht?
<u>Reflexion der Bereitstellungsintention</u>	In dieser Kategorie werden Reflektionen der Eltern im Hinblick auf ihre Bereitstellungsintention dargestellt.
nicht erfüllte Hoffnung	Wie bewerten die Eltern ihre Erfahrungen? Sind die Hoffnungen der Eltern nicht erfüllt? Warum? Worauf führen Eltern missglückte Intentionen der Computerbereitstellung zurück?
erfüllte Hoffnung	Wie bewerten die Eltern ihre Erfahrungen? Sind die Hoffnungen der Eltern erfüllt? Warum? Worauf führen Eltern erfüllte Intentionen der Computerbereitstellung zurück?
<u>Szenarien der Medienbereitstellung</u>	Diese Kategorie zielt darauf ab, unter welchen Bedingungen der Computer angeschafft wurde und welche Rollen ökonomisches und soziales Kapital in diesem Kontext spielen.
Anschaffungsszenarien	Wer bestimmte die grundsätzliche Anschaffung bzw. die technische Ausstattung des Computers? Wer war am Kauf beteiligt?
soziales Kapital	Sind computerbezogene Kompetenzen in der Familie verfügbar? Wird externe Hilfe benötigt?
ökonomisches Kapital	Wurde der Computer extra für das Kind angeschafft oder ausgerangiert? Wer hat den Computer finanziert? War der Computer gebraucht oder neu? Werden Programme gekauft oder getauscht? Welche Programme existieren? (Freeware?)

C.V Handlungsschemata: Medienerfahrung und -nutzung des Kindes

Ausdrücklich wird in der Anlage der Untersuchung auf die Erfassung der kindlichen Medienkompetenz verzichtet. Entsprechend bildet diese Kategorie nicht die gesamte theoretische Bandbreite ab und bezieht sich nicht auf konkrete Handlungskompetenzen, sondern auf Dimensionen, die im Gespräch erörtert werden können. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht das deklarative Wissen (‘Wissen was’) und das prozedurale Wissen (‘Wissen wie’) als Ausdruck des medialen Habitus des Grundschulkindes. Nachfolgendes System leitet die Analyse der Interviews zum Aspekt ‘Medienerfahrung und -nutzung des Grundschulkindes’.

Kategorie	Erläuterung / zentrale Fragestellung
<u>Mediennutzung der Kinder im familiären Kontext</u>	Im Fokus steht die praktizierte Computer- und Internetnutzung der Kinder im familiären Kontext.
Migrantenspezifische Nutzungsoptionen	Welche spezifischen Nutzungsoptionen lassen sich für Kinder mit Migrationshintergrund explizieren?
Förderung der Zweit- oder Herkunftssprache	Nutzt das Migrantenkid den Computer, um die Herkunftssprache oder die Zweitsprache gezielt zu üben?
Kontakt zur Heimat	Nutzt das Migrantenkid den Computer, um Kontakte zur Familie, ... im Heimatland aufrechtzuerhalten?
Brücke zum Herkunftsland	Nutzt das Migrantenkid den Computer, um über das Herkunftsland Informationen zu erhalten?
Bildungsbezogene Nutzung	Nutzt das Kind den Computer aktiv in bildungsrelevanten Kontexten? (Lernen, Üben, Recherchieren – online und offline. Ziel der Nutzung von Edutainmentsoftware? ...) Welche Kompetenzen zur selbstständigen Nutzung sind damit verbunden?
Hausaufgaben	Nutzt das Kind den Computer zu Hause, um explizit Hausaufgaben zu erledigen? Wer gibt den Impuls? (Lehrkräfte, Eltern, Kinder)
gezieltes Arbeiten/Lernen zu Hause für die Schule	Nutzt das Kind den Computer zu Hause, um für die Schule zu lernen, zu recherchieren, ... Wer gibt den Impuls? (Lehrkräfte, Eltern, Kinder)
Edutainmentsoftware	Nutzt das Kind Software, die zwischen Unterhaltung und Lernen anzusiedeln ist explizit zum Lernen, Üben, Recherchieren? (z.B. Löwenzahn, ...)
Educationsoftware	Nutzt das Kind Lernsoftware?
Recherche	Nutzt das Kind das Internet zur Informationsrecherche. Sind ihm unterschiedliche Recherchestrategien bzw. Suchmaschinen bekannt? Nutzt das Kind Suchmaschinen aktiv und zielgerichtet?
Schreiben am Computer	Kinder schreiben mit unterschiedlichen Zielen am Computer:
Ziel: Rechtschreibung üben/kontrollieren	Gibt das Kind einen Text ein, um seine Rechtschreibung zu trainieren? Nutzt das Kind die Rechtschreibkorrekturfunktion? Ersetzt der Computer einen Übungspartner?
Ziel: Textproduktion	Schreibt / Gestaltet das Kind Geschichten mit Hilfe des Computers?
Übersetzungen	Nutzt das Kind Internetseiten zur Übersetzung von Vokabeln?

Leseförderung	Sucht das Kind die Internetseite „Antolin“ zur Leseförderung auf?
Nicht explizit bildungsbezogene Nutzung	Nutzt das Kind den Computer in nicht bildungsrelevanten Kontexten? (Entertainmentsoftware, Entertainmentwebsites, Ziel der Nutzung von Edutainmentsoftware? ...)
Entertainmentsoftware - altersgemäß	Spielt das Kind im familiären Kontext seinem Alter entsprechende Unterhaltungsprodukte mit geringer Bildungsrelevanz? (Benjamin Blümchen, Bibi und Tina, ...)
Entertainmentsoftware - nicht altersgemäß	Spielt das Kind im familiären Kontext indizierte oder nicht altersgemäße Unterhaltungsprodukte? (GTA,...)
Edutainmentsoftware	Nutzt das Kind Software, die zwischen Unterhaltung und Lernen anzusiedeln ist zum Spielen oder zum Zeitvertreib?
(kostenpflichtige) Online-Spiele	Spielt das Kind online gegen andere Kinder oder mit anderen Kindern?
Online-Gewinnspiele	Nimmt das Kind an Online-Gewinnspielen teil?
Download aus dem Internet	Lädt das Kind bspw. Musik, Klingeltöne, Bilder, Programme, Programm-Bausteine oder -Ergänzungen aus dem Internet herunter?
Online-Kommunikation	Nutzt das Kind den Computer zur Online-Kommunikation bspw. mittels Chat, Foren, Mail, Messenger, Internettelefonie?
Surfen - altersgemäß	Sucht das Kind altersgemäße Internetangebote auf, um sich die Zeit zu vertreiben?
Surfen - nicht altersgemäß	Sucht das Kind auch nicht altersgemäße Internetangebote mit jugendgefährdenden, gewaltverherrlichenden oder pornografischen Inhalten auf?
virtuelle Welt	Bewegt sich das Kind in einer virtuellen Welt? Besitzt es bspw. ein virtuelles Pflögetier oder eine virtuelle Identität?
Gestaltung - Kreativität	Der Computer kann zu unterschiedlichen kreativen Tätigkeiten animieren:
Malen und Zeichnen allgemein	Nutzt das Kind eine Software zum Malen und Zeichnen allgemein?
Medienproduktion	Nutzt das Kind den Computer zur zielorientierten Gestaltung von Einladungen, Hintergrundbildern, Geschenken, Vokabelkarten (Zweitspracherwerb)? Gestaltet das Kind eine eigene Homepage?
Bestandteil des Spiels	Ist der Computer in das kindliche Spiel eingebunden? (Kasse beim Kaufladen, ...)
Archivierung von gestalteten Produkten	Nutzt das Kind gezielt den Computer, um Dokumente etc. zu archivieren und vor Verlust zu schützen?
Ideenpool	Nutzt das Kind den Computer um sich Spiel-, Bastel- oder andere Freizeitanregungen zu beschaffen?
Medienkonvergenz-Crossmedia	Besitzt das Kind Erfahrungen mit Verbundmedien, d.h. verfolgt es gleiche Inhalte über verschiedenen Trägermedien wie Fernsehen, Internet, Bücher, CDs, DVDs, ...?
Medienkonvergenz-Multimedia	Nutzt das Kind den Computer als Multimediastation zum Musik hören oder Filme gucken?
<u>Fachsprache / Fachwissen</u>	Es wurden keine Kompetenztests durchgeführt. Deshalb ist auf einer Metaebene wichtig über welche fachsprachlichen Kompetenzen das Kind verfügt (Programmnamen, Bezeichnung von Anwendungen, Verwendung von Fachtermini,...)

C.VI Sozialer Kontext der Mediennutzung

Das soziale Umfeld der Computernutzung – innerhalb oder außerhalb der Familie, allein oder in Gesellschaft – ist ein entscheidender Faktor in der Ausbildung des medialen Habitus des Kindes. Auch Nutzungsgewohnheiten, Regelmäßigkeiten und Rituale beeinflussen die habituellen Dispositionen, die im nachfolgenden System unter dem Aspekt 'Sozialer Kontext der kindlichen Medienerfahrung und -nutzung' erfasst werden.

Kategorie	Erläuterung / zentrale Fragestellung
<u>sozialer Nutzungskontext</u>	Einerseits sollen in dieser Kategorie relevante Kontaktpersonen abgebildet werden. Andererseits ist von Interesse, ob die gemeinschaftliche Nutzung eine Erziehung zur Selbstständigkeit oder eine Erziehung zur Abhängigkeit fokussiert. Ist das Kind bspw. auf den Kontakt angewiesen oder könnte es den Computer auch eigenständig nutzen?
Nutzung alleine	Nutzt das Kind den Computer vornehmlich alleine, ohne in einen familiären Nutzungskontext eingebunden zu sein? Welche Anwendungen werden dann realisiert?
Peergroup	Welchen Beitrag leistet die Peergroup im Hinblick auf die computerbezogene Kompetenzentwicklung des Kindes? Welche Anwendungen werden dann realisiert?
Vater	Nutzt das Kind den Computer gemeinsam mit seinem Vater? Welche Anwendungen werden dann realisiert?
Mutter	Nutzt das Kind den Computer gemeinsam mit seiner Mutter? Welche Anwendungen werden dann realisiert?
Geschwister	Nutzt das Kind den Computer gemeinsam mit seinen Geschwistern? Welche Anwendungen werden dann realisiert?
Großeltern	Nutzt das Kind den Computer gemeinsam mit seinen Großeltern? Welche Anwendungen werden dann realisiert?
<u>Nutzungsmuster - Familie</u>	In dieser Kategorie sollen familiäre Handlungsmuster abgebildet werden.
Nutzungshäufigkeit	Welche Aussagen werden zu Nutzungshäufigkeit und -dauer der einzelnen Familienmitglieder getroffen?
zeitliche Nutzungsmuster	Werden durch die Existenz des Computers neue zeitliche Muster deutlich?
neue soziale Verbünde-crossgeneration	Entstehen durch den Computer neue soziale Verbünde in der Familie? Verbindet der Computer möglicherweise Familienmitglieder, die ohne den Computer weniger miteinander agieren? Entstehen durch den Computer neue Beziehungen zwischen den Generationen (Kind als Instrukteur, ...)
neue Prioritäten durch den Computer	Entstehen durch den Computer neue Prioritäten und werden dadurch andere Felder vernachlässigt (Beziehungen, Pflichten, ...)?
<u>außerfamiliäre Mediennutzung</u>	Im Fokus dieser Kategorie steht die Computernutzung der Kinder im außerfamiliären Umfeld.
Internetcafé	Geht das Kind ins Internetcafé? Wozu nutzt es dort den Computer?
bei Freunden/ Verwandten	Nutzt das Kind den Computer bei Freunden oder Verwandten? Welche Rolle spielen Freunde oder Verwandte für die Kompetenzentwicklung?
Hort	Welche Rolle spielen ErzieherInnen im Hort für die Medienkompetenzentwicklung oder werden die Medien im Hort "nur" bereitgestellt?
Schule	Im Zentrum stehen Kontext und Zielperspektive der schulischen

	Computernutzung (quantitativ und qualitativ):
Lernerfahrung am schulischen Computer	Konnte das Kind in der Schule Lernerfahrungen am Computer sammeln?
explizit keine Lernerfahrung am schulischen Computer	Wurden dem Kind schulische Lernerfahrungen am Computer explizit oder implizit vorenthalten?
Spielen am Computer in der Schule	Hat das Kind die Erfahrung gemacht, am Computer in der Schule / im Unterricht Spiele zur Unterhaltung spielen zu können?
Hausaufgabe	Hat das Kind Hausaufgaben am Computer zu erledigen?
gezieltes Arbeiten/Lernen zu Hause für die Schule	Lernt das Kind am Computer zu Hause für die Schule oder bereiten sie gezielt Inhalte vor oder nach? (z.B. Diktatvorbereitung, Recherchen für den Sachunterricht, ...)
Medienkompetenz der Lehrkraft	Welche computerbezogenen Kompetenzen werden der Lehrkraft zugebilligt? Welche Rolle wird der Lehrkraft bzw. der Schule als Institution im Kontext der Medienerziehung zugeschrieben bzw. welche füllt sie aus?
Erwartungen an den Unterricht mit digitalen Medien	Was wird seitens des Kindes/Eltern erwartet? Welche Erwartungen werden explizit formuliert?

C.VII Denk- und Wahrnehmungsschemata: Medialitätsbewusstsein, Assoziationen und Kontextualisierung

Sowohl die manifeste als auch latente Ebene von Meinungen und Assoziationen sind ein Ausdruck von Verhaltensdispositionen und Zeichen des medialen Habitus. Als Kennzeichen des kindlichen Habitus kann auch die Verinnerlichung und das Zitieren von Regelungen und elterlichen Meinungen gesehen werden. Nachfolgendes System leitet die Analyse der Interviews zum Aspekt 'Medialitätsbewusstsein und Assoziationen'.

Kategorie	Erläuterung / zentrale Fragestellung
Assoziationen	Assoziationen zielen auf Meinungen und Einstellungen ab - nicht auf konkrete Erfahrungen.
Ambivalenz	Ist die Haltung gegenüber Computer und Internet durch Ambivalenz gekennzeichnet?
unspezifisch negativ	Werden der Computer oder das Internet grundsätzlich negativ assoziiert ohne inhaltliche Konkretisierung?
konkrete, negative Assoziationen	Einige Äußerungen sind als negative Assoziation zu interpretieren:
Unruhe / Aggressivität	Wird im Computer die Ursache für Unruhe oder aggressives Verhalten der Kinder gesehen?
Gefahren im Internet	Bestehen grundsätzliche konkrete oder unkonkrete Vorbehalte gezielt gegenüber dem Internet?
Separierung	Bestehen Ängste im Hinblick auf der Separierung der Computernutzer?
Phantasieverlust	Wird mit dem Computer eine unkreative Tätigkeit verbunden, die den Verlust der Phantasie nach sich ziehen könnte?
Verschlechterung der Schulleistung	Besteht im Kontext der Computernutzung die Befürchtung vor einer Verschlechterung der Schulleistungen (durch neue Prioritäten oder Überlagerungseffekte)?
Gesundheitsbeeinträchtigung	Wird mit der Computernutzung eine gesundheitliche Beeinträchtigung verbunden (Haltungsschäden, Schädigung der Sehfähigkeit, ...)?
Scheinwelt	Bestehen Ängste, dass sich das Kind durch den Computer in eine Scheinwelt zurückzieht?
Sucht / Abhängigkeit	Bestehen Ängste, dass durch den Computer eine Abhängigkeit entstehen kann?
Manipulation	Haben Eltern Angst, dass das Kind durch den Computer bzw. das Internet manipuliert werden könnte?
unspezifisch positiv	Werden der Computer oder das Internet grundsätzlich positiv assoziiert ohne inhaltliche Konkretisierung?
konkrete, positive Assoziationen	Einige Äußerungen sind als positive Assoziation zu interpretieren:
Migranten: Förderung der Sprachkompetenz	Wird mit dem Computer ein Instrument zur Förderung der Zweit- oder Herkunftssprache verbunden?
Migranten: Kontakt zur Heimat	Wird mit einem Computer bzw. dem Internet der erleichterte Kontakt zum Herkunftsland verbunden?
Migranten: Brücke	Wird mit dem Computer bzw. dem Internet die Möglichkeit zur

zum Herkunftsland	aktuellen Information über die Heimat verbunden?
Erleichterte Informationsbeschaffung	Wird mit einem Computer eine erleichterte, aktuelle Informationsbeschaffung assoziiert?
Zukunftsbedeutung	Wird in dem Computer eine Technik mit Zukunftsrelevanz gesehen? Sollen computerbezogene Kompetenzen erworben werden, weil der Computer als zukunftsweisende (unumgängliche) Technik verstanden wird?
Lernmotivation	Wird mit dem Computer eine besondere Lernmotivation gesehen?
Hausaufgaben am Computer	Wird mit dem Computer ein Werkzeug verbunden, das bei den Hausaufgaben behilflich sein könnte?
allgemeines Verständnis von Lernen	Welche allgemeinen Aussagen zum Lernen werden getroffen? Wie wird Lernen verstanden? Wird Lernen und Wissen an schulischen Standards gemessen?
lernrelevante Kontextualisierung	Entscheidend in dieser Kategorie ist nicht die realisierte, lernrelevante Nutzung, sondern die grundsätzliche Meinung und Einstellung, ob sich Computer zum Lernen eignen.
keine Lernrelevanz	Wird eine mögliche Lernrelevanz des Computers grundsätzlich verneint?
undifferenzierte Lern- und Bildungsrelevanz	Wird eine mögliche Lern- bzw. Bildungsrelevanz des Computers allgemein und ohne weitere Konkretisierung assoziiert?
konkrete Lern- und Bildungsrelevanz	Wird eine mögliche Lern- bzw. Bildungsrelevanz des Computers inhaltlich konkretisiert?
Qualitätskriterien	Hat das Kind bereits Kriterien für die Beurteilung von Computerprogrammen / -anwendungen entwickelt?
Reflexion	Reflektiert das Kind sein Computerhandeln in Bezug auf Funktion und/oder Bedeutung?
Zeitliche Perspektive	Einige Eltern verbinden eine zeitliche Zuordnung der Computernutzung im Entwicklungsverlauf:
(möglichst) früh	Befürworten die Eltern eine möglichst frühe Computernutzung und was versprechen sie sich davon?
zu jung / nicht zu früh	Möchten die Eltern ihr Kind möglichst lange vor dem Computer bewahren und was ist die Ursache dafür?
Computer als Multimediagerät	Wird der Computer in erster Linie als Multimediagerät verstanden, um Musik hören oder Filme sehen zu können?
Computer als Spielzeug	Wird der Computer in erster Linie als Spielzeug verstanden, um Entertainmentprodukte / Spielsoftware nutzen zu können?
Langeweile	Wird mit dem Handeln am Computer Langeweile verbunden?
Kommunikation (Chat, ...)	Welche Meinungen und Assoziationen existieren zum Thema Kommunikation im Internet und speziell zum Thema Chat?
Was kann ein Computer?	Welche realistischen und unrealistischen Vorstellungen existieren zur Leistungsfähigkeit eines Computers?
<u>Verinnerlichte Regeln und Meinungen</u>	In dieser Kategorie werden kindliche Meinungen über die Computernutzung, die auf verinnerlichte Regeln und Haltungen aus Schule oder Elternhaus schließen lassen, dargestellt.
<u>Eltern über kindliche Computererfahrung</u>	Im Zentrum dieser Kategorie steht das Wissen der Eltern über das kindliche Medienhandeln, über deren computerbezogene Kompetenzen und die Wertung der Eltern.
Wissen über kindliche Computernutzung	Was wissen Eltern über die Kindliche Mediennutzung?
Wertschätzung kindlicher Computernutzung	Wie schätzen Eltern die kindliche Mediennutzung ein?

D. Glossar

Nachfolgend werden einige, von Kindern genannte Nutzungsszenarien erläutert.

Antolin

ist eine Onlineplattform, die den Anspruch erhebt, die Leseförderung von der ersten bis zur zehnten Klasse zu unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler lesen zunächst ein Buch, das sie sich zum Beispiel aus dem Fundus der Empfehlungen auf der Website ausgesucht haben. Anschließend beantworten sie interaktive Quizfragen zum Inhalt. Auf diese Weise soll das sinnentnehmende Lesen gefördert und die Schülerinnen und Schüler motiviert werden, sich mit den Inhalten der Bücher auseinander zu setzen. Das Angebot ist kostenpflichtig und der Zugang wird über die Schule geregelt.

Blinde Kuh

ist eine Internetsuchmaschine für Kinder. Das besondere an dem Angebot ist, dass die Suchmaschine ausschließlich kindersichere Seiten zu den Suchanfragen zusammenstellt, die sich darüber hinaus nach Alter differenzieren lassen.

Blitzrechnen

ist eine Mathematiksoftware des Klett-Verlags und ergänzt eines ihrer Lehrwerke. Die Software dient in erster Linie dazu, einzelne Rechenfertigkeiten am Ende des Lernprozesses zu automatisieren.

EDMOND

steht für elektronische Distribution von Medien on demand. Dieser Dienst der Medienzentren in NRW ermöglicht den Download von Bildungsmedien – in erster Linie Filmen – über das Internet, die bislang über den Verleih der Medienzentren erfolgte. Das Medium steht damit zur individuellen Nutzung und auch digitalen Weiterbearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Durch die digitale Verfügbarkeit eröffnen sich neue didaktische und methodische Möglichkeiten im Unterricht.

GTA

steht für die Computerspielserie 'Grand Theft Auto'. Die Spiele dieser Reihe sind alle ähnlichen Inhalts, wobei es in der Regel darum geht, kriminelle Missionen mit

Hilfe von Waffengewalt und Autos zu lösen. Gemäß der USK (Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle) ist das Spiel – nachdem es für den deutschen Markt in einigen Aspekten entschärft wurde – ab 16 Jahren freigegeben.

GUT

GUT ist ein Lernprogramm für Rechtschreibung. Die Übungen werden vor allem für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Legasthenie empfohlen. Es enthält als Grundlage die 600 häufigsten Wörter der deutschen Sprache. Es eignet sich für den Einsatz ab der zweiten Klasse.

Habbo-Hotel

ist eine Online-Community, die Möglichkeiten zum Chat und Online-Spiel miteinander verbindet. Die Spieler – Jugendliche von 12 bis 16 Jahren – erstellen eine virtuelle Figur und können mit dieser virtuelle Hotels aufsuchen. Dort können die Nutzer eigene Zimmer einrichten, die mit Habbo-Talern finanziert werden. Habbo-Taler bezeichnet die Währung der Website, die beispielsweise per SMS erworben werden kann.

Hitman

ist eine Computerspiel-Serie, in deren Zentrum ein Auftragskiller steht. Entschärfte Versionen des Spiels haben eine Freigabe ab 16 Jahren.

Leo

ist ein Deutsch-Englisches-Online-Wörterbuch, das nicht für kindliche Nutzer konzipiert wurde.

Lernwerkstatt

ist eine Lernsoftware, die Übungsmaterial für die Fächer Mathematik, Sprache, Sachunterricht und Englisch zur Verfügung stellt. Darüber hinaus ist ein Bereich zur Logik- und Wahrnehmungsschulung integriert.

Löwenzahn

bezeichnet eine Softwareserie, die der bekannten Fernsehserien nachempfunden ist. Die Software bietet neben unterhaltsamen Lerngelegenheiten auch ergänzende Spiele oder Bastelideen.

Messenger

ist ein Begriff, der Kommunikationsdienste unterschiedlicher Anbieter bündelt. Messenger ermöglichen die Kommunikation via Internet.

Paint

ist eine Mal- und Zeichenprogramm, das zum Zubehör der MS-Betriebssysteme gehört.

Pushy

ist eine Skorban-Spielvariante, die in die Lernsoftware 'Lernwerkstatt' integriert ist. Das Spiel verfügt über verschiedene Schwierigkeitsstufen, die von den Spielern nach und nach erreicht werden müssen, indem sie sich einen Weg über das Spielfeld bahnen. Der Weg zum Überwinden oder Verschieben der Hindernisse ist dabei ebenso Ziel, wie die Fortbewegungseigenarten der Spielfigur herauszufinden.

Sims

ist eine Computerspielreihe. Es gilt das 'normale' Leben anhand von Spielfiguren – den „Sims“ – zu simulieren und zu gestalten.

WWE

steht für World Wrestling Entertainment und ist das Stichwort, unter dem Informationen über die Wrestling-Liga verfügbar sind.