

Internet in Grundschulen

Eine explorative Untersuchung zur Entwicklung von
Medienkompetenz im Unterricht
und zu den Nutzungsmotiven der Kinder

Zusammenfassung:

Ein Sozialisationsziel der Grundschule ist die Vermittlung von Medienkompetenz, zu der der Umgang mit neuen Medien gehört. Für dieses Ziel sprechen das Demokratieprinzip und die Hoffnung, die „digitale Spaltung“ zu verringern, wenn Kinder so früh wie möglich an das Internet herangeführt werden. Als Gegenargumente lassen sich Zugangsbarrieren wie die Schriftlastigkeit vieler Angebote, Fremdsprachen im Netz oder die Hypertextstruktur anführen sowie die ablehnende Haltung vieler Lehrer. Der vorliegende Beitrag fragt danach, ob diese Barrieren im Unterricht wirksam werden, welchen Einfluss die Lehrer haben und welche Bedürfnisse das Internet bei den Grundschulern befriedigen kann. Dafür wurde zum einen der Unterricht beobachtet, und zum anderen sind Lehrer und Kinder in qualitativen Leitfadeninterviews befragt worden. Die Studie zeigt, dass die Integration des Internets bereits in der Grundschule sinnvoll ist.

1. Problem

Seit dem Schuljahr 2001/02 verlangt der Lehrplan von den bayerischen Grundschullehrern, im Unterricht neue Medien einzusetzen. Hinter dieser Forderung steht das Demokratieprinzip. Unabhängig von ihrer sozialen Herkunft sollen alle Kinder die gleichen Bildungsmöglichkeiten erhalten (Fölling-Albers 2000, S. 43). Auf den ersten Blick stützen theoretische Ansätze aus den Sozialwissenschaften die Idee, Kinder so früh wie möglich an den Umgang mit dem Internet zu

gewöhnen. Die Wissenskluffforschung, die danach fragt, wie sich Nachrichten in einem sozialen System ausbreiten, hat festgestellt, dass Disparitäten im Informationsfluss vor allem durch Unterschiede bei der Bildung, bei der Schichtzugehörigkeit und bei den ökonomischen Ressourcen verursacht werden (Bonfadelli 1994; Wirth 1997). Die Ausbreitung des Internet bestätigte diese These. Vor allem ältere Personen mit geringem Einkommen und formal niedriger Bildung haben die Zugangsbarrieren bis heute nicht überwunden (van Eimeren/Gerhard/Frees 2004). In der Literatur wurde dafür der Begriff „digital gap“ geprägt (Wirth 1999, Arnhold 2003). Die Sozialisationsforschung wiederum geht davon aus, dass Erfahrungen in der Kindheit die spätere Lebensweise entscheidend prägen. Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen, die im Kindesalter erlernt werden, sind relativ stabil (vgl. Peiser 1996, S. 29). Ein Sozialisationsziel der Grundschule ist deshalb die Vermittlung von Medienkompetenz, zu der der Umgang mit sogenannten neuen Medien gehört (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000, S. 14).

Bei einer Befragung von über 90.000 bayerischen Lehrkräften im Winterhalbjahr 2001/02 sagten allerdings nur zwölf Prozent der Grundschullehrer, dass sie im Unterricht „regelmäßig“ oder „häufig“ mit neuen Medien arbeiten. Weit über die Hälfte der Befragten verzichtete ganz auf diese Möglichkeit (64 Prozent, vgl. Bofinger 2004, S. 15). In der Ergebnisdarstellung wurde der Begriff „neue Medien“ nicht weiter aufgefächert. Deshalb ist unklar, wie viele der (wenigen) Lehrer, die diese Mittel einsetzen, auf das Internet zurückgreifen. Der große Rest kann für seine Distanz aber gute Argumente ins Feld führen: Die

Internetangebote, die Erwachsene hauptsächlich nutzen, scheinen für Kinder keine Rolle zu spielen (E-Mail, Chat, Verbraucherinformationen, Online-Auktionen und Online-Shopping, Preisvergleiche, schnelle Informationssuche; vgl. van Eimeren/Gerhard/Frees 2004). Dazu kommen die Schriftlastigkeit vieler Angebote, Fremdsprachen im Netz und die Hypertextstruktur (vgl. Neuberger 2003). Was sollte Schreib- und Leseanfänger, die Fremdsprachen in der Schule nur über Spielformen kennen lernen, die nicht geschäftsmündig sind, die ihre Freunde jeden Tag sehen und die im Kinderzimmer schon aus medienpädagogischen Gründen keinen Internetzugang haben dürften und meist auch keinen PC (vgl. Frey-Vor/Schumacher 2004, S. 428), was sollte diese Kinder dazu bringen, das neue „Hybridmedium“ zu nutzen? Und weiter gefragt: Kann die „digitale Spaltung“ (Arnhold 2003) tatsächlich verkleinert werden, indem Kinder schon in der Grundschule an das Internet herangeführt werden?

Die vorliegende Studie nähert sich diesem Problem mit einem Methodenmix. Zum einen wurde der Einsatz des Internet im Grundschulunterricht beobachtet, und zum anderen sind Lehrer und Kinder in qualitativen Leitfadeninterviews zum Umgang mit dem Netzmedium und zu ihren Nutzungsmotiven befragt worden. Die Untersuchung ist explorativ und kann zu den langfristigen Folgen für das Mediennutzungsverhalten der Kinder und damit zur Frage, ob das Lehrplanziel erreicht wird, nur Hypothesen liefern. Es wird danach gefragt, ob die skizzierten Zugangsbarrieren im Unterricht wirksam werden, welchen Einfluss die Lehrer auf den Umgang mit dem Internet haben und welche Bedürfnisse die Nutzung bei den Grundschulern befriedigen kann. Theoretischer Hintergrund ist

der Uses-and-Gratifications-Approach. Nach einer kurzen Einführung in diesen Ansatz werden die Mediennutzungsmotive von Kindern sowie die Kompetenzen diskutiert, die das Internet erfordert. Anschließend wird das Design der Untersuchung vorgestellt. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an den Leitfragen. Zunächst geht es um die Unterrichtssituation und um die Nutzungsmotive. Nachdem eine Typologie der Internetnutzer präsentiert worden ist, folgen die erwähnten Hypothesen.

2. Internetnutzung von Kindern

Der Uses-and-Gratifications-Approach

Die Kommunikationswissenschaft hat vor allem im Rahmen des Uses-and-Gratifications-Ansatzes nach den Ursachen für Medienhandlungen gesucht (Blumler/Katz 1974). Dieser Ansatz geht von einem aktiven Publikum aus, das die Medien nutzt, um seine Bedürfnisse zu befriedigen. Zu den Grundannahmen gehört, dass Massenmedien eine ganze Reihe von Bedürfnissen befriedigen, wobei ein und dasselbe Angebot zu ganz verschiedenen Zwecken genutzt werden kann (Meyen 2004, S. 16f.). In der Literatur zum Uses-and-Gratifications-Approach werden die Begriffe Bedürfnis und Motiv häufig unscharf und teilweise synonym verwendet. Das liegt auch daran, dass es eine ganze Reihe von Motivationstheorien und damit keine einheitliche Definition gibt. Bedürfnisse und Motive sind zunächst Mangelzustände, die ein Individuum überwinden möchte. Wenn beide Begriffe voneinander abgegrenzt werden, dann über ihre Rang- und Reihenfolge. Zuerst ist das Bedürfnis da: ein generelles Mangelgefühl, das uns in allgemeine

Handlungsbereitschaft versetzt. Ein Motiv ist dann gewissermaßen ein gezieltes »Mangelgefühl« – gerichtet auf einen bestimmten Zustand. Motive setzen unsere Wahrnehmung, unser Denken, unser Handeln in Gang (Asanger/Wenninger 1994, S. 9f.). Wichtig ist hier, dass Bedürfnisse und Motive sowohl angeboren als auch erlernt sein können und dass sie von außen nicht zu beobachten und auch nicht abzufragen sind. Der Beweggrund für eine Handlung muss uns keineswegs bewusst sein, und außerdem können wir uns über unsere eigenen Motive täuschen. Einzelnen Handlungen dürfte in der Regel ein ganzes Bündel von Motiven zugrunde liegen – ein Bündel, das zusammengehört und nur analytisch zerlegt werden kann. Schon Max Weber hat darauf hingewiesen, dass »ein in seinem äußeren Ablauf und Resultat gleiches Sichverhalten« auf »höchst verschiedenartigen Konstellationen von Motiven beruhen« könne und dass dabei die »verständlich-evidentesten« Beweggründe keineswegs »wirklich im Spiel« gewesen sein müssten (Weber 1913, S. 253f.). Auf jeden Fall gilt: Die Motive von Mediennutzern sind der empirischen Sozialforschung nur schwer zugänglich.

Die Kommunikationswissenschaft hat vor allem aus der Soziologie und der Psychologie eine ganze Reihe von Ansätzen importiert, die erklären sollen, warum Menschen sich bestimmten Medienangeboten zuwenden (vgl. Vorderer 1996, Wunsch 2002). Hierher gehören Identitätstheorien wie die Theorie sozialer Vergleichsprozesse oder das Konzept der parasozialen Interaktion, Erregungstheorien von Mood Management über Sensation Seeking bis hin zur Neugiermotivationsthese, die Eskapismusthese und spieltheoretische Ansätze. Wir nutzen Medien, um uns mit

unseren Lebensumständen und unserer Person auseinander zu setzen, wir suchen Vorbilder und Verhaltensmodelle, wir wollen unsere Stimmung verbessern und unsere Neugier befriedigen, suchen manchmal starke Reize und intensive seelische Erfahrungen, wollen „Quasi-Erfahrungen“ machen, uns gefahrlos ausprobieren und wenigstens zeitweise aus der Realität und aus den Mechanismen sozialer Kontrolle ausbrechen.

Kinder und Medien

Die Studien zu diesem Thema sind kaum überschaubar (vgl. Groebel 1996). Die meisten Untersuchungen beschäftigen sich dabei mit dem Fernsehen und hier wiederum mit Lerneffekten (etwa aus Vorschulsendungen) sowie mit der Wirkung des TV-Konsums im allgemeinen und von Gewaltdarstellungen im besonderen.

Die ARD/ZDF-Medienkommission hat im Herbst 2003 zum dritten Mal nach 1979 und 1990 eine Grundlagenstudie mit dem Titel „Kinder und Medien“ in Auftrag gegeben und dabei Basisinformationen zur Mediennutzung und zu den Lebensbedingungen von Kindern in Deutschland erhoben. In persönlichen Interviews wurden hier 2103 Kinder im Alter zwischen sechs und 13 Jahren befragt. Die Untersuchung bestätigte die starke Präsenz von elektronischen Medien im Alltag. Vier von zehn Kindern haben ein Fernsehgerät im eigenen Zimmer und je drei eine Spielkonsole oder einen CD-Spieler. Fernsehen ist auch für Kinder die mit Abstand wichtigste mediale Freizeittätigkeit, gefolgt vom Musikkonsum über Tonträger und vom Radiohören (Frey-Vor/Schumacher 2004, S. 428–430).

PC und Internet dagegen spielen in deutschen Kinderzimmern (noch?) so gut wie keine Rolle. Nur je sechs Prozent der Befragten verfügten über einen Online-Anschluss im Kinderzimmer oder über einen Computer ohne Internetzugang. Für die Gruppe der Grundschüler dürfte dieser Anteil niedriger liegen, da die meisten PCs bei den Zwölf- bis 13-Jährigen standen (Ebd., S. 427f.). In den anderen Räumen der Wohnung ist die Chance auf einen Internetzugang weit größer. 60 Prozent der Haushalte haben einen Anschluss, wobei sich auch hier die aus der Wissensklutforschung bekannten Unterschiede nach dem Haushaltseinkommen fanden (Ebd., S. 428). Im Alltag der Kinder spielt das Internet eine weit kleinere Rolle als der Computer, der vor allem von den Jungen zum Spielen und mit zunehmendem Alter verstärkt für Lernprogramme genutzt wird. Nur 37 Prozent der befragten Kinder sagten, dass sie wenigstens einmal pro Woche ins Internet gehen. Etwa die Hälfte der Kinder hatte noch überhaupt keinen Kontakt, wobei von einer „intensiveren Nutzung“ überhaupt erst ab einem Alter von zehn Jahren gesprochen werden kann (Kuchenbach/Simon 2004, S. 445). Bei den Nutzungsmotiven fanden die Autoren der Studie Parallelen zur Erwachsenenwelt, wobei dieses Ergebnis bei den oben beschriebenen Schwierigkeiten der Motivforschung und den vorgegebenen (sehr weiten) Kategorien mit Vorsicht aufzunehmen ist („Informationssuche für die Schule“, „private Interessen“, „Kommunikation über E-Mail oder Chat“; Ebd., S. 446).

Aus der Fernsehforschung ist allerdings bekannt, dass Kinder mit den Angeboten der Massenmedien ähnliche Bedürfnisse befriedigen wie Erwachsene (Groebel 1996). Auch Kinder wollen abschalten, sich vom Schulstress erholen und von

Konflikten im Freundeskreis oder in der Familie (Brown 1979, S. 187). Fernsehsendungen liefern Erlebnisse und eine Möglichkeit zum Eskapismus, und die Darsteller erfüllen den Wunsch nach sozialer Bindung und nach Rollenvorbildern und helfen so bei der Arbeit an der eigenen Identität (Schneider 1994, Charlton/Neumann-Braun 1992). Zu den Sozial- und Unterhaltungsbedürfnissen kommt das Informationsbedürfnis. In einer schwedischen Studie nannten Kinder die Motive „man kann viel lernen“, „man lernt, wie man bestimmte Dinge anpacken soll“ oder „weil ich alles ausprobieren will“ als Gründe für den Fernsehkonsum (Feilitzen 1979).

Internet und Medienkompetenz von Kindern

Das Internet ist kein Medium im klassischen Wortsinn, sondern die Basis für eine ganze Reihe von Nutzungsmöglichkeiten. Zu den wichtigsten Anwendungen gehören das World Wide Web, die elektronische Post, Newsgroups, Chats und Multi User Dungeons sowie das Telefonieren (Pürer 2003, S. 267–269). Die technischen Eigenschaften des Internet (vgl. Neuberger 2003) ermöglichen dem Nutzer, zwischen massenmedialen Angeboten sowie öffentlichen Foren und individueller Kommunikation (E-Mail) wechseln zu können, ohne den »Medienrahmen« verlassen zu müssen (Höflich 1999). Auch wenn die Frage nach den Funktionen von Online-Angeboten für die Nutzer noch nicht endgültig beantwortet werden kann, deutet vieles darauf hin, dass das Internet andere Bedürfnisse befriedigt als Fernsehen, Hörfunk und Presse. Die Schwerpunkte der Internetnutzung liegen in den Bereichen Individualkommunikation (E-Mail, Chat, interaktive Spiele), Informationssuche («universeller Informations- und

Wissenspeicher«, aktuelle Nachrichten) sowie (zunehmend) »Service« und E-Commerce (Meyen 2004, S. 208). Während die ARD/ZDF-Online-Studie 2004 für alle anderen Anwendungen einen geringeren Reiz ausmachte als in früheren Jahren, war die Attraktivität von Homebanking, Online-Shopping und Online-Auktionen weiter gestiegen (van Eimeren/Gerhard/Frees 2004, S. 355). Für Teile der Bevölkerung reicht dieser Nutzwert offenbar nicht, um die Zugangsbarrieren (Kosten, hohe Komplexität, fehlende Nutzungsroutinen) zu überwinden. Die erwähnte ARD/ZDF-Studie ermittelte im Frühsommer 2004 einen Offliner-Anteil von 44,7 Prozent, prophezeite eine deutliche Abschwächung der Zuwachsraten und trifft sich hier mit ähnlichen Untersuchungen aus der Freizeitforschung (vgl. Gerhards/Mende 2004).

Dass Kinder im Grundschulalter vor ähnlichen Zugangsbarrieren stehen könnten wie die Offliner, bei denen es sich vor allem um Rentner und Nicht-Berufstätige handelt sowie um Personen mit geringem Einkommen und formal niedriger Bildung, ist bereits in der Problemskizze angedeutet worden. Zweifel sind vor allem bei den Fähigkeiten der Kinder anzumelden, bei dem, was man mit dem Begriff Medienkompetenz umschreiben könnte. Die Medienpädagogin Ida Pöttinger hat hier zwischen Wahrnehmungs-, Nutzungs- und Handlungskompetenz unterschieden (Pöttinger 1997, S. 76–78). Wahrnehmungskompetenz meint die Fähigkeit, Medienstrukturen durchschauen zu können. Dabei ist der kleine Erfahrungsschatz von Sechs- bis Zehnjährigen zu berücksichtigen. Der Begriff Nutzungskompetenz zielt auf die Fähigkeit, Medienangebote für die eigenen Bedürfnisse heranziehen zu können (etwa zur Identitätsarbeit), und unter

Handlungskompetenz versteht Pöttinger die Fähigkeit, Medien aktiv zu gestalten (zum Beispiel über eine eigene Homepage).

3. Untersuchungsdesign

Um die Internetkompetenz von Grundschulkindern und Motive für die Nutzung des Internets ermitteln zu können, wurden zwei qualitative Verfahren eingesetzt: die Beobachtung und das Leitfadenterview. Befragt wurden dabei sowohl Lehrer als auch Schüler. Erhebungszeitraum war das Frühjahr 2004. Qualitative Methoden sind standardisierten Verfahren bei der Frage, welche Bedeutung Medienangebote im Leben der Menschen haben, überlegen. Da Medienangebote häufig habitualisiert genutzt werden und außerdem stets mit einem bestimmten Image verbunden sind, hängen die Motive und Bedürfnisse, die der Forscher bei Repräsentativbefragungen findet, stark von den Vorgaben ab, die er vorher in den Fragebogen geschrieben hat (vgl. Meyen 2004, S. 22). Gegen einen Motivkatalog sprachen außerdem der kognitive Entwicklungsstand der Kinder und das Fehlen von Studien zur Internetnutzung im Grundschulalter. Leitfadenterviews können allerdings bestenfalls typische Varianten ohne Anspruch auf Vollständigkeit beschreiben und niemals Aufschluss geben über die Verteilung von bestimmten Handlungsmustern in der Grundgesamtheit. Solche Gespräche setzen die Bereitschaft und die Fähigkeit voraus, einem Fremden etwas aus seinem Leben zu erzählen. Beide Eigenschaften sind in den einzelnen Bevölkerungsschichten nicht gleichermaßen anzutreffen (vgl. Fuchs-Heinritz 2000).

Um dennoch nicht auf Verallgemeinerungen verzichten zu müssen, sollten die Untersuchungspersonen nach dem

Verfahren der „theoretischen Sättigung“ ausgewählt werden. Dieses Verfahren ist im Rahmen der Grounded Theory entstanden, deren Ziel ist, Theorien in Auseinandersetzung mit einem konkreten Gegenstand zu entwickeln (Glaser/Strauss 1967). Das Verfahren der theoretischen Sättigung (oder: Theoretical Sampling) geht davon aus, dass es bei einem Handlungsbereich wie Internetnutzung nicht unendlich viele Spielarten gibt. Um den Bereich beschreiben zu können, müssen die Befragten für möglichst unterschiedliche Varianten stehen, wobei die Annahmen, die die Auswahl bestimmen, so lange ergänzt und angepasst werden, bis die „neuen Fälle“ keine zusätzlichen Informationen mehr liefern (Fuchs-Heinritz 2000, S. 231).

Der Zugang zum Feld war allerdings problematisch. Im Frühjahr 2004 hatten zwar viele bayerische Grundschulen bereits eine eigene Internetseite, aber nur wenige setzten den neuen Kommunikationskanal tatsächlich im Unterricht ein. Deshalb wurden die Schulen über einen Gatekeeper ausgewählt. Auf der Homepage der Lehrera Akademie Dillingen hatten sich rund 50 „Medienbeauftragte“ von Grund- und Volksschulen als Internetinteressenten zu erkennen gegeben. Dass bei diesen Pädagogen von einem überdurchschnittlichen Interesse an „Neuen Medien“ auszugehen ist, schränkt die Verallgemeinerbarkeit ein. Von den fünf Schulen, die schließlich ausgewählt wurden, liegt nur eine im „Speckgürtel“ Münchens. Es wurden eine erste, eine dritte und drei vierte Klassen beobachtet. Zwei der Lehrer waren männlich, drei weiblich (Alter: 32 bis 57 Jahre). Bei der Auswahl der Schüler musste aus organisatorischen Gründen eng mit den Klassenleitern zusammengearbeitet werden. In der Regel wurden die Kinder

befragt, die sich freiwillig meldeten, so dass nicht anzunehmen ist, dass die Lehrer nur ihre Musterschüler vorgeschlagen haben, um selbst in einem guten Licht zu stehen. In die Auswertung sind die Aussagen von sechs Mädchen und acht Jungen eingeflossen.

Die Methoden Beobachtung und Leitfadeninterview setzen ein „Fremdverstehen“ voraus, das Sich-Hineinversetzen und Einfühlen in den anderen (Lamnek 1993, S. 387). Bei der Beobachtung werden Handlungen und Kommunikationsprozesse zu dem Zeitpunkt erhoben, zu dem sie tatsächlich geschehen. Der Interneteinsatz im Unterricht wurde offen beobachtet (Schüler und Lehrer wussten, warum der Forscher da war). Der Forscher hielt sich allerdings im Hintergrund, um die natürliche Alltagssituation erfassen zu können. Der Beobachtungsbogen enthielt die Kategorien „Verhalten des Lehrers“ (Vorgaben, Umsetzung) und „Verhalten der Grundschüler“ (Umgang mit dem Internet, Interaktionen, genutzte Angebote). Vorteile dieses Verfahrens sind der unmittelbare Kontakt zum Gegenstand und die Unabhängigkeit von der Auskunftsfreude der Untersuchungspersonen, Nachteile die Veränderung des Feldes durch den Beobachter, seine Selektivität und die Gefahr, das Gesehene falsch zu interpretieren, weil die sozialen Prozesse, die dem Geschehen vorausgegangen und für das Verständnis möglicherweise nötig sind, nicht beobachtet werden konnten (vgl. Lamnek 1993, S. 51).

Leitfadengespräche stellen hohe Anforderungen an die Interviewer (Schnell/Hill/Esser 1999, S. 355; König/Zedler 1995, S. 199f.). Sie müssen allgemein formulierte Forschungsfragen spontan auf die Situation und den Partner anwenden. Der

Erfolg der Interviews hängt außerdem stärker als bei standardisierten Verfahren vom Verhältnis zum Gesprächspartner und von der Situation ab. Dies gilt besonders für Gespräche mit Kindern. In den Leitfaden wurden deshalb neben offenen Fragen zu den Nutzungsgewohnheiten und zum Wissen über das Internet auch geschlossene Fragen aufgenommen (Einstellung zu Online-Angeboten, Nutzungsverhalten), die mit einer Smiley-Skala symbolisiert wurden. Die Interviews mit den Kindern dauerten im Durchschnitt 20 Minuten und waren damit nicht einmal halb so lang wie die Gespräche mit den fünf Klassenlehrern. Der Leitfaden für diese Interviews enthielt die drei Themenblöcke Klassensituation und PC-Ausstattung, Nutzungssituation sowie Bewertung und Ziele der Internetnutzung. Die Interviews sind transkribiert und in normales Schriftdeutsch übertragen worden, um „thematisch relevante Aussagen festzuhalten“ (Nawratil 1999, S. 351). Außerdem wurde nach jedem Schulbesuch ein Nachbericht angefertigt (Organisation, äußere Bedingungen, Atmosphäre, Klassengröße und PC-Ausstattung, Besonderheiten).

Die höchste Hürde für qualitative Forschungsprojekte ist die Auswertung des erhobenen Materials. Die Methodenliteratur bietet hier wenig Hilfe. Einigkeit besteht offenbar nur darin, dass sich die Strategie an den jeweiligen Zielen zu orientieren habe und folglich jedem Projekt auf den Leib zu schneiden sei (Lamnek 1988; Mayring 1995). Manchmal werden einzelne, besonders interessante Fälle veröffentlicht oder zur Illustration eingesetzt, das eigentliche Ziel aber wird nicht erreicht. Um das Material zu strukturieren und „auswertbar“ zu machen, wurden Interviewaussagen und Beobachtungsergebnisse paraphrasiert

und drei Themenblöcken zugeordnet (Klassensituation, Nutzungssituation und Nutzungskompetenz sowie Bewertung, Motive und Ziele der Internetnutzung durch Lehrer und Schüler). Da Einstellungen wie Motive nah am Intimbereich liegen und den Befragten die Beweggründe ihres Handelns wie oben erläutert keineswegs bewusst sein müssen (dies gilt erst recht für Kinder), wurden diese Aussagen interpretiert – im Lichte der theoretischen Ansätze, die Mediennutzung erklären wollen sowie im Lichte des Wissens über Internet- und Mediennutzung.

Die Nutzungskompetenz und die Erwartungshaltung gegenüber dem Internet waren zugleich die zentralen Kategorien für die Typologie der Grundschüler, die in Abschnitt 5 vorgestellt wird. Ein Typus steht für eine Gruppe von Menschen, die bestimmte Merkmale gemeinsam haben. Da die Vorgaben des Forschers die Ordnung bestimmen, sind Typologien immer Modellkonstruktionen, die Ordnung in eine unüberschaubare Vielfalt bringen und schlaglichtartig Unterschiede zwischen den einzelnen Elementen erhellen sollen. Die beiden Kategorien Nutzungskompetenz und Erwartungshaltung laufen auf ein Kurzporträt der Kinder hinaus. Es wurden dabei jeweils drei Ausprägungen unterschieden:

- Nutzungskompetenz: niedrig (Internetnutzung nur unter Aufsicht, Unsicherheit bei Unvorhergesehenem), mittel (Anwendungen, die vorher erklärt wurden, werden problemlos eingesetzt – allerdings nur auf den vorgegebenen Seiten) und hoch (nutzt Internet nach Bedürfnislage, souveräner Umgang mit den Angeboten);
- Erwartungshaltung: informationsorientiert (das Internet wird vorwiegend genutzt, um Wissen zu vertiefen und zu

erweitern), unterhaltungsorientiert (vorwiegende Suche nach unterhaltenden Inhalten), ausgewogen.

Erklärt werden die Unterschiede zwischen den Kindern über die Soziodemographie (Geschlecht, Alter, Herkunft) sowie den Medienzugang (Internetnutzung zu Hause, Situation im Unterricht, Engagement des Lehrers).

4. Unterrichtssituation und Internetkompetenz der Kinder

Das Internet wurde in den beobachteten Grundschulklassen sehr unterschiedlich in den Unterricht integriert. Diese Unterschiede begannen schon bei der Platzierung der Geräte. Während einige Schüler das Internet jederzeit nutzen konnten, weil die Geräte frei zugänglich in den Klassenzimmern stehen, war die Nutzung bei anderen auf bestimmte Zeiten und Räume beschränkt. Die Studie hat gezeigt, dass der Zugang die Bewertung beeinflusst. Im ersten Fall lösen die Schüler wie selbstverständlich Unterrichtsaufgaben mit Hilfe des Internets. Im zweiten Fall behält das Medium den Status des Besonderen und ist für die Schüler schon deshalb etwas Außergewöhnliches, weil es von der sonstigen Unterrichtssituation abweicht. Eine Lehrerin, deren Schüler keinen freien Zugang zum Internet haben, sagte, dass ihre Schüler konzentrierter den Unterricht verfolgen, weil sie „genau wissen, wenn es nicht funktioniert, dann ist Schluss damit“ (3. Klasse, 45 Jahre). Neben dem Zugang übt vor allem die Lehrkraft einen starken Einfluss aus. Nutzt sie privat das Internet auf vielfältige Art und Weise, dann übernimmt sie dieses Verhalten im Unterricht. Die Schüler profitieren davon, weil sie mehr Erfahrungen im Internet sammeln können als andere.

Grundschüler sind in der Lage, alle Arten von Online-Anwendungen zu nutzen. Während die Lehrer sagten, dass die Kinder im Netz vor allem nach Informationen oder Lernhilfen suchen würden, zeigte die Befragung der Schüler, dass sie auch online spielen und Communities besuchen. Fehlende Schreib- oder Lesefertigkeiten sind dabei offenbar kein Hindernis. Kinder wählen vor allem jene Internetseiten aus, die wenig Text beinhalten und überschaubar sind. Neben den kindgerecht aufbereiteten Seiten scheuen sie aber auch nicht den Gebrauch von Online-Angeboten, die sich an Erwachsene richten. Ein regelmäßiger Google-Nutzer sagte: „Da steht immer ein so kleiner Ausschnitt drunter, den lese ich mir dann durch, und wenn es etwas Interessantes gibt, dann klicke ich eben weiter drauf und drucke es mir aus. Damit ich es im Gedächtnis behalte“ (Schüler E5, 4. Klasse). Über die Wahrnehmungskompetenzen ihrer Schüler waren sich die Lehrkräfte einig: Die Grundschüler haben noch kein Bedürfnis, sich mit der Funktionsweise des Internets auseinander zu setzen. Einfache Hypertextstrukturen erkennen sie zwar durch Vor- und Zurückklicken, bei komplexeren Internetseiten verlieren aber selbst Viertklässler den Überblick und „verzetteln“ sich (Lehrer B, 57 Jahre, 4. Klasse). Es lohnt sich trotzdem, schon in der Primarstufe den kritischen Umgang mit dem Internet zu schulen. Vor allem durch eigene Erfahrungen mit Unstimmigkeiten lernen die Kinder den kritischen Umgang mit Informationen aus dem Netz. Ein Viertklässler schimpfte, dass dort „manchmal auch einfach Sachen aus dem Atlas, einfach in den Computer eingefügt worden sind“ (Schüler E4, 4. Klasse).

Dass Grundschüler im Umgang mit dem Internet als nutzungskompetent gelten können, lässt die Untersuchung ebenfalls vermuten. Vor allem Dritt- und Viertklässler suchen selbständig und zielgerichtet nach Informationen (zum Beispiel die Fußballergebnisse ihrer Konkurrenten in der E-Jugend und den aktuellen Tabellenstand). Auch Interessen und Anliegen drücken die Grundschüler über das Internet aus. Ein Lehrerin berichtete beispielsweise, dass die Schüler begeistert ihre Schullandheim-Erlebnisse im Internet veröffentlichen, weil es „eine wahnsinnige Motivation für die Kinder“ sei, wenn „die Oma in Hamburg die Bilder übers Netz anschauen kann“ (Lehrerin E, 32 Jahre, 4. Klasse). Die Schüler sind also durchaus handlungskompetent (vgl. Abbildung 1). Mit Hilfe der Lehrkraft nutzen sie das Internet, um kleine Aufsätze oder Steckbriefe zu veröffentlichen – ein Mittel, die eigene Persönlichkeit auszudrücken.

Abbildung 1:
Internetkompetenzen der Grundschüler

Kompetenzbereich	Konkretes Beispiel
Wahrnehmungskompetenz	Seitdem die Schüler einer vierten Klasse bemerkten, dass im Internet unterschiedliche Entfernungsangaben bezüglich der Strecke nach Dublin existieren, gehen sie mit Informationen aus dem Internet kritischer um und prüfen häufiger die Quellenlage (Lehrer D, 57 Jahre, 4. Klasse).
Nutzungskompetenz	Da der Lehrer der Klasse B die Übungsaufgaben für die kommende Woche immer schon am Wochenende ins Internet stellt, nutzen einige Schüler das Medium dazu, sich vorab über den Unterricht zu informieren (Lehrer B, 57 Jahre, 4. Klasse).
Handlungskompetenz	Die Schüler der Klasse E nutzen das Internet, um ihre Erlebnisse aus dem Schullandheim zu veröffentlichen. Das Medium wird zum Ausdruck der individuellen Persönlichkeit. (Lehrerin E, 32 Jahre, 4. Klasse).

5. Nutzungsmotive der Grundschüler

Identitäts- und Beziehungsarbeit

Grundschüler wollen in Sachen Internet mitreden können und zum Kreis der Nutzer gehören. Die gemeinsame Nutzung innerhalb einer Klasse schafft zudem ein Wir-Gefühl: „Die Kinder fragen sich gegenseitig, wie funktioniert das“ (Lehrer B, 57 Jahre, 4. Klasse), und teilen ihr Wissen untereinander. Einzelne Gruppen finden Gefallen daran, sich einer Community (Internetgemeinschaft) anzuschließen, die nur ihnen zugänglich ist. Sie schaffen sich dadurch einen Raum, in dem sie sich ungestört und unbeobachtet fühlen können.

Internet-Wissen kann außerdem Anerkennung verschaffen. Ein Viertklässler „probiert“ zu Hause Internetanwendungen aus, um sie dann in der Schule seinen Mitschülern „vorzuführen“ (Schüler B1, 4. Klasse). Das Streben nach Anerkennung führt sogar dazu, dass freiwillig Material zu Unterrichtsthemen im Internet gesammelt wird. Die Anerkennung, die direkt vom Medium vermittelt wird (beispielsweise durch ein „Prima!“ auf dem Bildschirm), stärkt das Selbstvertrauen. „Das wertfreie Lob über das Internet kann motivieren. Da wird jedes Kind gleich behandelt, was der Lehrer manchmal nicht kann, weil er eben auch nur ein Mensch ist“ (Lehrerin C, 55 Jahre, 1. Klasse). Die Nutzung in der Klassengemeinschaft geht über reine Inhalte hinaus. Freunde sitzen gemeinsam vor den PCs, helfen sich gegenseitig bei Problemen und stärken dadurch ihre Beziehungen. Auch die Lehrer-Schüler-Bindung kann gestärkt werden, etwa durch E-Mails. Die Schüler können sich direkt an den Lehrer wenden (ohne störende Mitschüler) und erhalten im Idealfall eine individuelle Reaktion.

Schulalltag

Wo das Internet frei zugänglich ist, strukturiert es den Schulalltag. Der Netzbesuch ist ein fester Bezugspunkt: Die Viertelstunde vor Unterrichtsbeginn wird beispielsweise genutzt, um sich auf der Schul-Homepage über Termine zu informieren. Manchen Kindern dient das Internet als Buch-Ersatz. Beide Medien verlangen gute Lesefähigkeiten und können ähnliche Informationen liefern, während das „Rumblättern“ im Buch aber mühsam sei, könne man seinen Wunsch im Internet „schnell eingeben“ und müsse nicht „erst wieder die Seite suchen“ (Schüler E4 und E5, beide 4. Klasse). Schüler und Lehrer haben außerdem die Multimedialität und die damit verbundenen Nutzungsmöglichkeiten hervorgehoben. Gleichzeitig verbindet ein „Zeichentrick, wo auch was erklärt wird“ (Schülerin B3, 4. Klasse), Unterhaltung mit Lerninhalten.

Da sich die Arbeit im Internet von anderen Aufgaben abhebt, wird der Schulalltag abwechslungsreicher. Ein Junge findet das Internet schon deshalb gut, „weil es besser ist, als nur etwas abzuschreiben von der Tafel“ (Schüler E5, 4. Klasse). Das Motiv Informationszugang war bei allen befragten Kindern zu finden. Mit dem Begriff Information verbinden sie alle Inhalte zu Themen, mit denen sie sich beschäftigen. Neben Texten gehören dazu auch Bilder. Von Bedeutung sind dabei vor allem jene Informationen, die das direkte Umfeld betreffen, wie etwa die jeweilige Schulhomepage. Häufig ist das Internet die letzte Informationsmöglichkeit: wenn andere Quellen erschöpft sind (wenn beispielsweise die „Mama oder der Papa nichts wissen“, Schülerin E3, 4. Klasse) oder wenn andere Medien nur veraltetes Material liefern können (Lehrerin E, 32 Jahre, 4.

Klasse). „Wenn-man-etwas-braucht-für-die-Schule“ oder „Dass-man-ein-bisschen-üben-kann“ sind ebenfalls häufig genannte Gründe. Eine Lehrerin sagte, dass die Informationen im Netz so aufgearbeitet sind, „dass die Kinder motiviert sind, das durchzuackern“ (45 Jahre, 3. Klasse).

Emotion

Weil einige Kinder zu Hause gar nicht ins Internet dürfen und in der Schule manchmal erst, „nachdem sie auch etwas gearbeitet haben“ (Lehrerin E, 32 Jahre, 4. Klasse), gewinnt das Medium in vielen Fällen einen Belohnungscharakter. Generell hat der Besuch im Netz einen erregenden Effekt, weil er die Möglichkeit bietet, in andere, unbekannte Welten einzutauchen (vgl. Mikos 1994). Gleichzeitig werden dadurch die Strukturen des Schulalltags durchbrochen. Einigen Kindern reicht schon der Umzug vom Sitzplatz an den PC, um in einen erhöhten Erregungszustand zu kommen und diese Veränderung als positiv zu empfinden. Eine Lehrerin sagte, dass die Aussicht auf einen Film im Unterricht den Kindern nur noch ein „Ja fein“ entlocke, der Besuch des Internets aber ein „Juhu“ (45 Jahre, 3. Klasse). Das Internet erhöht außerdem die Sicherheit im Umgang mit Lerninhalten. Es wird genutzt, um sich zu versichern, dass das Gelernte richtig ist. „Sie sehen da sofort, ob es stimmt oder nicht“ (Lehrerin C, 55 Jahre, 1. Klasse). Der E-Mail-Kontakt zum Lehrer bietet eine weitere Möglichkeit, das Gelernte absichern zu lassen und Unsicherheiten auszuräumen.

Internetspezifische Motive – oder warum gerade das Internet?

Kinder bevorzugen das Internet, weil sie das Gefühl haben, durch einen einfachen Mausklick „am schnellsten“ an gewünschte Inhalte zu gelangen (Schüler E2, 4. Klasse). Dies gilt auch für die interpersonale Kommunikation. Bei einem „Brief dauert es eben so lange, bis du etwas zurückbekommst“ und „bei der E-Mail gleich, wenn der andere auch gerade am Computer ist“ (Schüler E2). Zur Schnelligkeit kommt die ständige Verfügbarkeit von Informationen. „Manchmal hat man kein Buch, wenn man etwas wissen will“ (Schülerin B3, 4. Klasse), und „im Internet habe ich auch meistens gleich mehrere Bilder dazu“ (Schüler B1, 4. Klasse). Vor allem Nachschlagewerke haben dadurch Konkurrenz bekommen. Online-Suchfunktionen korrigieren falsche Schreibweisen oder zeigen sie an – ein nicht zu unterschätzender Vorteil. Es gibt spezielle Suchmaschinen für Kinder, und man kann die Inhalte ausdrucken und nach Hause tragen. Dort möchten die Kinder das gelernte Wissen anwenden. Eine Lehrerin sagte, dass Kinder ohne Internetanschluss immer auch „ein bisschen enttäuscht“ seien, „weil sie daheim die Möglichkeit nicht haben“ (45 Jahre, 3. Klasse).

6. Typologie der Internetnutzer im Grundschulalter

Abbildung 2:

Internetnutzer im Grundschulalter – Eine Typologie

Erwartung	Unterhaltung	Unterhaltung	Ausgewogen	Ausgewogen	Information
Kompetenz	Hoch	Niedrig	Hoch	Mittel	Hoch
TYP	Der Spaßsurfer	Der Unerfahrene	Der Enthusiast	Der Mitläufer	Der Pragmatiker

Der Spaßsurfer

Dieser Typ nutzt das Internet vor allem, um sich Unterhaltungsangebote anzuschauen. „Ich bin da allein und spiele immer etwas“, sagte eine Zweitklässlerin (D1). Der Spaßsucher geht unkritisch mit den Inhalten um, die er im Netz findet. Die Zweitklässlerin meinte, dass eine Seite nicht so schlecht sein könne, wenn „es da auch viele Spiele drauf gibt“. Der Spaßsurfer verfügt zwar über eine hohe Nutzungskompetenz, daheim fehlen ihm aber Aufsicht und Anleitung und in der Schule weitergehende Erfahrungen. Im Unterricht darf er nur die Inhalte nutzen, die von der Lehrkraft geprüft wurden. Deshalb bleibt der Spaßsurfer auch zu Hause bei den Inhalten, die er kennt und mit denen er sich unterhalten kann.

Der Enthusiast

Dieser Typ erwartet vom Internet beides: Unterhaltung und Information. „Da kann man viel lernen und da kann man auch viele Spiele spielen“, sagte ein Drittklässler. Der Enthusiast

nutzt das Internet souverän und vielfältig, um ein breites Spektrum an Bedürfnissen zu befriedigen. Er spielt gern online und vertieft gleichzeitig sein Schulwissen durch Online-Übungsaufgaben. Obwohl seine Einstellung gegenüber dem Medium sehr positiv ist, beurteilt er dessen Angebote auch kritisch. Diesen Aspekt der Wahrnehmungskompetenz verdankt der Enthusiast vor allem schulischer Förderung. Während des Unterrichts hat er die Gelegenheit, das Internet frei zu nutzen. Der Lehrer hält sich im Hintergrund, steht nur bei auftretenden Problemen zur Seite und gibt Tipps, wie Unterrichtsaufgaben mit Hilfe des Internets gelöst werden können. Gleichzeitig wird der Enthusiast zu Hause gefördert. Seine Eltern sind an seinen Aktivitäten im Internet interessiert, lassen ihm aber genügend Freiraum, eigene Erfahrungen zu machen.

Der Mitläufer

Der Mitläufer hat kein ausgeprägtes Interesse an der Internetnutzung. Zwar hat er die Möglichkeit, das Medium frei zu nutzen, sieht darin für sich aber keine Vorteile. Das Internet wird von ihm nicht überbewertet. Auf der Beliebtheitsskala steht es bei ihm auf der gleichen Stufe wie herkömmliche Medien (etwa Bücher oder Filme). Seine Online-Anwendungen beschränken sich auf wenige Internetseiten, die er immer wieder besucht. Dabei nutzt er das Internet souverän, um seine Bedürfnisse nach Information und Unterhaltung zu befriedigen. Aus eigenem Engagement heraus hätte er sich aber nicht mit dem Internet auseinandergesetzt. Im Unterricht nutzt er es nur, wenn es fest in den Ablauf integriert ist und alle Schüler damit arbeiten. Durch die geringe Begeisterung halten sich auch die Nutzungskompetenzen des Mitläufers in Grenzen. Er kennt

zwar die einzelnen Online-Anwendungen, weiß jedoch nicht, wie er sie in seinem Umfeld einsetzen kann. Zu Hause nutzt der Mitläufer das Internet unter Aufsicht und könnte Online-Anwendungen auch selbstständig ausprobieren. Die persönlichen Vorlieben diesen Typs müssen in anderen Bereichen zu finden sein, da die Sozialisationsbedingungen nicht gegen eine Internetsozialisation sprechen.

Der Unerfahrene

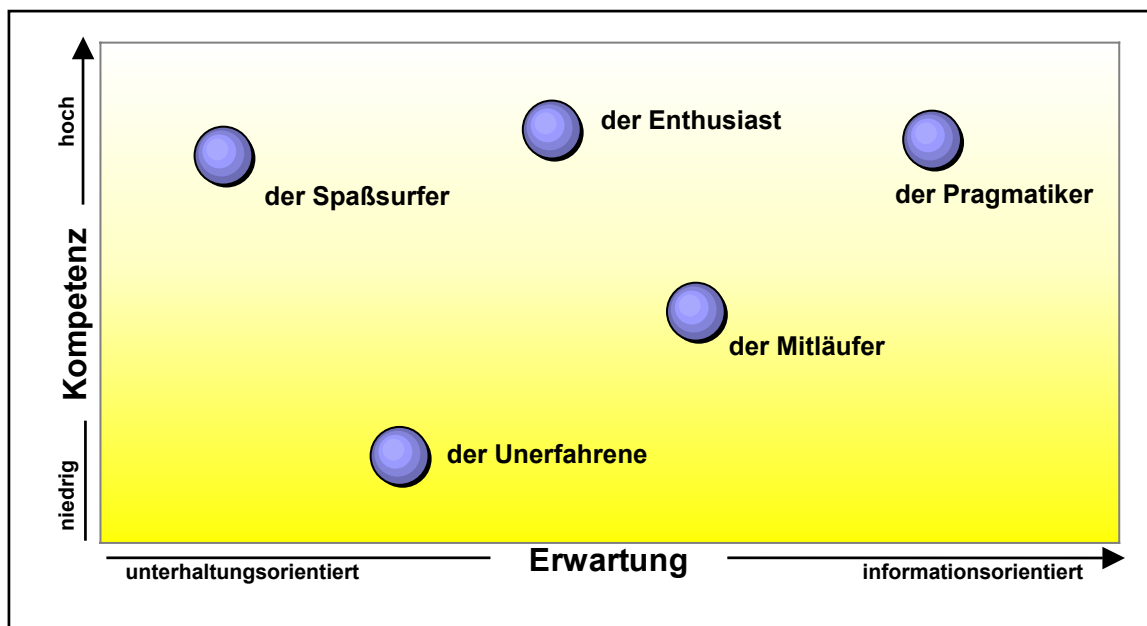
Dieser Typus findet sich oft in der ersten und zweiten Klasse, da besonders Kinder im Alter von sechs bis acht Jahren nicht häufig die Gelegenheit haben, Erfahrungen mit dem Internet zu sammeln. Dem Unerfahrenen fehlen die nötigen Fertigkeiten, um sich näher mit dem Medium zu befassen. Auf den ersten Blick erkennt er im Internet nur ein Unterhaltungsmedium, das ihm schnell die Möglichkeit zum Spielen gibt. Dazu ist keine hohe Nutzungskompetenz erforderlich, da die Navigation bis zu den Online-Spielen meist einfach ist. Gedanken über die Struktur und den Aufbau des Mediums macht er sich ebenfalls noch nicht. Zu Hause wird er sehr wenig oder überhaupt nicht gefördert. Andere Möglichkeiten, das Internet für seine Zwecke zu nutzen, werden ihm dort nicht vermittelt. Das Elternhaus verlässt sich auf das Engagement der Schule und fördert die selbständige Nutzung des Mediums nicht.

Der Pragmatiker

Dieser Typ ist vorwiegend in der dritten und vierten Klasse zu finden. Der Pragmatiker nutzt das Internet überwiegend, um sein Informationsbedürfnis zu befriedigen. Zur Unterhaltung nutzt er lieber andere Medien. Sein Umgang mit dem Internet

ist sehr souverän. Er sieht dessen Nutzwert vor allem darin, schnell und zielgerichtet Informationen zu finden, egal ob zu Hause oder im Unterricht. Der Lehrer nimmt die Rolle des Lernberaters ein, der im Hintergrund für auftretende Fragen bereitsteht. Die Strukturen und Gestaltungsmöglichkeiten des Mediums werden dem Pragmatiker vor allem im Unterricht vermittelt. Seine Nutzung ähnelt der von Erwachsenen, denn auch die über 14-jährigen Onliner nannten als zweithäufigstes Motiv der Internetnutzung „sich zu informieren“ (van Eimeren/Gerhard/Frees 2003, S. 356). Die Eltern fördern Internetnutzung des Pragmatikers. Das Medium gehört in seiner Familie zum Alltag, und er wächst mit der Erfahrung auf, das Internet als ein Medium unter vielen nutzen zu können. Bestimmte Online-Anwendungen beurteilt er kritisch und schaut auf den Nutzwert, zum Beispiel bei E-Mails. Ein Schüler hat so zum Beispiel mit seinem Vater Kontakt, „wenn er irgendwie weggeflogen ist“ (Schüler E1, 4. Klasse).

Abbildung 3: Positionierung der Typen



7. Resümee und Ausblick

Wie die Typologie zeigt, beeinflusst neben der heimischen Internetnutzung vor allem die Schule den Umgang mit dem Medium. Die Lehrkraft fungiert als Sozialisationsinstanz und hat einen starken Einfluss auf die Kinder. Je mehr eine Lehrkraft ihren Schülern zutraut, desto selbstverständlicher und souveräner nutzen diese das Medium. Im Hinblick auf die Sozialisationsthese ist diese Erkenntnis von besonderer Bedeutung:

Hypothese 1

Je vielfältiger und positiver die Lehrkraft das Internet im Unterricht nutzt und bewertet, desto vielfältiger und positiver werden auch die Grundschüler das Medium nach der Grundschulzeit nutzen und bewerten.

Es hat sich gezeigt, dass schon Grundschüler umfassende Kompetenzen im Umgang mit dem Internet erlangen können. Die Lesefertigkeit der Kinder beeinflusst ihre Nutzung nur wenig, da es zahlreiche Online-Angebote gibt, für die keine große Lesefertigkeit nötig ist (zum Beispiel die Google-Bildersuche). Daraus folgt die zweite Hypothese:

Hypothese 2

Das oft nur in schriftlicher Form vorliegende Online-Angebot ist keine Zugangsbarriere für Lese- und Schreibanfänger.

Alle befragten Grundschüler nutzen das Internet nicht nur aus pragmatischen Gründen, sondern auch, um Bedürfnisse zu befriedigen (beispielsweise den Wunsch nach Anerkennung).

Die skizzierten Motive und Typen zeigen, dass das Internet von Mädchen und Jungen gleichermaßen genutzt wird. Auch das Alter beeinflusst die Internetnutzung nicht wesentlich. Die einzigen Faktoren, die die Nutzung und Bewertung des Mediums gravierend beeinflussen, sind die Nutzungssituation zu Hause und in der Schule. Kinder, die häufig mit dem Internet alleine gelassen werden oder nur selten die Gelegenheit erhalten, es zu nutzen, sind vorwiegend unterhaltungsorientiert. Bekommen die jungen Onliner aber Anreize von Eltern und Lehrern, wie sie das Internet noch nutzen können (beispielsweise als Lernhilfe), dann nutzen sie das Medium auch zur selbständigen Informationssuche. Diese Beobachtung führt zur dritten Hypothese:

Hypothese 3

Die informationsorientierte Nutzung des Internets wird durch Lehrer und Eltern sozialisiert.

Wird dies auf die Wissensklufthypothese übertragen, dann ist die Aussage erlaubt, dass die Integration des Internets schon an Grundschulen sinnvoll ist. Neben sachlichen und praktischen Vorteilen lernen die Kinder, wie vielseitig das Medium ist. Sie bekommen über die Nutzung im Unterricht frühzeitig bestimmte Navigations-, Selektions- und Rezeptionsweisen vermittelt, um an Informationsinhalte zu gelangen und ihr Wissen zu erweitern:

Hypothese 4

Der frühzeitige Einsatz des Internets in Grundschulen vermindert die Gefahr, dass rezeptionsbedingte Wissensklüfte entstehen.

Aus der Untersuchung lässt sich für die Praxis ableiten, dass die Kinder so früh wie möglich an das Internet herangeführt werden sollten. Nur durch das selbständige Erfahren von Vor- und Nachteilen können sie den kritischen Umgang mit den Inhalten lernen und Medienkompetenz erwerben. Gleichzeitig erleichtert das Internet die Arbeit der Lehrkraft, da es besonders auf Grundschüler (noch?) einen starken Reiz ausübt.

8. Literatur

Arnhold, K. (2003): Digital Divide. Zugangs- oder Wissensklüfte?. München: Fischer.

Asanger, R./ Wenninger, G. (Hrsg.) (⁵1994): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim: Beltz.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2000): Lehrplan für die bayerische Grundschule. München: Maiss.

Blumler J. G./ Katz, E. (Hrsg.) (1974): The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratifications Research. Beverly Hills, London: Sage Publ.

Bofinger, J. (2004): Neue Medien im Fachunterricht. Eine empirische Studie über den Einsatz neuer Medien im Fachunterricht an verschiedenen Schularten in Bayern. Donauwörth: Auer.

Bonfadelli, H. (1994): Die Wissenskluffperspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz: Ölschläger.

Brown, R. J. (1979): Wie Kinder das Fernsehen nutzen. In: Sturm, H./ Brown, R. J.: Wie Kinder mit dem Fernsehen umgehen. Nutzen und Wirkung eines Mediums. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 177-197.

Charlton, M./ Neumann-Braun K. (1992): Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München: Quintessenz.

Eimeren, B. van/Gerhard, H./Frees, B. (2003): ARD/ ZDF-Online-Studie 2003. Internetverbreitung in Deutschland – Unerwartet hoher Zuwachs. In: Media Perspektiven, H. 8, S. 338-358.

Eimeren, B. van/Gerhard, H./Frees, B. (2004): Internetverbreitung in Deutschland: Potenzial vorerst ausgeschöpft? ARD/ ZDF-Online-Studie 2004. In: Media Perspektiven, H. 8, S. 350-370.

Feilitzen, C. v. (1979): Funktionen der Medien. Bericht über eine schwedische Studie. In: Sturm, H./ Brown, R. J.: Wie Kinder mit dem Fernsehen umgehen. Nutzen und Wirkung eines Mediums. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 155-176.

Fölling-Albers, M.: Grundschule heute – Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. In: Becher, H. R. (Hrsg.) (2000): Taschenbuch Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 42-60.

Frey-Vor, G./Schumacher, G. (2004): Kinder und Medien 2003. Studie der ARD/ZDF-Medienkommission – Kernergebnisse für die sechs- bis 13-Jährigen Kinder und ihre Eltern. In: Media Perspektiven, H. 9, S. 426–440.

Fuchs-Heinritz, W. (2000): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Gerhards, M./Mende, A. (2004): Offliner 2004: Anpassungsdruck steigt, Zugangsbarrieren bleiben bestehen. In: Media Perspektiven, H. 8, S. 371-385. Glaser, B./Strauss, A. (1967): The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine.

Groebel, J. (1996): Kinder und Medien in der internationalen Forschung, in: Klingler, W./ Schönenberg, K.: Hören, Lesen, Fernsehen – und sie spielen trotzdem. Beiträge zum Medienumgang von Kindern. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft, S. 3-13.

Höflich, J. R. (1999): Zwischen massenmedialer und technisch vermittelter interpersonaler Kommunikation – der Computer als Hybridmedium und was Menschen damit machen. In: Beck, K./ Vowe, G. (Hrsg.): Computernetze – ein Medium öffentlicher Kommunikation. Berlin: Vistas, S. 85-104.

König, E./ Zedler, P. (1995): Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kuchenbach, K./ Simon, E. (2004): Medien im Alltag Sechs- bis 13-Jähriger: Trends, Zielgruppen und Tagesablauf. In: Media Perspektiven, H. 9, S. 441-452.

Lamnek, S. (1988): Qualitative Sozialforschung. Band 2. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Lamnek, S. (2¹⁹⁹³): Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (1995): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Meyen, M. (2004): Mediennutzung. Mediaforschung, Medienfunktionen, Nutzungsmuster. Konstanz: UVK.

Mikos, L. (1994): Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin: Quintessenz.

Nawratil, U. (1999): Die biographische Methode. Vom Wert der subjektiven Erfahrung. In: Wagner, H. (Hrsg.): Verstehende Methoden in der Kommunikationswissenschaft. München: R. Fischer, S. 335-352.

Neuberger, C. (2003): Zeitung und Internet. Über das Verhältnis zwischen einem alten und einem neuen Medium. In: Neuberger, C./ Tonnemacher, J. (Hrsg.): Online – Die Zukunft der Zeitung?. Das Engagement deutscher Tageszeitungen im Internet. Wiesbaden: Westdt. Verlag, S.16-109.

Peiser, W. (1996): Die Fernsehgeneration: Eine empirische Untersuchung ihrer Mediennutzung und Medienbewertung. Opladen: Westdt. Verlag.

Pöttinger, Ida (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München: KoPäd Verlag.

Pürer, Heinz (2003): Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Ein Handbuch. Konstanz: UVK.

Schneider, Silvia (1994): Wie Kinder Medien gebrauchen. Theoretische Erklärungsansätze zur Auseinandersetzung von Kindern mit Medienangeboten. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich, S. 157-170.

Schnell, R./Hill,P./ Esser, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien: Oldenbourg.

Vorderer, P. (1996): Rezeptionsmotivation. Warum nutzen Rezipienten mediale Unterhaltungsangebote. In: Publizistik 41, S. 310-326.

Weber, M. (1913): Ueber einige Kategorien der verstehenden Soziologie. In: Logos, Band IV, S. 253–294.

Wirth, W. (1997): Von der Information zum Wissen. Die Rolle der Rezeption für die Entstehung von Wissensunterschieden, ein Beitrag zur Wissensklufforschung, Opladen: Westdt. Verlag.

Wirth, W. (1999): Neue Wissenskluff durch das Internet. Eine Diskussion relevanter Befunde und Konzepte. In: Medien Journal – Zeitschrift für Kommunikationskultur 23, S. 3-19.

Wünsch, C. (2002): Unterhaltungstheorien. Ein systematischer Überblick In: W. Früh: Unterhaltung durch Fernsehen. Eine molare Theorie. Konstanz: UVK, S. 15–48.