

---

## Themenheft Nr. 39: Orientierungen in der digitalen Welt

Herausgegeben von Bardo Herzig, Tilman-Mathies Klar, Alexander Martin  
und Dorothee M. Meister

### «WhatsApp, Snapchat, Instagram»

#### Medienhandeln von Schweizer Sekundarschülerinnen und -Schülern im Rahmen außerschulischer Lernaktivitäten – Ein Projektbericht

Klaus Rummler, Caroline Grabensteiner und Colette Schneider Stingelin

#### Zusammenfassung

*Das Forschungsteam im Projekt «Hausaufgaben und Medienbildung» fragt nach dem Medienhandeln jugendlicher Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I im Kontext der Erledigung ihrer Hausaufgaben. Im Herbst 2018 wurde die Haupterhebung mit 250 Deutschschweizer Schülerinnen und Schülern aus 9 Kantonen durchgeführt. Dieser Bericht widmet sich dem Lernprozess innerhalb des Projekts, der Dokumentation erster abduktiver Schlüsse und damit auch der Präsentation von Ergebnissen aus einem Work in Progress. Dabei wird vor allem auf den Codierprozess und die Strategien der Auswertung im Zuge eines hypothesengenerierenden Vorgehens eingegangen. Diese lässt die Entwicklung von Fragestellungen aus dem Material heraus zu. Anhand ausgewählter Beispiele wird gezeigt, welche Begrifflichkeiten mit bestimmten Diensten und Praktiken im Medienhandeln von Schülerinnen und Schülern auffindbar sind (Kollokationen) und welche Hardware und Anwendungen Schülerinnen und Schüler zur direkten Bearbeitung der Hausaufgaben verwenden. Dabei werden Hinweise darauf diskutiert, dass «Hausaufgaben» als Praxis des schulbezogenen häuslichen Lernens eine Transformation erfahren, welche durch die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler zum Ergebnis der «fertigen Hausaufgabe» kommen, mit Fokus auf die genutzten medialen Ressourcen ihrerseits diskutiert werden kann.*

#### «WhatsApp, Snapchat, Instagram». Exploring media activities of Swiss secondary school pupils during out-of-school learning activities – a project report

#### Abstract

*Exploring media activities of pupils (7th-9th grade) in the course of doing their homework is the main objective of the project «Homework and Media Education». The main dataset consisting of 250 media diaries from pupils of nine German speaking Swiss Cantons was collected in autumn 2018. This article discusses the process of exploratory analysis within the collected data. Furthermore, giving reasons for abductive conclusions, decisions and agreements made in the course of coding the material will be reflected. This discussion leads to presenting first outcomes of this work in progress. Strategies for evaluating*

*and analysing data are part of a hypothesis generating process allowing for questions to develop during the analysis. Based on selected findings and exemplary cases we will show how links between certain expressions and specific services as well as practices within media activities of pupils can be traced within the documentations (collocations). A second focus lies on the entanglement of media artefacts and applications into learning and homework practice. Our first conclusion is that homework practice had changed in contrast to our own experiences. This is connected to the ways pupils describe their strategies towards the result «homework completed» focusing on their use of media resources.*

### **1. Einleitung und Forschungsfrage**

Das vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Projekt «Hausaufgaben und Medienbildung» fragt nach dem Medienhandeln jugendlicher Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 im Kontext der Erledigung ihrer Hausaufgaben (Rummler 2018b). Nach zwei Vorstudien in den Jahren 2016/2017 und 2017/2018 in ausgewählten Primar- und Sekundarschulklassen (Rummler u. a. 2018) wurde im Herbst 2018 die Haupterhebung mit über 250 Schülerinnen und Schülern verschiedener Deutschschweizer Kantone durchgeführt.

In welche Kontexte der Mediennutzung sind Hausaufgaben bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I eingebettet und welche Prozesse von Medienbildung lassen sich daraus rekonstruieren?

Die Forschungsfrage zielt einerseits auf die Rekonstruktion jener häuslichen Kontexte ab, in welchen Schülerinnen und Schüler ausserhalb der Schule Tätigkeiten für die Schule ausüben. Andererseits sind diese Kontexte – so eine Vorannahme des Projekts – verwoben mit Medienhandeln informellen Charakters (vgl. Aßmann 2013). Diese Medienhandlungskontexte werden auf unterschiedlichen Ebenen untersucht:

- Erstens wird danach gefragt, wie Schülerinnen und Schüler im komplexen ökologischen Gefüge des häuslichen Lernens Medien als Ressourcen verwenden.
- Zweitens wird darauf fokussiert, wie sich Schülerinnen und Schüler mithilfe unterschiedlicher Medien Orientierung bei den Hausaufgaben verschaffen.
- Drittens sollen darin Handlungs- und Wirksamkeitskompetenzen (engl.: agency) rekonstruiert werden, die Schülerinnen und Schüler mit der selbstgesteuerten Nutzung der ihnen zur Verfügung stehenden Medien an der Schnittstelle von formellem und informellem Lernen im Rahmen der Hausaufgaben entfalten.
- Viertens wird im Rahmen der Frage nach Handlungs- und Wirksamkeitskompetenzen auch einbezogen, welche unterstützenden oder einschränkenden Regeln und Strukturen im Medienhandeln von Schülerinnen und Schülern eine Rolle spielen und wie diese in den Medienhandlungskontexten aus Schülerinnen- und Schülersicht sichtbar werden.

Hausaufgaben werden mit Kohler (2011) nach Cooper (1989) sowie Hascher und Hoffmann (2008) in einem weiteren Sinne verstanden, als die Gesamtheit der Aufgaben und Arbeitsaufträge, die Lehrpersonen an Schülerinnen und Schüler erteilen, welche «in der Regel ausserhalb des Unterrichts in mündlicher, schriftlicher oder praktischer Form zu bearbeiten sind» (Kohler 2011, 204). Diese Definition scheint einerseits aktuellen schulischen Entwicklungen angemessen, die nicht nur den häuslichen Kontext, sondern auch die örtliche Verschiebung in ganztägige Betreuungsstrukturen einbezieht. Andererseits bleibt «offen, ob die Hausaufgaben verpflichtend oder freiwillig sind und ob sie in Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeit angefertigt werden sollen» (Kohler 2011, 204; s. auch Trautwein und Lüdtke 2014, 275; sowie Mischo und Haag 2010, 249). Im Gegensatz zu Haag und Streber wie auch Mischo und Haag werden in diesem weit gefassten Verständnis von Hausaufgaben auch jene Tätigkeiten einbezogen, die «andere häusliche Lerntätigkeiten» umfassen, wie zum Beispiel «zusätzliches Lernen, individuelles Arbeiten, die häusliche Vorbereitung auf eine Klassenarbeit oder die Vorbereitung eines Referates als Arbeitszeit für die Schule» (Haag und Streber 2015, 87; Mischo und Haag 2010, 250). Eingedenk dieser Tätigkeiten werden im Projektkontext Hausaufgaben definiert als

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

## 2. Theoretischer Rahmen und sensibilisierende Konzepte

Die Forschungsfrage wird massgeblich innerhalb des theoretischen Rahmens der erziehungswissenschaftlichen Medienbildung, im Sinne eines dreifachen reflexiven Selbst-Welt-Verhältnisses, bearbeitet. Um die in diesem Kontext aufgeworfenen Fragen nach Medienbildung empirisch operationalisieren zu können, bedarf es zusätzlicher erklärungsmächtiger und sensibilisierender Konzepte, welche die Analyse unterstützen. Dabei gilt es, zum einen den Begriff der Agency bzw. der Handlungs- und Wirksamkeitskompetenz zu klären. So kann Medienhandeln als sinnstiftende und in den Alltag eingebundene Aktivitäten empirisch und in der Operationalisierung mit einem Status oder einem Prozess der Medienbildung in Beziehung gesetzt werden. Zum anderen handelt es sich beim Untersuchten (Medien-)Handlungsfeld um eine spezifische Charakteristik der jeweiligen situativen Kontexte, in denen Hausaufgaben erledigt werden. Sie können weder strikt als formell noch eindeutig als informell beschrieben werden. Insofern könnten Hausaufgaben selbst als ein spezifischer Kontext beschrieben werden, innerhalb dessen Schülerinnen und Schüler bestimmte Praktiken des Medienhandelns ausüben und in dem sie bestimmte Handlungs- und Wirksamkeitskompetenzen entfalten.

## 2.1 Medienbildung

Das Projekt setzt sich zum Ziel, Status und Prozesse von Medienbildung im Medienhandeln zu rekonstruieren. Dabei wird auf den Medienbildungsbegriff von Norbert Meder rekurriert, welcher von der Aussage geprägt ist: «Bildung ist immer Medienbildung» (Meder 2011, 79). Meder leitet dies her, indem er Medien als substanzielle Elemente individueller und kollektiv-sozialer Herstellung und Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen beschreibt. Diese Verhältnisse sind einerseits reziprok und werden andererseits im Kontext von Bildung im Subjekt verortet und auch dort untersucht. Diese reziproken Relationen sind einem ständigen Wandlungsprozess unterworfen. Meder unterscheidet zwei Prozesse, Assimilation und Akkommodation. Assimilation beschreibt Veränderungen auf materialer Ebene und Integration neuer Elemente in das bestehende Verhältnis zur sozialen und materiellen Welt und zu sich selbst. Akkommodation dagegen meint Veränderungen auf formaler Ebene durch die Emergenz neuer Strukturen des Selbst- und Weltverhältnisses, sobald Integration nicht mehr möglich ist (Meder 2011, 78ff).

Die mediale Vermitteltheit von Bildung – das ist eine zentrale Aussage Meders – liegt darin, dass das Verhältnis zur Welt an sich reflexiv und damit grundsätzlich medial vermittelt ist. Medienbildung ist daher zu verstehen als dreifaches, reflexives Verhältnis des Subjekts

- zur materiellen/faktischen Welt im Modus der Repräsentation
- zu den Anderen in der Gesellschaft im Modus der Kommunikation
- zu sich selbst im zeitlichen Verlauf des Lebens im Modus der Artikulation/Interaktion (Meder 2007, 65)

Betrachtet man dieses dreifache Verhältnis, spielt Artikulation aus Sicht des Subjekts eine besondere Rolle. Sie wird in einem weiten Verständnis von der leiblichen Ebene über interpersonelle Kommunikation hin zu technisch vermittelten Artikulationen im Sinne klassischer Medienkommunikation verstanden. Dabei ist Bildung ein doppelt reflexiver Prozess: zum einen bezogen auf die materielle und soziale Welt und auf sich selbst, zum anderen innerhalb der Artikulationen als materiale und formale Prozesse der Aneignung von Medien. Artikulationen können in diesem Sinne als Handeln mit, durch und in Bezug auf Medien und mediale Repräsentationen verstanden werden (vgl. Meder 2011, 71ff). Aneignung wird als Praxis der In-Verhältnissetzung besonders in den Blick genommen. Zusammengefasst können Artikulationen als Medienhandeln und Aneignung auf Praxisebene untersucht werden, um Bildungsprozesse im Sinne einer Herstellung von Verhältnissen zur Welt, zur sozialen Umgebung und zu sich selbst, aber auch einen in den Artikulationen verdichteten Status von Bildung sichtbar zu machen.

Um Medienhandeln und seine Einbettung in die soziale Ökologie des Alltags zu untersuchen wird das Konzept von Agency referenziert, wie im nächsten Punkt ausgeführt werden soll.

## 2.2 Agency

Agency – übersetzt als Handlungs- und Wirksamkeitskompetenz – wird beschrieben als Fähigkeit, «Lebenswelt reflexiv und verantwortlich mit Medien zu konstruieren und aufzubauen, sowie nach der gelingenden Teilhabe an kulturellen Praktiken und an gesellschaftlichen, sozialen und technischen Strukturen», oder verkürzt: «die Kompetenz, auf *Welt* handelnd einzuwirken» (Rummler 2018b, 146). Diese Arbeitsdefinition bezieht sich auf das Sozio-ökologische Modell (Rummler 2014) und den Mobile Learning Complex (Pachler, Bachmair, und Cook 2010a; 2010b), welcher davon ausgeht, dass Agency (1) – hier verstanden als Medienhandeln – im Dreiecksverhältnis zusammen mit kulturellen Praktiken (2) sowie gesellschaftlichen, sozialen und technologischen Strukturen (3) verortet ist. Diese Beschreibung ist eine Weiterentwicklung von Giddens' Structuration Model (Giddens 1984) im pädagogischen Kontext. Medien werden in diesem sozio-ökologischen Modell als Ressourcen verstanden, die mit der sozialen Praxis untrennbar verwoben sind. Für den forschungspraktischen Zugang im Rahmen des Projekts macht es daher Sinn, das sensibilisierende Konzept der *Agency* zur Beschreibung des *Medienhandelns* heranzuziehen.

Bezogen auf das Medienhandeln im Zusammenhang mit Hausaufgaben kann – ausgehend von diesem Modell – zur Beschreibung des Kontexts ein Übertrag auf die Situation des häuslichen Lernens antizipiert werden: Schülerinnen und Schüler sind einerseits eingebunden in soziale und strukturelle Voraussetzungen der Schulpraxis mit einem bestimmten vorgegebenen Medienrepertoire und bewegen sich innerhalb geregelter Strukturen sowie medialen Möglichkeiten des häuslichen Alltags. Andererseits verfügen sie, wie später gezeigt werden wird, über ihr je eigenes Medienrepertoire und machen Wirksamkeitserfahrungen in ihrer handelnden Auseinandersetzung mit den gegebenen Praktiken und Strukturen und der darin stattfindenden Bedeutungskonstitution (Wolf, Rummler, und Duwe 2011).

Die Dreiteilung des Kontexts in unterschiedliche Ebenen bzw. Charakteristika erlaubt es, die Komplexität und Situiertheit von Handeln in unterschiedlich angeordneten Handlungssituationen darzustellen. Dabei wird Handlungs- und Wirksamkeitskompetenz in Interdependenz mit Elementen des sozio-ökologischen Modells gesehen. Vor diesem Analyserahmen werden im Erhebungsinstrument mehrere Ebenen explorativ ausgelotet, um Medienhandeln in seiner Komplexität darstellen zu können.

## 2.3 Charakterisierung von Hausaufgaben als Kontext

Folgt man zunächst dem Vorschlag von Sandra Aßmann (2013, 69) zur Charakterisierung von Kontexten entlang der dichotomen Achse zwischen formell und informell, so sind Hausaufgaben

«[...] zwar generell eingebettet in den informellen Lernkontext des häuslichen Bereichs, sie sind aber eher arrangiert (also formell) durch die Aufgabenstellung, sie sind «intendiert und nicht intendiert» (informell), sie sind nicht direkt «abschluss- /zertifikatsorientiert», sie sind nur teilweise «curricular» gesteuert, aber nicht völlig «inhalts offen». Es geht um «impliziten und expliziten Wissenserwerb» (informell) und die Aufgabenstellungen sind zwar nicht immer nur künstlich, aber auch nicht grundsätzlich «situert und authentisch» (informell)» (Rummler 2018b, 144).

Für die Forschungspraxis war dieser Zugang zwar zunächst zur Orientierung hilfreich, aber es stellte sich heraus, dass die Unterscheidung zwischen formell und informell nur bedingt brauchbar ist, da sie an schulischen Lern- und Wissensbegriffen orientiert ist. Ausgehend von der Beschreibung des alltäglichen Medienhandelns im Rahmen ihrer Hausaufgaben ist der Kontext Hausaufgaben wesentlich komplexer zu charakterisieren und es macht Sinn, dafür den Ansatz der User oder *Learner Generated Contexts*, wie er von Judith Seipold (zuletzt 2017) für den deutschen Sprachraum erarbeitet wurde, heranzuziehen.

«Lernergenerierte Kontexte sind durch die Lernerinnen und Lerner in Interaktion hergestellte Situationen, Sequenzen, Verläufe, Strukturen, Räume oder Lernumgebungen. [...] LGC sind durch ihre örtliche und zeitliche Begrenztheit, situationsbezogene Ressourcenverfügbarkeit und Vergänglichkeit charakterisiert. Gleichzeitig basieren LGC auf mehr oder weniger stabilen Strukturen (z.B. Umgebungsvariablen, Institution, Familie, Peers, Medien, Situationen, Räume) und Fähigkeiten und Fertigkeiten (z.B. Handlungskompetenzen, kulturelle Praktiken, Medienkompetenz) der Lernerinnen und Lerner.» (ebd., 31f.)

Zur Beschreibung von Hausaufgaben als lernergeneriertem Kontext und um sich dem Medienhandeln innerhalb dessen anzunähern, scheint es bedeutsam, nach statischen und dynamischen Elementen (ebd., 32) zu unterscheiden sowie in den ersten Analysen mediale Ressourcen zur Konstruktion der Kontexte zu ermitteln (vgl. Kapitel «Ergebnisse»).

### **3. Mixed Methods Design der Haupterhebung**

#### **3.1 Forschungsinstrument, Feldzugang und Datenverarbeitung**

An der Haupterhebung im Herbst 2018 nahmen aus 25 Sekundarklassen aus sieben Deutschschweizer Kantonen mit 250 Schülerinnen und Schülern teil, deren ausgefüllte Medientagebücher (vgl. Rummler 2018b, 156; Rummler u. a. 2018, 17ff.)

entsprechend der elterlichen Einwilligung verwendet werden dürfen. Bei der Rekrutierung von Schulklassen wurde der Zugang über den Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) und den Verband Schweizer Schulleiterinnen und Schulleiter (VSLCH) hergestellt.

Das Medientagebuch regt durch seine Form reflexive Prozesse an, die im Sinne einer bildenden Auseinandersetzung der Einzelnen mit dinglicher und sozialer Umwelt (Meder 2007; 2011) in diesem Format dokumentiert werden. So sind die Aufzeichnungen in den Journalen auch als Dokumentationen von Reflexionsprozessen (Meder 2015) zu verstehen, weshalb die Studie sich auch mit der Frage auseinandersetzt, wie diese Prozesse als (Medien-)Bildungsprozesse interpretiert werden können.

Das zentrale Forschungsinstrument «Medientagebuch» (Rummler, Stingelin Schneider, und Grabensteiner 2018) ist eine teils vorformatierte Broschüre im Format DIN A5. Sie wurde in den Schulklassen im Zuge eines persönlichen Besuchs eines Mitglieds des Projektteams im Rahmen einer Schulstunde ausgegeben und von den Schülerinnen und Schülern handschriftlich bearbeitet.

Das Medientagebuch besteht aus vier Teilen im Mixed Methods Design.

1. Nach einleitenden soziodemografischen Fragen folgen
2. geschlossene Fragen zum Thema Unterstützung bei und Kontrolle von Hausaufgaben durch Eltern und andere Personen. Ergänzend werden Fragen danach gestellt, welche Unterstützung die Schülerinnen und Schüler durch ausgewählte Medien bei den Hausaufgaben wahrnehmen und welche Akteure des Alltagslebens in ihrem Medienhandeln bedeutsam sind. Diese Fragen wurden vierstufig skaliert (nie – manchmal – oft – immer sowie keine Angabe) formuliert und wurden bei der Einführung des Instruments in den Schulklassen durch die Schülerinnen und Schüler, begleitet von den Forscherinnen und Forschern, direkt ausgefüllt.
3. Anschliessend folgt mit der offenen Frage nach dem Medienhandeln im Kontext der Hausaufgaben, auszufüllen durch die Schülerinnen und Schüler im Format einer Forschungsdokumentation bzw. als Medientagebuch während zwei Wochen, das zentrale Element der Studie.
4. Am Ende des Tagebuches befinden sich drei offene Reflexionsfragen zu den Hausaufgaben in den beiden Erhebungswochen.

### **3.2 Datenverarbeitung und Entwicklung des Codierschemas**

Die quantifizierbaren Daten der geschlossenen Fragen wurden in Microsoft Access erfasst, die offene Frage des Medientagebuchs über ein PDF-Formular transkribiert, gesammelt exportiert und in MAXQDA importiert. Die Originale der Medientagebücher wurden zusätzlich eingescannt und dann entsprechend dem Datenschutz sicher verwahrt.

Die Schülerinnen und Schüler nutzten das Medientagebuch unterschiedlich, um ihre Medienaktivitäten über den Tag hinweg zu dokumentieren. Dabei beschränkten sie sich nicht auf den Zeitraum der Hausaufgaben, sondern gaben auch Einblick in ihren Tagesablauf rund um den Schulalltag. Nach Transkription und Erfassung der handschriftlichen Aufzeichnungen wurden die Medientagebücher mittels Wort-für-Wort Codierung in MAXQDA codiert. Das Codierschema entwickelte sich induktiv, aufbauend auf den Codierprozess der Vorstudien (vgl. Rummler u. a. 2018) in mehreren iterativ-annähernden Prozessen (Mey und Mruck 2011, 24f) aus offenem Codieren und Konzept- bzw. Kategorienbildung. Dabei wurde darauf Wert gelegt, die Offenheit des Codierprozesses so lange wie möglich aufrecht zu erhalten, was eine grosse Menge an Einzelcodes zutage brachte (vgl. Kuckartz 2010). Schon während des Codierprozesses wurden aus diesem Grund Kategorien gebildet, die sich mit zunehmender Codeanzahl verdichteten. Zur gemeinsamen Verständigung über Codes und Kategorien innerhalb des Forschungsteams und zur Sicherung der Inter-Coder-Reliabilität wurden mehrere Schleifen des konsensuellen Codierens durchgeführt (vgl. ebd.).



Abb. 1.: Codierschema in Bezug auf Medien (eigene Darstellung).

Im Verlauf dieses Prozesses entstanden die in Abb. 1 dargestellten vier Code-Dimensionen mit Bezug zu Medien:

- In der Dimension «Aktivitäten mit Medien» wurden Verben codiert, die im Zusammenhang mit Medien stehen. Sie beziehen sich direkt auf Beschreibungen auf der Handlungsebene. Die Codierung blieb dabei nahe am Text bis hin zu In-Vivo-Codes. Mit dieser Dimension nähert sich die Codierung wörtlich dem Medienhandeln an.

- Die Dimension «Medium» umfasst alle Hardwareelemente, welche von den Schülerinnen und Schülern genannt wurden. Codiert wurden alle physischen Objekte zur Speicherung, zum Transport, zur Darstellung bzw. Wiedergabe und zur (Re-)Produktion von Zeichen (vgl. Vorschlag zur Definition von Medien bei Swertz 2000; Herzig 2016, 62; in Rummler 2018a, 201), also (Medien-)Hardware wie z.B. das Fernsehgerät, Smart-TV oder auch das Smartphone.
- Mit dem Arbeitstitel «Mediengenres» wurde jene Dimension überschrieben, die sich auf Arten medialer Inhalte wie beispielsweise Radiosender, YouTube-Kanäle, oder spezifische Typen von Nachrichten wie E-Mails, Snaps – also Nachrichten innerhalb der App Snapchat – oder Videos bezieht. Diese Arbeitsdefinition wurde in Anlehnung an Stuart Halls Begriff «Repräsentation» präzisiert im Sinne von «processes by which meaning is produced» (Hall 1997, 1) und diente der Unterscheidung der Ebenen von Repräsentation als Praxis und seiner symbolischen Funktionen:
  - «[...] a kind of «work», which uses material objects and effects. But the meaning depends, not on the material quality of the sign, but in its symbolic function.» (Hall 1997, 25 Hervorhebung im Original, Anm.).
- Auf der Ebene von «Apps/Dienste» werden alle Arten von Software und Anwendungen, Diensten und Websites zusammengefasst, die eine Nutzung bestimmter Mediengenres bzw. einen Modus von Repräsentationen auf lokalen Geräten ermöglichen.

Weitere Code-Gruppen sind «Aktivitäten im Alltag» (vor allem mit Bezug zu wiederkehrenden Terminen wie Training im Sportverein oder Musikunterricht), «Aktivitäten in der Freizeit» wie zum Beispiel das Verabreden zum Spielen mit Freunden, «Aktivitäten für die Schule» (darunter fallen dann auch Hausaufgaben), sowie Code-Gruppen zur Beschreibung weiterer zeitlicher, räumlich-örtlicher und sozialer Konstellationen.

Mit den wiederholten Durchgängen des konsensuellen Codierens und in der weiteren Arbeit konnte die Trennschärfe der Codes und ihrer Dimensionen verfestigt und gesichert werden. In der Folge ist das Code-System auf der ersten Ebene der Codierung in folgende drei Kategorien und grobe Ausprägungen aufgeteilt:

- Strukturen
  - Andere Menschen
  - Zeitliche Strukturen (Dauer und Zeitpunkte)
  - Mobilität (z.B. Verkehrs- und Fortbewegungsmittel, Schulweg)
  - Orte (z.B. Zuhause, in der Schule)

- Aktivitäten
  - Für die Schule
  - In der Freizeit oder im Alltag
  - Mit Medien
- Medien
  - Hardware
  - Repräsentationen
  - Apps/Dienste

Durch ein hypothesengenerierendes Vorgehen (Corbin und Strauss 2015) entwickeln sich im Laufe der Analyse neue Fragestellungen, weshalb im Rahmen der Studie die Ergebnisse als vorläufig zu verstehen sind.

Erste Anhaltspunkte für konzeptionelle Codes ergaben sich aus strategischen Suchbewegungen im Material. Ausgehend vom Codierschema wurden zuerst Häufigkeitsanalysen bestimmter Codes durchgeführt, die schon im Codierprozess auffällig waren. Mithilfe dieses analytischen Schrittes konnten erste Schlüsse auf Nutzungsmuster bestimmter Elemente des Codierschemas gezogen werden.

Dies lässt sich am besten anhand eines Beispiels zeigen. Ausgewertet wurden alle Nennungen von Artefakten der Code-Dimension «Medium» im Zeitraum «werktags Morgen». Das so erstellte Schema beinhaltet den Zeitraum vor Schulbeginn einschliesslich des Schulwegs an 10 Tagen im Verlauf des Erhebungszeitraums von zwei regulären Schulwochen.

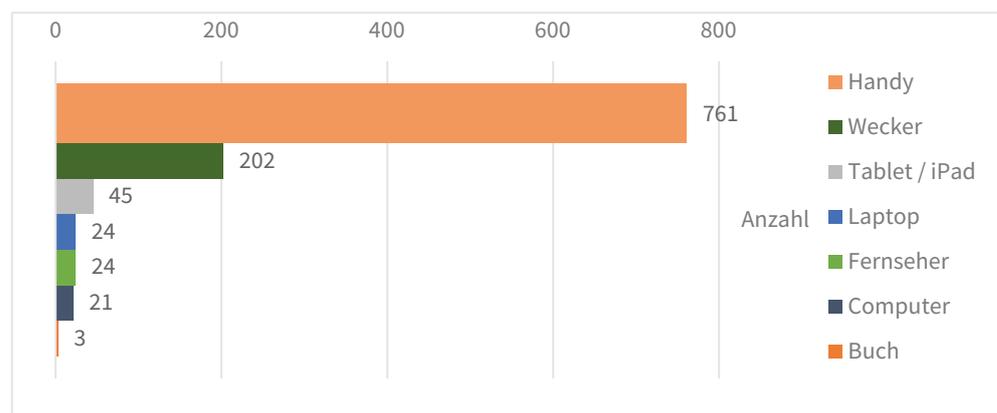
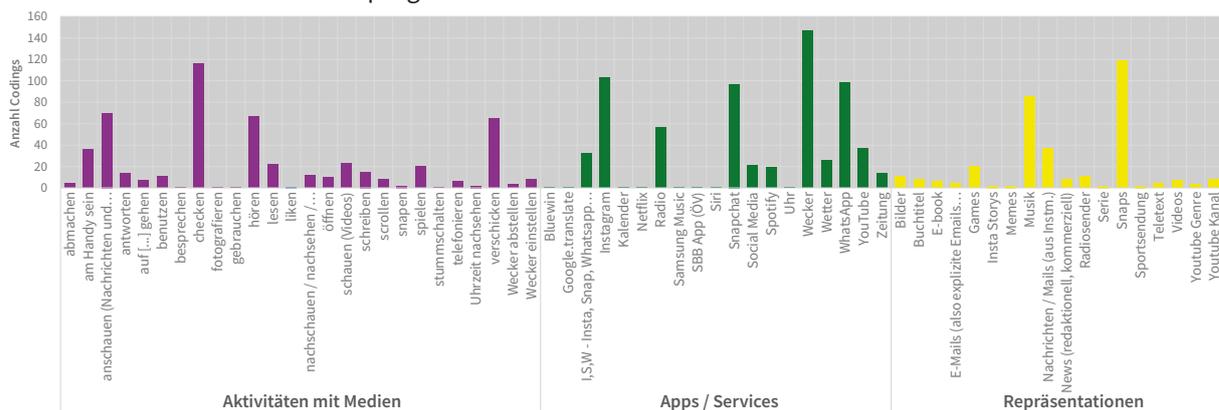


Abb. 2.: Hardware am Morgen vor der Schule (eigene Auswertung).

Diese Kombinationsuchen erlauben es, die Wort-für-Wort-Codierung in ihrem Kontext darzustellen und gleichzeitig vergleichend vorzugehen. Abb. 2 zeigt, dass Nennungen zu Handy (incl. Smartphone) im Vergleich zu anderer Hardware in den Medientagbüchern überwiegen. Es fungiert häufig als Wecker, wenn auch der physische Wecker noch nicht ausgedient hat. Andere Hardware wie Laptop, Fernseher,

Computer oder Bücher wird viel weniger häufig erwähnt. Dies führt zur Frage danach, welche Aktivitäten die Schülerinnen und Schüler mit dem Smartphone durchführen, um gleichzeitig weiter danach zu fragen, wie Medienhandeln den Morgen vor der Schule prägt.



**Abb. 3.:** Häufigkeiten von Codes zu Aktivitäten mit Handy/Smartphone an Werktagen morgens vor der Schule (eigene Auswertung).

Eine weitere Kombinationssuche höherer Komplexität soll aus diesem Grund hier dargestellt werden (Abb. 3). In 88 Dokumenten wurde die Kombination von «werktags Morgen» und Handy/Smartphone weiterführend ausgewertet (Stand: April 2019). In dieser Auswertung wurde der zeitliche Kontext am Morgen vor der Schule näher betrachtet. Grund für diese erste zeitliche Einschränkung war die eindeutige Abgrenzbarkeit des Zeitraums vom Aufstehen bis zum Beginn des Unterrichts am Vormittag, der zeitlich von vielen Schülerinnen und Schülern markiert wurde. Mit dem Wissen, dass das Handy/Smartphone als Medienartefakt diesen Zeitraum dominiert, können weitere Fragen gestellt werden:

- Welche Aktivitäten mit Medien finden statt?
- Welche Apps/Dienste werden geöffnet und welche Dienste genutzt?
- Welche Verbreitungsarten und Verbreitungswege (Repräsentationen) spielen zu dieser Tageszeit eine Rolle?

Die Auswertung dieser Fragestellung brachte zuerst die Erkenntnis, dass die Jugendlichen ihren Alltag individuell gestalten und aus diesem Grund eine hohe Diversität der Ergebnisse ins Auge fällt. In dieser Vielfalt an morgendlichen Smartphone-Aktivitäten stechen einige Elemente hervor. Neben dem Wecker als App, die von der Mehrheit der Schülerinnen am Smartphone genutzt wird, beschreiben sie ihre morgendliche Nutzungspraxis als «am Handy sein». Dieser in-vivo-Code beschreibt das Smartphone als Begleiter des Alltags, als Möglichkeit der Präsenz in unterschiedlichen Repräsentationen (Hall 1997). Dies beinhaltet unter anderem «checken», ein

weiterer in-vivo-Code auf welchen später näher eingegangen werden soll. Der Begriff ist verwoben mit einer hohen Aktivität auf unterschiedlichen Sozialen Medien und Instant Messaging Plattformen, darunter vor allem WhatsApp, Snapchat und Instagram, deren gemeinsame Nennung später noch genauer beleuchtet wird. Neben der Vernetzung über soziale Medien ist morgens auch Musik hören via YouTube bzw. im Radio bedeutsam, worauf ebenfalls später noch näher eingegangen wird.

Qualitative Codierung einerseits und erste Suchbewegungen andererseits führten zu weiteren Annahmen, die innerhalb des Materials erprobt werden. Auf eine Darstellung der Ergebnisse der Fragebögen zu Unterstützung bei den Hausaufgaben folgen erste Ergebnisse der Analyse der kontextualen Einbettung des Codes «checken» innerhalb der Medientagebücher.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Zusammensetzung der Stichprobe und Rücklauf (das Sample)

Der Rücklauf zur Stichprobe beinhaltet 250 gültige Medientagebücher (gültig, da die Einwilligungserklärung der Eltern die Verwendung der Daten genehmigt). Die Schülerinnen und Schüler in diesem Sample sind zwischen 11 (da zwei Primarschulklassen enthalten sind) und 17 Jahre alt, der Durchschnitt liegt bei 14 Jahren. Etwas über die Hälfte der Befragten im Sample (55%) geben als Geschlecht «weiblich» an, 43% geben «männlich» an, 2% der Befragten machen dazu keine Aussage.

In der Schweiz liegt der durchschnittliche Anteil der Ausländerinnen und Ausländer an der ständigen Wohnbevölkerung<sup>1</sup> bei zirka 25%. Die Herkunftsländer dieser ausländischen Mitbewohner wechseln über kurze Zeit teilweise stark (vgl. Bundesamt für Statistik 2019a; 2019b). Um der Frage nach dem Migrationshintergrund nachzugehen, wurde gefragt: «Welche Sprachen sprichst Du zuhause?». Mit Blick auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) zur Lesekompetenz ist davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus den deutschsprachigen Ländern keine Schwierigkeiten haben, der Unterrichtssprache zu folgen, da dort Deutsch – also Schweizer Standardsprache – die Hauptsprache ist. Um den Anteil der deutschen Sprache im Verhältnis zu anderen Sprachen abzubilden, hat das Forschungsteam ein Stufensystem des Migrationshintergrunds gebildet. Deutsche Sprachen (von regionalen Schweizerdeutschen Sprachen über Dialekte aus Deutschland und Schweizer Standardsprache bis hin zu Hochdeutsch), die zuhause gesprochen werden, werden im Level 0 (Null = 65%)

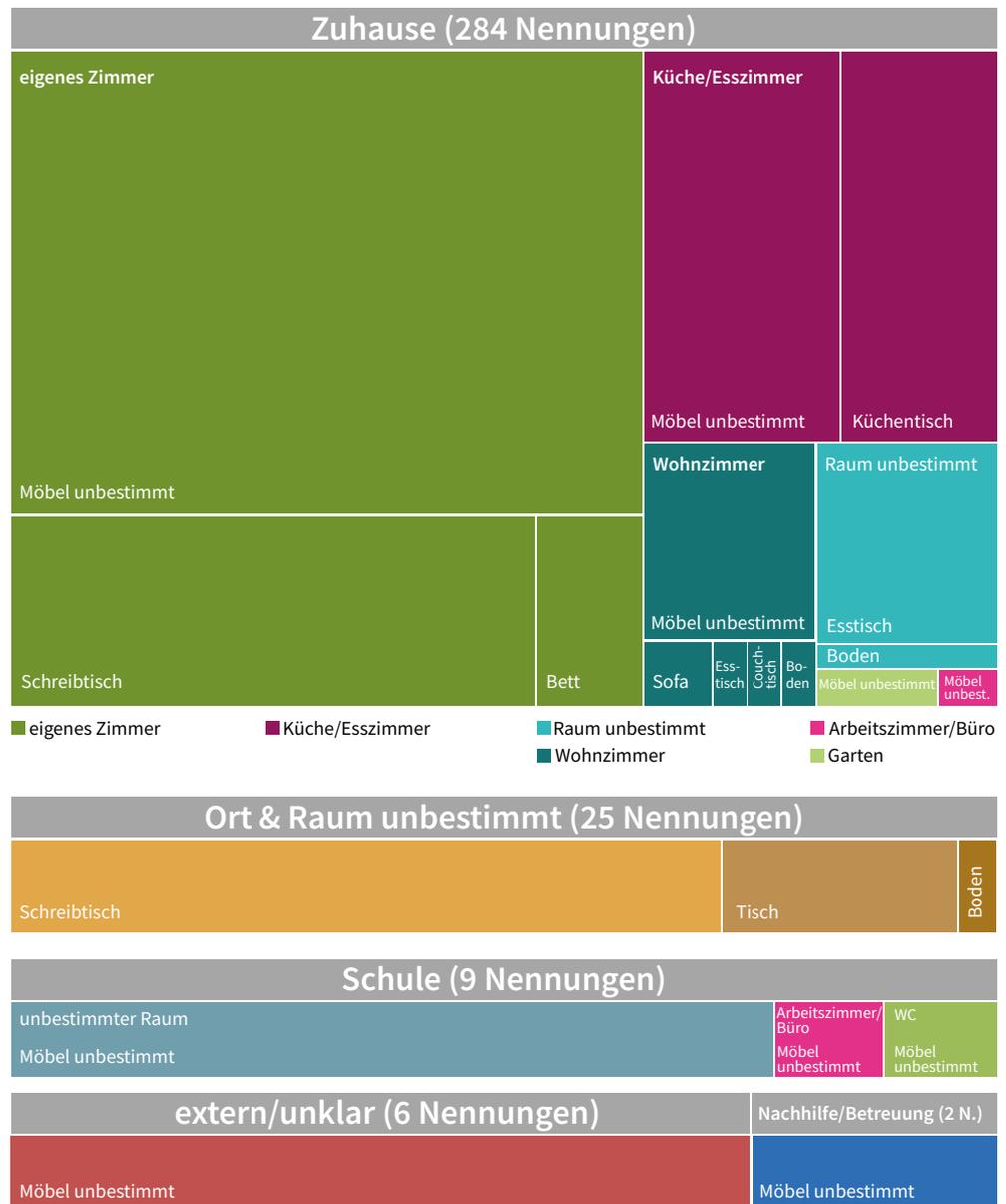
<sup>1</sup> «Die ständige ausländische Wohnbevölkerung, als Referenzbevölkerung der Bevölkerungsstatistik, umfasst alle ausländischen Staatsangehörigen mit einer Gesamtaufenthaltsdauer oder einer Anwesenheitsbewilligung von mindestens zwölf Monaten (Ausweise B/C/L/F oder N oder EDA-Ausweis, d.h. internationale Funktionäre, Diplomat/innen und deren Familienangehörige).» (Bundesamt für Statistik 2020)

zusammenfasst. Level 1 beschreibt Schülerinnen und Schüler sowie Familien, die zuhause *eine* Deutsche Sprache plus eine nicht-deutsche Sprache sprechen (= 26%). Level 2 beschreibt Schülerinnen und Schüler sowie Familien, die zuhause *nur* nicht-deutsche Sprachen sprechen (= 9%).

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Level 0 entspricht in etwa dem Schweizerischen Durchschnitt, der jedoch selbst keine Gruppierung der deutschen Sprachen vornimmt. Bemerkenswert dabei ist, dass – einschliesslich der Herkünfte aus Deutschland und Österreich – die Schülerinnen und Schüler mindestens zur Hälfte einen Migrationshintergrund haben und über ein Drittel von ihnen einer Fremdsprache abseits einer deutschen Sprache mächtig sind.

Auffällig ist, dass «Albanisch» an Platz eins der Liste der 29 nicht-deutschen Sprachen ist. Dies ist gegenüber den offiziellen Schweizerischen Statistiken mit rasch wechselnden Migrationsgruppen zu erklären (vgl. Bundesamt für Statistik 2019b). Auffällig sind auch die Sprachen «Englisch» und «Spanisch», die keinen eindeutigen Rückschluss auf das Herkunftsland der Eltern zulassen, da manche Eltern mit ihren Kindern zuhause Englisch oder Spanisch als Lingua franca sprechen, obwohl sie selbst andere Sprachen sprechen würden. Italienisch und Französisch sind zudem herauszuheben, da sie in der Schweiz Landessprachen sind. Sie sind also einerseits ein guter Grund für den Besuch von Deutsch-Kursen oder der Förderung in «DaZ – Deutsch als Zweitsprache», aber gleichzeitig sind sie als Landessprache jeweils legitim. Andere Sprachen verweisen auf Herkünfte aus Afrika, dem Nahen Osten, Osteuropa und Asien. Es gibt keine expliziten Hinweise auf Lateinamerikanische Hintergründe, da diese vermutlich in der Lingua franca «Spanisch» aufgehen.

Im Medientagebuch wurde die Frage nach dem Ort der Hausaufgabenerledigung (Abb. 4) als offene Frage gestellt und dafür eine Zeile bereitgestellt. Aus den Antworten geht zunächst grob hervor, dass Schülerinnen und Schüler in der grossen Mehrheit ihre Hausaufgaben zu Hause erledigen. Dies geschieht meist an einem Tisch, entweder im eigenen Zimmer, am Esstisch in oder in der Nähe der Küche oder am Wohnzimmertisch. Weitere Orte zu Hause können das eigene Bett, der Fussboden oder das Sofa sein. Ausserhalb von zu Hause werden im Sample die Hausaufgaben in der Schule und dort – wenn angegeben – in einem Arbeitszimmer oder im WC (sic!) erledigt. Anderenfalls werden sie an einem externen Ort erledigt. Angeben wird dort «Studium» oder «Büro» (vielleicht ein Büro der Eltern).



**Abb. 4.:** Orte der Hausaufgabenerledigung (eigene Auswertung).

Insofern erfüllen die meisten Eltern die gesetzliche Vorgabe, den Kindern eine angemessene Arbeitsumgebung für die Hausaufgabenerledigung einzurichten (zum Kanton Zürich vgl. § 66 Abs. 1 lit. c Regierungsrat Kanton Zürich 2006; vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt 2008, 17). Dies lässt auch den Rückschluss zu, dass viele Schülerinnen und Schüler bereits zum Mittagessen nach Hause gehen und dort die entsprechenden Strukturen vorfinden, um nach der Mahlzeit eine Pause zu

machen und wenigstens teilweise Hausaufgaben zu erledigen. Das bedeutet umgekehrt, dass nur sehr wenige den Mittag und die Hausaufgabenzeit in einer Fremdbetreuung, z.B. einem Hort verbringen, sondern in den meisten Fällen vor allem Mütter zuhause die Betreuung wahrnehmen.

Die Antworten zu den geschlossenen Fragen bezüglich Unterstützung bei den Hausaufgaben wurden mit der Digitalisierung des Materials in IBM SPSS ordinal übersetzt. Anschliessend wurde das Korrelationsmass Spearman's Rho berechnet. Die generelle Frage hierbei war, inwieweit Zusammenhänge zwischen der Unterstützung durch unterschiedliche Personen im näheren sozialen Umfeld der Schüler bestehen, im Verhältnis zur wahrgenommenen Unterstützung mit technischen Medien. Die daraus entstandenen konkreten Werte der Korrelationen und Signifikanzen sind weniger ausschlaggebend als die Unterschiede zwischen den jeweiligen Zusammenhängen vor allem innerhalb der Matrix in Abb. 5. Sie geben Hinweise auf Tendenzen, denen in späteren Analyseschritten nachzugehen ist.

Bei den Zusammenhängen zwischen Tipps und Hilfe für die Hausaufgaben aus sozialer und medialer Perspektive sei zunächst der Level Migrationshintergrund fokussiert. Dieser ist ordinal skaliert (vgl. Kap. «Zusammensetzung der Stichprobe und Rücklauf») und hat die Ausprägungen «nur Deutsche Sprachen zuhause», «eine Deutsche Sprache zuhause» und «keine Deutsche Sprache zuhause»:

#### 4.2 Unterstützung bei den Hausaufgaben. Ergebnisse aus den geschlossenen Fragen

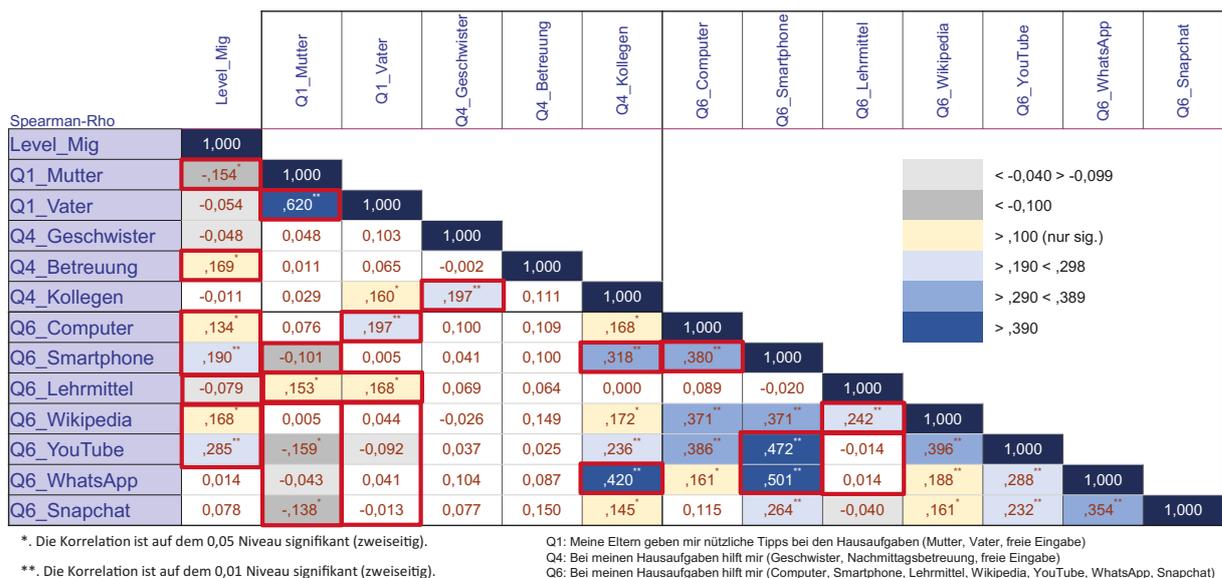


Abb. 5.: Tipps und Hilfe bei den Hausaufgaben (eigene Auswertung).

- Je höher der Level Migrationshintergrund ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass Schülerinnen und Schüler Tipps und Hilfe aus der Hausaufgaben- und Nachmittagsbetreuung erhalten – mehr als alle anderen Schülerinnen und Schüler. Umgekehrt ist bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Unterstützung durch Eltern und Geschwister geringer. Auf medialer Ebene arbeiten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit dem Computer und dem Smartphone und holen sich Hilfe von Wikipedia und YouTube. Mit steigendem Level Migrationshintergrund ist auffällig, dass Lehrmittel keine wirkliche Hilfe bei den Hausaufgaben sind.
- Generell gilt: Wenn *Mütter* bei den Hausaufgaben helfen,
  - dann helfen häufig auch die Väter,
  - dann sind die Medien Smartphone, Wikipedia, YouTube, WhatsApp und vor allem Snapchat abgestellt bzw. spielen eine vergleichsweise untergeordnete Rolle.
- Wenn *Väter* bei den Hausaufgaben helfen,
  - dann kommen durchaus auch Computer und Lehrmittel zum Einsatz.
  - dann spielen Wikipedia, YouTube und WhatsApp eine vergleichsweise untergeordnete Rolle bzw. bleiben weitgehend abgestellt.
- Bei Mutter und Vater kommen Lehrmittel zum Einsatz.
- Wenn *Geschwister* helfen, helfen auch «Kolleginnen und Kollegen»<sup>2</sup> (Klassenkameradinnen und -kameraden).
- Die *Kolleginnen und Kollegen* unterstützen bei den Hausaufgaben über Smartphone und WhatsApp.
- Als *Medienhardware* treten Computer und Smartphone eher in Kombination auf als einzeln.
- In Bezug auf *Apps/Dienste (Medien)*
  - haben in der Unterstützung bei den Hausaufgaben WhatsApp und YouTube einen höheren Stellenwert als Wikipedia,
  - Bei Lehrmitteln ist im Vergleich zu anderen *Apps/Diensten* die Beziehung zu Wikipedia am grössten.

### 4.3 Der Sprachgebrauch Jugendlicher als Hinweis auf Medienhandeln

Nachdem im vorherigen Punkt erste Einschätzungen darüber gemacht wurden, welche Rolle unterschiedliche Medien und Personen im Rahmen der Unterstützung bei den Hausaufgaben spielen, soll nun die Analyse dazu dargestellt werden, wie Schülerinnen und Schüler ihre eigene Medienpraxis beschreiben. Hierzu verwenden sie alltagssprachliche Ausdrücke, die individuell sehr unterschiedliche Ausprägungen

---

2 «Kolleginnen und Kollegen» werden in der Schweiz nicht nur Klassenkameradinnen und Klassenkameraden genannt, dieser Begriff wird auch verwendet, um nicht so enge Freunde (synonym für «Bekannte») zu bezeichnen.

annehmen können. Das gemeinsame Vorkommen unterschiedlicher Begriffe ist ein Zugang, der als Annäherungsbewegung an Medienhandeln gewählt wurde. Verweise auf alltägliches (Medien-)Handeln wurden, das soll im nächsten Abschnitt gezeigt werden, als iterative Äusserungen identifiziert, die in Kombination mit spezifischen Kontexten vorkommen. Dies brachte in einem ersten Schritt eine Erweiterung des Untersuchungsspektrums auf alle Medienaktivitäten, auch solche, die scheinbar ausserhalb des Hausaufgabenkontextes geschehen.

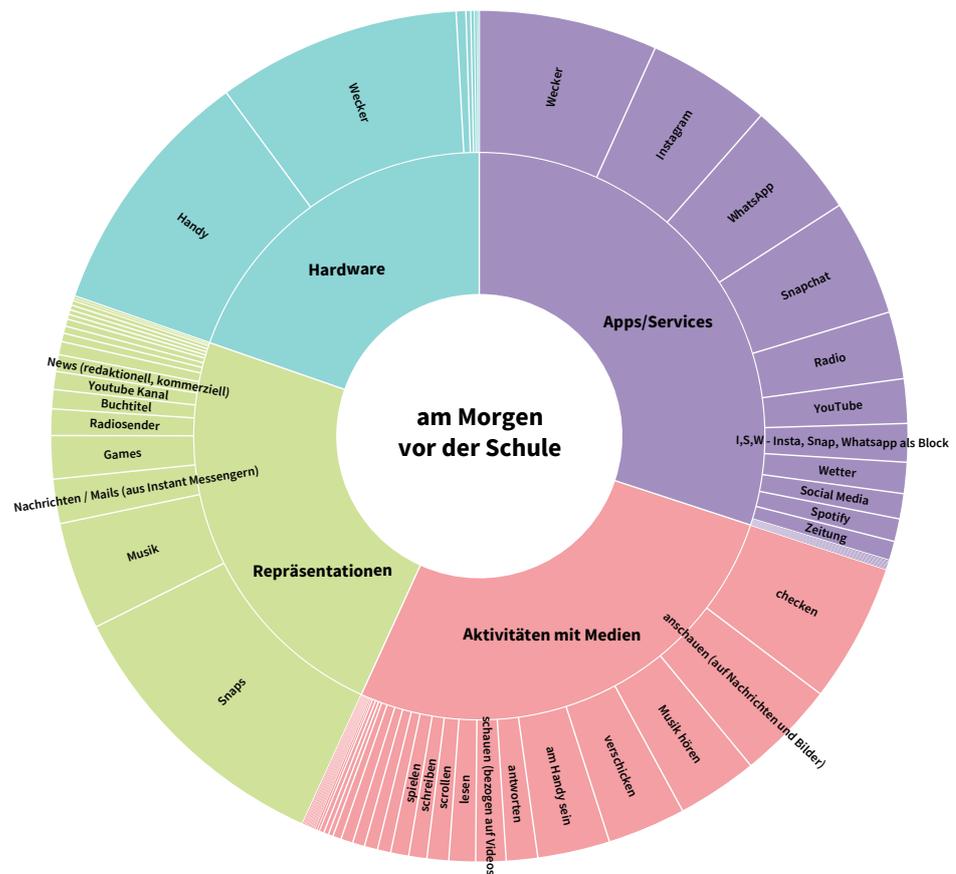
Hierzu ein Beispiel: Eine 13-jährige Schülerin schreibt in ihr Medientagebuch in das Feld «morgens»: «Insta + Whatsapp [sic!] checken» (SO455207CST1213W Zeile 43). Auch andere Medientagebücher weisen dieses Muster auf. Die morgendliche Nutzungspraxis der Medien manifestiert sich in festen Wortverbindungen wie beispielsweise «WhatsApp» (codiert als Apps/Dienste) zusammen mit dem Verb «checken» (codiert als «Aktivitäten mit Medien»). Im Verlauf der Analyse wurde nun versucht, solche Häufungen der gleichen Wortkombination in den Medientagebüchern auf einen Begriff zu bringen. Dabei näherte sich die Analyse in einem ersten Schritt an das Konzept der «Kollokationen» an, um sich diese Ausdruckspraxis zu erschliessen. In der Phraseologie, einer Disziplin der Linguistik, ist dies der Begriff für solche fixen Wortverbindungen «Kollokation». Verstanden werden darunter feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen, die mehr bedeuten als die Summe der Einzelteile (Burger 2007, 38 f.; 2015). Damit ist die Kollokation zwischen freien Wortverbindungen und Idiomen angesiedelt. Im Rahmen der Codierung wurde dieses «Mehr an Bedeutung» als Hinweis auf bestimmte Nutzungspraktiken interpretiert. Kollokationen sind nach Burger Wortverbindungen, die nicht frei, aber kompositionell sind. Das bedeutet, dass sie bestimmten Regeln folgen, die in der Struktur der Sprache verankert sind. Die Grenzen zwischen den einzelnen Einheiten (Wortverbindungen) sind fliessend (vgl. ebd.). Das heisst, dass nicht genau bestimmt werden kann, wann eine bestimmte Wortkombination schon ein Idiom ist, oder noch eine Kollokation. Innerhalb des Projektes erwies sich eine Annäherung an Wortverbindungen aus dieser Richtung in einem ersten Schritt fruchtbar. So konnten mittels systematischer Suchen spezifische Wortkombinationen ermittelt und ihrer Häufigkeit nach evaluiert werden.

Der Anspruch des Projekts, das Medienhandeln der Jugendlichen bestmöglich zu beschreiben, bleibt allerdings nicht bei der linguistischen Analyse der Äusserungen der Schülerinnen und Schüler stehen. Es handelt sich dabei um eine Strategie der Annäherung an die Praxis, die sich massgeblich aus dem Medientagebuch als Untersuchungsinstrument ergibt. Die Einträge sind in Sprache geronnene Praxis, die aus der Interpretation des sprachlichen Ausdrucks rekonstruiert werden muss. Die erkannten Muster des Sprachgebrauchs können in diesem Sinne einerseits Spuren jugendsprachlicher Überformung von Alltagssprache sein, andererseits auf ein bestimmtes Medienhandeln hinweisen. Diesen Spuren von Handlungen soll nun weiter nachgegangen werden.

Ausgehend vom linguistischen Bezug kann im konkreten Beispiel des Medientagebucheintrags ein Verb in Verbindung mit einer App oder Hardware eine Handlung der Schülerinnen und Schüler mit spezifischer Hardware, Repräsentationen oder Apps/Diensten ausdrücken.

Kommen diese Verbindungen häufiger vor, kann von spezifischen Praktiken gesprochen werden, die sich im Alltag manifestiert haben. Diese werden im Sinne von Routinen dokumentiert. Im Folgenden wird darauf eingegangen, welche Kollokationen – also Verben in Verbindung mit Hardware, Repräsentationen und Apps/Diensten – als Praktiken im Medienhandeln von Schülerinnen und Schülern in den Medientagebüchern auffindbar sind.

Ausgewertet wurden in einem ersten Schritt noch keine bestimmten Verbindungen. Vielmehr wird explorativ das Vorkommen von Verben, die Medienhandeln beschreiben, in Verbindung mit Hardware, Repräsentationen sowie Apps/Dienste in einem definierten Zeitraum (am Morgen vor der Schule) in den Medientagebüchern dokumentiert.



**Abb. 6.:** Aktivitäten mit Medien am Morgen vor der Schule (n = 88, eigene Auswertung).  
Interaktive Version: <https://observablehq.com/@klausru/abb6>.

Wie weiter oben erläutert, meint «morgens» den Zeitraum vom Aufstehen bis zum Schulbeginn am Vormittag einschliesslich des Schulwegs. Bei der Auswertung wurden zuerst Einträge an Werktagen (Mo-Fr) innerhalb des Erhebungszeitraums berücksichtigt. Im Frühjahr 2019 waren die Einträge von 88 Schülerinnen und Schülern ausgewertet. Die visuelle Interpretation dieser Auswertung ist im Sunburst-Diagramm illustriert (Abb. 6).

#### **4.4 Markante Wortverbindungen am Beispiel «Musik hören»**

Im Folgenden soll auf markante Wortverbindungen eingegangen werden, die einerseits auf Sinn (nach ihrem Verständnis im Alltagsgebrauch) überprüft wurden und davon ausgehend Hinweise auf bestimmte Praktiken geben.

Das Verb «*hören*» wurde im analysierten Datensatz 67 Mal in Verbindung mit Musik, Radio, YouTube oder Spotify geschrieben. Aus dem Alltagsgebrauch ist die Verbindung von «ich höre Musik» bekannt und verständlich. Eine Kollokation von «*hören*» mit Hardware (Radio), sowie Repräsentationen (YouTube) und spezifischen Apps (Spotify) lässt Schlüsse darauf zu, dass Radio als Medium für Jugendliche nach wie vor relevant ist. Es finden sich aber Hinweise darauf, dass das Musik- und Radiohören nicht mehr an den Radioempfänger als Hardware gebunden ist, sondern auch andere Formen der Repräsentation einschliesst. Das zeigt sich darin, dass Medien-Hardware, Repräsentation sowie Apps/Dienste, mit welchen Musik gehört wird, nicht spezifisch vermerkt wurden, wie dieses Beispiel dargelegt: «auf Schulweg Musik gehört» (SZ883208BSC0513M Zeile 22). Dieser Eintrag weist darauf hin, dass Musikhören als Praxis in den Alltag integriert ist und dazu unterschiedliche Modi eingesetzt werden. Anhand expliziter Nennungen lassen sich genauere Beschreibungen erzielen, wie die folgenden zwei Zitate veranschaulichen: «Spotify hören» (ZH880509TTR1914W Zeile 3) und «Während der Autofahrt im Radio auf dem Kanal Radio 32 Musik gehört [...]» (SO455207CST2513W Zeile 40). Diese beiden Einträge beschreiben anschaulich das Spektrum, in welchem sich «Musik» hören befindet.

Am anderen Ende des Spektrums von «Musik hören» befindet sich das Autoradio, das den traditionellen Empfang von Rundfunk-Radiosendern ermöglicht. Im Eintrag wurde sogar der Kanal angegeben, was eine bestimmte Form der Musikdarbietung, unter Umständen auch eine Identifikationsfigur darstellen kann. Über die Kollokationssuche kann gezeigt werden, dass sich «*hören*» in den Medientagbüchern überwiegend auf Musik bezieht. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, das Spektrum des Medienhandelns aufzuspannen.

#### **4.5 Markante Wortverbindungen am Beispiel «anschauen»**

Ein zweites Beispiel für eine erste Kollokationssuche stellt das Verb «anschauen» dar. «Anschauen» wird primär für WhatsApp-Nachrichten und Instagram verwendet. Dieses Ergebnis überrascht, denn im Alltagsverständnis würde «anschauen» eher auf eine visuelle Praxis in Bezug auf Unterhaltungsformate wie Fernsehen oder Videos erwartet. Das gemeinsame Vorkommen kann auch auf eine visuell verortete Medienpraxis hinweisen, die im Unterschied zu Kurzbildnachrichten wie z.B. SnapChat deutlich längere Rezeptionsdauern verzeichnet. Als Ankerbeispiel dient hier die Beschreibung einer 13-jährigen Schülerin inklusive Zeitangabe: «Insta Storys anschauen (10')» (SH822208SKU0113W Zeile 61). Das «anschauen» verweist hier auf eine visuelle Praxis, die einen längeren Zeitraum dauert, denn es handelt sich bei Insta-Stories um das Format des Social-Media Beitrags im Multimedia-Format, der für vierundzwanzig Stunden sichtbar bleibt und von den Rezipientinnen und Rezipienten nicht kommentiert werden kann. Es handelt sich um eine rezeptive Form des «Anschauens», die dem Fernsehen ähnlich ist. Angesehen werden hierbei aber nicht Fernsehsendungen, sondern von privaten und kommerziellen Persönlichkeiten produzierte Medienbeiträge. Um das «Anschauen» von Social-Media-Beiträgen von der Aktivität des Fernsehens oder allgemein dem «Anschauen» von Filmen und Videos zu unterscheiden, wurde dies bereits beim Codieren in getrennten Codes gefasst.

#### **4.6 Markante Wortverbindungen am Beispiel «verschicken»**

Kontrastierend zur rezeptiven Praxis im Kontext der Apps/Dienste WhatsApp und Instagram wurde das Verb «verschicken» betrachtet, das eine Praxis des Veröffentlichens selbst erstellter Beiträge durch die Schülerinnen und Schüler bezeichnet. Die Praxis des Verschickens wird in den Medientagebüchern häufig im Kontext von SnapChat, oder WhatsApp verwendet. Es werden verschiedene Arten von «Snaps» verschickt: Snapdays, Snapstreaks, Snap Stories, Guten Morgen Snaps und Gute Nacht Snaps. Diese Titel verweisen auf eine Einbettung in die Alltagspraxis zu bestimmten Tageszeiten, beziehungsweise als Verweis auf eine Art von routinisierte, in das Alltagshandeln eingebetteter Kommunikation. So schreibt eine 13-jährige Schülerin: «Auf dem Schulweg <Good Morning> Snaps verschickt» (SZ883208BSC1913W Zeile 2). Das «Verschicken» ist in diesem Eintrag im Zentrum. Der Zweck dahinter, also zum Beispiel um «Likes» zu erhalten, um ein bestimmtes zusätzliches Icon im Profil zu erhalten, was eine entsprechende Art der Regelmässigkeit der Verbindung markiert, ist hier nicht explizit dokumentiert. Das verschicken ist als Kontrapunkt zu rezeptiven Tätigkeiten eine etablierte Praxis. Vor allem in WhatsApp alterniert «verschicken» mit «anschauen» von eingehenden Nachrichten. Beides, «verschicken» und «anschauen» sind eingebettet in eine Kommunikationspraxis des kontinuierlichen Austauschs.

#### 4.7 Markante Wortverbindungen am Beispiel «checken»

«Checken» ist das Wort der Schülerinnen und Schüler schlechthin. Es kommt im gesamten Datensatz 811 Mal vor. Diese Auffälligkeit wurde in den Daten näher betrachtet. «Checken» als Wortverbindung mit WhatsApp war 420 Mal im gesamten Datensatz zu finden, mit Instagram 267 Mal und mit SnapChat 236 Mal. Bei den bisher 88 Schülerinnen und Schülern, von welchen das morgendliche Medienhandeln in Abb. 6 abgebildet ist, kommt «checken» 211 Mal vor. Das Verb wird in verschiedenen Wortkombinationen verwendet: Im Zusammenhang mit den erwähnten Apps Instagram, Snapchat und WhatsApp, aber auch mit der Medien-Hardware Handy und in Verbindung mit Wetter Apps: «Wetter checken (was zu anziehen)» (ZH880509TTR0515M Zeile 1). An vielen Stellen im Medientagebuch verwenden Schülerinnen und Schüler Kurzformen für die drei Apps. Sie schreiben beispielsweise die Kurzform «ISW checken», wenn alle drei Apps als «Block» gemeinsam gecheckt werden. Dieses «Checken» von zwei, drei Apps ist aufgrund nach der Datenanalyse eine geläufige Alltagspraxis im Medienhandeln der Jugendlichen: «Insta, WA Snap checken» (SO455207CST1313W Zeile 87).

Ausgehend von den oben genannten Beispielen «hören», «anschauen» und «verschicken» ist «checken» als eine spezifische Praxis des Medienhandelns, nämlich sowohl rezeptiv als auch produktiv, zu verstehen. Das Vorkommen gemeinsam mit Social Media Apps und die Kontrastierung mit den Kommunikationspraktiken des «Anschauens» und «Verschickens» scheint das «Checken» als eine eigene Praxis darzustellen. Laut Duden lassen sich drei Bedeutungen des Begriffs unterscheiden. Erstens handelt es sich um einen spezifischen Begriff aus dem Eishockey im Sinne einer Behinderung einer/eines Gegenspielerin/Gegenspielers. Die zweite Bedeutung meint im Technikkontext vor allem das nachprüfen und kontrollieren der Funktionsfähigkeit. Die dritte Wortbedeutung bezieht sich auf einen saloppen Ausdruck für begreifen oder verstehen/kapieren («Duden | checken | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft» 2019). Wie ist in der Medienpraxis das «checken» vor dem Hintergrund dieser Bedeutung zu interpretieren? Die Schülerinnen und Schüler überprüfen nicht direkt die Funktionsfähigkeit, wohl aber handelt es sich um ein Überprüfen, nämlich, ob neue Nachrichten oder Beiträge eingegangen sind. Zusätzlich geht es um eine Art der Informationsaufnahme, ein Überfliegen der Inhalte, das nicht so weit geht wie «anschauen» und eher einem Registrieren und Filtern relevanter Informationen entspricht. Die Häufigkeit des Vorkommens dieser Praxis und die Einbettung in das Alltägliche Medienhandeln weist darauf hin, dass neue Beiträge bzw. neue Nachrichten in den Alltag der Schülerinnen und Schüler eingebettet sind. Die Praxis des «Checkens» ist auch Ausdruck für eine bestimmte Art von Aneignung und Auswahl relevanter Inhalte. Hier finden sich erste Hinweise in Richtung medienkompetentes Handeln innerhalb der Medienökologie. Das «checken» repräsentiert in diesem Zusammenhang den aneignenden, verstehenden, teilweise auch einordnenden

Charakter des überfliegenden Lesens neuer Nachrichten und die Bewertung der Inhalte auf Brauchbarkeit, Relevanz oder einfach, ob es Neuigkeiten gibt.

#### 4.8 *Diskussion und Ausblick*

Schülerinnen und Schüler beschreiben ihr eigenes Medienhandeln mit kontextspezifischen Begriffen, deren Bedeutung sich erst aus der Kollokation mit anderen Begriffen erschliesst. Das Forschungsteam hat über die Vielfalt der Einträge begonnen, einzelne Begriffe auf einem Spektrum darzustellen und damit einen Zugang zur Vielfalt des Medienhandelns zu finden. Spezifische Praktiken wie das «checken» sind im Medientagebuch dokumentiert und rekonstruktiv in ihrer Bedeutungskonstitution verortet. Über diese Praktiken geht das Team Hinweisen auf Strukturen des Medienhandelns im Alltag sowie in der Schule nach. Die Einbettung in den Alltag kann anhand der zeitlichen Struktur nachvollzogen werden, in welche sich die Jugendlichen einerseits mit ihren Einträgen einordnen, andererseits diese in ihren Einträgen auch kommentieren.

Eine weitere Ebene der Analyse, aufbauend auf diesen Erkenntnissen, ist die Frage nach dem Medienhandeln im Kontext von Hausaufgaben. Auf der Basis der Kollokation und der Zuordnung zu bestimmten Bezugspunkten im Alltag (im Beispiel: am Morgen vor der Schule) hat das Forschungsteam Zugang zum Medienhandeln in Bezug auf Lernaktivitäten gefunden. Weitere Auswertungen markieren den Zeitraum ausserhalb der Schule, der sich in den (bereits ausgewerteten) Morgen, aber auch den Mittag, den Nachmittag und den Abend gliedert. Die Komplexität der Abgrenzung wird in der Abbildung, aufbauend auf den Ergebnissen, zu «Werktags morgens» verfeinert. Erste Hinweise deuten darauf hin, dass Hausaufgabenaktivitäten jene Lernaktivitäten spiegeln, die im schulischen Kontext (vormittags bzw. nachmittags «in der Schule») dokumentiert werden.

Hier zählen dann auch spezifische Aussagen zu den Zusammenhängen zwischen Hardware, Repräsentationen sowie Apps/Diensten mit «Aktivitäten für die Schule» als Code-Komplex und insbesondere zu Hausaufgaben (vgl. (Rummler, Grabensteiner, und Schneider Stingelin 2020)).

Die kommenden Analysen werden auf den heuristischen Suchbewegungen basieren und in dem Zuge systematisch operationalisiert. Das Forschungsteam analysiert spezifische Bezeichnungen und Kollokationen mit spezifischem Fokus auf Medienhandeln. Im Zuge dessen wird auch die Frage danach bearbeitet, wie sich die Schülerinnen und Schüler zu den von ihnen dokumentierten kulturellen Praktiken und Strukturen ins Verhältnis setzen und wie sich aus den Einträgen Handlungs- und Wirksamkeitskompetenzen rekonstruieren lassen.

Das Forschungsteam diskutiert dabei, dass «Hausaufgaben» als Praxis des schulbezogenen häuslichen Lernens eine Transformation erfahren. Diese Transformation

wird anhand verschiedener Aspekte diskutiert: anhand der genutzten medialen Ressourcen, die Jugendliche zur Verfügung haben. Das stellt einerseits einen Wandel der Art und Weise zur Disposition, wie Schülerinnen und Schüler zum Ergebnis der «fertigen Hausaufgabe» kommen, und beschreibt andererseits neu hinzugekommene soziale Funktionen sowie Unterhaltungsfunktionen von Hausaufgaben. Anhand der Art und Weise, wie häusliches Lernen in das alltägliche Medienhandeln verwoben ist, können erstmals Kontexte rekonstruiert werden, die über schulische Praxis hinaus Einblicke in Hausaufgabenerledigung zu Hause ermöglichen.

## Literatur

- Aßmann, Sandra. 2013. *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity*. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01940-2>.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt. 2008. «Umsetzung Volksschulgesetz. Erläuterungen zum neuen Volksschulgesetz und zur neuen Volksschulverordnung». Bildungsdirektion Kanton Zürich. [https://web.archive.org/web/20160817030827/http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulrecht\\_finanzen/schulrecht/\\_jcr\\_content/contentPar/downloadlist\\_0/downloaditems/210\\_1285665907578.spooler.download.1392995836766.pdf/vsa\\_rechtskommentar\\_ergaenzungen\\_080827.pdf](https://web.archive.org/web/20160817030827/http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulrecht_finanzen/schulrecht/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/210_1285665907578.spooler.download.1392995836766.pdf/vsa_rechtskommentar_ergaenzungen_080827.pdf).
- Bundesamt für Statistik. 2019a. «Die am häufigsten üblicherweise zu Hause gesprochenen Sprachen der ständigen Wohnbevölkerung ab 15 Jahren, 2015-2017». <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.assetdetail.7726962.html>.
- Bundesamt für Statistik. 2019b. «Ständige ausländische Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit, 1980-2018». <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/auslaendische-bevoelkerung.assetdetail.9466941.html>.
- Bundesamt für Statistik. 2020. «Ausländische Bevölkerung». <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/auslaendische-bevoelkerung.html>.
- Burger, Harald. 2007. *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. E. Schmidt.
- Burger, Harald. 2015. «Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik, 36).» *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 44 (2-3): 196. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0020>.
- Cooper, Harris. 1989. «Synthesis of Research on Homework». *Educational Leadership* 47 (3): 85-91. [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el198911\\_cooper.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf).
- Corbin, Juliet M., und Strauss. 2015. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4th [rev.] ed. Los Angeles, Calif: Sage Publications.
- Deutsches PISA-Konsortium, Hrsg. 2001. *PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- «Duden | checken | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft». 2019. Online Wörterbuch. [www.duden.de](http://www.duden.de). 2019. <https://www.duden.de/rechtschreibung/checken>.
- Giddens, Anthony. 1984. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Haag, Ludwig, und Doris Streber. 2015. «Hausaufgaben in der Grundschule». *Zeitschrift für Grundschulforschung* 8 (2): 86–99.
- Hall, Stuart. 1997. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. SAGE.
- Hascher, Tina, und Franz Hofmann. 2008. «Kompetenzbereich Hausaufgaben.» In *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*, herausgegeben von Michaela Gläser-Zikuda und Jürgen Seifried, 143–64. Münster u.a.: Waxmann.
- Herzig, Bardo. 2016. «Medienbildung und Informatische Bildung – Interdisziplinäre Spurensuche». Herausgegeben von Klaus Rummler, Beat Döbeli Honegger, Heinz Moser, und Horst Niesyto. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 25 (Medienbildung und informatische Bildung – quo vadis?): 59–79. <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.28.X>.
- Kohler, Britta. 2011. «Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen». *DDS – Die Deutsche Schule* 103 (3): 203–18. [http://www.kompetenzzentrum-schulpsychologie-bw.de/site/pbs-bw-new/get/params\\_Dattachment/2432854/DDS\\_3\\_2011\\_Kohler\\_Hausaufgaben.pdf](http://www.kompetenzzentrum-schulpsychologie-bw.de/site/pbs-bw-new/get/params_Dattachment/2432854/DDS_3_2011_Kohler_Hausaufgaben.pdf).
- Kuckartz, Udo. 2010. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3., aktualisierte Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>.
- Meder, Norbert. 2007. «Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 6:55–73. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_3).
- Meder, Norbert. 2011. «Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung». In *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien*, herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, und Winfried Marotzki, 67–81. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92896-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92896-8_5).
- Meder, Norbert. 2015. «Neue Technologien und Erziehung/Bildung». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* 1 (Medienpädagogik und E-Learning): 12. <https://doi.org/10.21243/mi-01-15-09>.
- Mey, Günter, und Katja Mruck. 2011. «Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven». In *Grounded Theory Reader*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 11–48. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_1).
- Mischo, Christoph, und Ludwig Haag. 2010. «Hausaufgaben». In *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, herausgegeben von Detlef H. Rost, 4., überarb. und erweiterte Aufl., 249–56. Weinheim, Basel: Beltz Verlagsgruppe.

- Pachler, Norbert, Ben Bachmair, und John Cook. 2010a. «Analysing the Mobile Complex for Education: Key Concepts». In *Mobile Learning*, herausgegeben von Norbert Pachler, Ben Bachmair, und John Cook, 175–84. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0585-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0585-7_6).
- Pachler, Norbert, Ben Bachmair, und John Cook. 2010b. *Mobile Learning. Structures, Agency, Practices*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0585-7>.
- Regierungsrat Kanton Zürich. 2006. *Volksschulverordnung (VSV)*. <http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.101>.
- Rummler, Klaus. 2014. «Foundations of Socio-Cultural Ecology: Consequences for Media Education and Mobile Learning in Schools». Herausgegeben von Dorothee M. Meister, Theo Hug, und Norm Friesen. *MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 24 (Pedagogical Media Ecologies): 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/24/2014.07.10.X>.
- Rummler, Klaus. 2018a. «Digitalisierung als Mediatisierungsschub im Schulfeld. Sondierungsversuche in unterschiedlichen Diskursdomänen aus medienpädagogischer Sicht». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (2), 194–207. [https://bzL-online.ch/download/273/BzL\\_182\\_194-207Rummler.pdf](https://bzL-online.ch/download/273/BzL_182_194-207Rummler.pdf).
- Rummler, Klaus. 2018b. «Hausaufgaben und Medienbildung. Eine explorative Studie zur Ökologie des Medienhandelns im häuslichen Lernkontext von Sekundarschülerinnen und -schülern in der Deutschschweiz». Herausgegeben von Jasmin Bastian, Tobias Feldhoff, Marius Haring, und Klaus Rummler. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 31 («Digitale Bildung. Medienbezogene Bildungskonzepte für die «nächste Gesellschaft»): 143–65. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.05.22.X>.
- Rummler, Klaus, Donjeta Asllani, Matthias Bänninger, Stefan Braunschweiler, Sabrina Brückner, Evelyn Eigenmann, Michaela Hofstetter, u. a. 2018. *Hausaufgaben Und Medien. Lern- Und Medienbildungsprozesse Am Übergang Zwischen Formellen Und Informellen Kontexten*. Herausgegeben von Klaus Rummler. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1169629>.
- Rummler, Klaus, Caroline Grabensteiner, und Colette Schneider Stingelin. 2020. «Mobile learning in the homework: Emerging cultural practices in the new media ecology». *Revista Comunicar* (64) 3 (Children, youth and media in the era of smart devices: Risks, threats and opportunities). <https://doi.org/10.3916/C65-2020-xx>.
- Rummler, Klaus, Colette Stingelin Schneider, und Caroline Grabensteiner. 2018. «Medientagebuch. Forschungsinstrument des SNF-Projektes «Hausaufgaben und Medienbildung», Juli. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4282456>.
- Seipold, Judith. 2017. «Lernergenerierte Kontexte. Räume für personalisiertes und selbstgesteuertes Lernen und Ideengeber für ein „Ökologiemodell von Aneignung“». In *Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 13:29–43. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4_3).

- Swertz, Christian. 2000. «Computer und Bildung: eine medienanalytische Untersuchung der Computertechnologie in bildungstheoretischer Perspektive». Dissertation, Bielefeld: Bielefeld University. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:361-1615>.
- Trautwein, Ulrich, und Oliver Lüdtke. 2014. «Die Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben – Herausforderungen und Chancen». In *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*, herausgegeben von Carsten Rohlf, Marius Harring, und Christian Palentien, 275–88. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2_12).
- Wolf, Karsten D., Klaus Rummler, und Wibke Duwe. 2011. «Medienbildung als Prozess der Ungestaltung zwischen formaler Medienerziehung und informeller Medienaneignung». In *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 137–58. München: kopaed. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.17.X>.