
Themenheft Nr. 31: «Digitale Bildung»

Medienbezogene Bildungskonzepte für die «nächste Gesellschaft».

Hrsg. v. Jasmin Bastian, Tobias Feldhoff, Marius Haring und Klaus Rummler.

Hausaufgaben und Medienbildung

Eine explorative Studie zur Ökologie des Medienhandelns im häuslichen Lernkontext von Sekundarschülerinnen und -schülern in der Deutschschweiz

Klaus Rummler

Zusammenfassung

Das Pilotprojekt «Hausaufgaben und Medienbildung» untersucht Formen und Inhalte des Medienhandelns von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 im Kontext der Hausaufgaben in der Deutschschweiz. Ziel der Studie ist es, erstmalig detaillierte Einblicke in die Praxis des alltäglichen Medienhandelns von Sekundarschülerinnen und -schülern während der Erledigung von Hausaufgaben zu erhalten.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Darstellung des Studiendesigns der vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Studie «Hausaufgaben und Medienbildung», deren Erhebung im Herbst 2018 nach der Publikation dieses Beitrags stattfindet. Die Darstellung beinhaltet (1) den übergreifenden theoretischen Rahmen der sozio-kulturellen Ökologie und der Medienbildung, die gemeinsam die argumentative Verbindung zwischen Medien als Kulturgütern zu ihrer Bildungsfunktion schaffen. (2) fasst der Beitrag den für das Projekt relevanten Stand der hauptsächlich deutsch-sprachigen Hausaufgaben-Forschung zusammen und schliesst mit der Feststellung, dass sich die Medienpädagogik bislang nicht empirisch mit dem Zusammenhang von Hausaufgaben und Medienhandeln beschäftigt hat. Der (3) Teil des Beitrags beinhaltet das Studiendesign zu dem die erste Vorstudie im Herbst und Winter 2016/2017 wesentlich beitrug und neben der Anpassung des Erhebungsinstruments «Medientagebuch» auch der Gewinnung erster hier verkürzt dargestellter Ergebnisse diente.

Homework and Media Education. An exploratory study on the ecology of media activities in home learning contexts of secondary school pupils in German-speaking Switzerland

Abstract

The pilot project «Homework and Media Education» investigates forms and contents of media activities of secondary 1 school pupils in the context of homework in German-speaking Switzerland. The study aims to gain first insights into practices of daily media activities in the context of their homework.

This contribution aims to present the overarching design of the Swiss National Science Foundation (SNF) funded study «Homework and Media Education». The study's main survey takes place in autumn 2018 after the publication of this article. This presentation contains (1) the overarching theoretical framework of the socio-cultural ecology and Media Education (German: Medienbildung), that commonly provide the argumentative relation between media as cultural resources and their function within Bildung. (2) the contribution summarises the relevant state of the mainly German research in the field of homework and concludes that Media Education as a discipline has not yet covered homework and media activities in empirical research. The (3) part contains the research design to which the pre-study in 2016/2017 contributed substantially by the adaptation of the survey instrument «Media diary» and by providing first briefly presented results.

Einleitung

Schülerinnen und Schüler nutzen Medien für vielfältige Zwecke und sind mittlerweile mit Medien und insbesondere mit persönlichen portablen Medien wie Smartphones zu fast 100% ausgestattet (Feierabend, Plankenhorn, und Rathgeb 2015a, 2016, 2015b; Willemsen et al. 2014; Suter et al. 2015; Waller et al. 2016). Es ist davon auszugehen, dass diese Nutzung in engem Zusammenhang sowohl mit formellem als auch mit informellem Lernen steht. Im Rahmen des Beitrags wird anhand von Hausaufgaben die Schnittstelle zwischen formellem schulischen Lernen und dem informellen Lernen ausserhalb der Schule fokussiert. Die Hausaufgaben sind dieser besondere Bereich, in dem die Schule im Sinne formeller Bildung in den Bereich häuslichen informellen Lernens hineinragt und eingreift. Es ist die Schnittstelle zwischen formaler und informeller Bildung, bei der davon auszugehen ist, dass sich alltägliches Medienhandeln mit schulischem Lernen überschneidet. Hausaufgaben sind 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 «inhaltsoffen». Es geht um «impliziten und expliziten Wissenserwerb» (informell) und die Aufgabenstellungen sind zwar nicht immer nur künstlich, aber auch nicht grundsätzlich «situieret und authentisch» (informell) (Aßmann 2013, 69).

In diesem Nexus aus privatem Medienhandeln in informell geprägten Kontexten und der Praxis schulischen Lernens liegt das Thema der Studie: *Wie handeln Schülerinnen und Schüler mit Medien im Kontext der Hausaufgaben und welche Prozesse der Medienbildung lassen sich daraus rekonstruieren?* Ziel der Studie ist es herauszuarbeiten, welche Rolle Medien im weiten Umfeld der Hausaufgabenerledigung bei Deutschschweizer Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 spielen. Mit anderen Worten: Es geht um die Frage nach den Formen und Inhalten des Medienhandelns im Kontext der Hausaufgabenerledigung.

Medienbildung und die sozio-kulturelle Ökologie als theoretischer Rahmen einer erziehungswissenschaftlich-medienpädagogischen Forschungsperspektive

Die Fachdisziplin Medienpädagogik hat mit der Medienbildung in den vergangenen Jahren eines ihrer zentralen theoretischen Modelle formuliert. Im Zentrum steht die Überzeugung, dass Bildung individuell entfaltet und gesteuert wird. Nach Norbert Meder ist Bildung zu verstehen als das dreifache Verhältnis:

1. «des Einzelnen zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt im Darstellungsmedium,
2. des Einzelnen zu dem oder den Anderen in der Gemeinschaft (dem Sozialen) im Kommunikationsmedium,
3. des Einzelnen zu sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (in der Artikulations- und Lebenszeit) im Interaktionsmedium» (vgl. Meder 2007, 65, 2011, 77).

Laut Meder sind Bildungsprozesse «als die Veränderung des dreifachen Bildungsverhältnisses» zu definieren; zum einen aus *materialer/inhaltlicher* Sicht:

«In den bestehenden medialen Strukturen können neue Sachverhalte, neue soziale Beziehungen und neue Selbstdeutungen integriert werden. Piaget nannte diesen Bildungsprozess Assimilation. [...] Assimilation ist die Verfeinerung des Mediums, ist die Kultivierung des Mediums durch immer wieder neuen individuellen generischen Vollzug. Jede Assimilation eines Neuen in ein Medium ist ein generischer Akt und verändert deshalb mein Selbst- und Weltverhältnis». (Meder 2011, 78)

Zum anderen vollzieht sich laut Meder dieser Veränderungsprozess des dreifachen Bildungsverständnisses aus einer *formalen/logischen* Sicht «als Veränderung der medialen Struktur selbst» (ebd.). «Akkommodation entwickelt vor dem Hintergrund bekannter Medien ein neues Medium, um das Welt- und Selbstverhältnis, d.h. Bildung zu verändern oder zu verbessern» (ebd., 79).

Meder hält dahingehend fest: «Bildung ist immer Medienbildung» (ebd.), da sie «sich immer nur medial vollzieht» (ebd., 68). «Denn als Vollzug in Raum und Zeit braucht jeder psychische Akt ein raum-zeitliches Medium der Artikulation. Das basale Medium ist der Leib.» (ebd.) «Artikulation des einzelnen Menschen ist Ausdruck seiner selbst mit Bezug auf die umgebende Welt. Die Bildungstheorie hat dies stets das Welt- und Selbstverhältnis genannt» (ebd., 71).

Im Grundgedanken, dass in psychischen und vermutlich auch in physischen Akten (mit Verweis auf den Leib bei Meder) Medien der Artikulation bedürfen und zugleich Medien Artikulationen hervorbringen oder generieren, liegt die Verbindung zwischen dem Ansatz der Medienbildung und dem Begriff des Medienhandelns. Dies ist der Fall, da der Kern dieser aktiv handelnden Aneignungsprozesse der reflexive Bezug auf die eigene Alltagswelt und Lebenswirklichkeit ist (vgl. Wolf, Rummler, und Duwe 2011, 143).

Die Medienbildung befasst sich mit diesen Entwicklungsprozessen und seinen Besonderheiten und entfaltet dabei die Orientierungsfunktion und Möglichkeiten der personalen Selbstgestaltung sowohl in der klassisch formalen, schulisch-curricularen Struktur, als auch in informellen und de-institutionalisierten Prozessen des selbstorganisierten Lernens (vgl. Wolf, Rummler, und Duwe 2011). Und eben dies entspricht der Situation des häuslichen Lernens für die Schule in der Situation der Hausaufgabenerledigung. Der allgemeine Gegenstand der Medienbildung ist damit beschrieben: Es geht um die individuellen Entwicklungsprozesse im Umgang mit medial vermittelten Kulturgütern.

Im Ansatz der *sozio-kulturellen Ökologie* (Rummler 2014; Pachler, Bachmair, und Cook 2010) Bachmair, und Cook 2010, der den verbindenden Rahmen zwischen Medien als Kulturgütern im Sinne von Ressourcen zu ihrer Bildungsfunktion bzw. ihrer Einbindung in Bildungsprozesse schafft, wird unterschieden nach Handlungs- und Wirksamkeitskompetenzen (*agency*), kulturellen Praktiken (*cultural practices*) und gesellschaftlichen, sozialen und technologischen Strukturen (*social, cultural and technological structures*), in die Schülerinnen und Schüler eingebunden und durch sie geprägt sind.

- *Handlungs- und Wirksamkeitskompetenz (engl.: agency)* fragt danach, wie es Lernenden, also Schülerinnen und Schülern gelingt, ihre 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. Dies ist die Kompetenz auf *Welt* handelnd einzuwirken.
- *Kulturelle Praktiken (engl.: cultural practices)* fokussieren die Frage nach dem Medienhandeln der Schülerinnen und Schüler bzw. deren kultureller Praktiken mit Medien im Alltag. Vor dem Hintergrund mobilisierter Massenkommunikation bedeutet das für die Nutzung mobiler Medien das aktive Herstellen sozialer und situativer Kontexte seitens Lehrpersonen und seitens der Schülerinnen und Schüler (vgl. Seipold 2014, 2017).
- *Gesellschaftliche, soziale und technologische Strukturen (engl.: social, cultural and technological structures)* sind mit den Handlungs- und Wirksamkeitskompetenzen und den kulturellen Praktiken der Schülerinnen und Schüler verwoben. So sind bspw. das Smartphone und die darauf befindlichen Anwendungen in ein System aus konvergenten Medien und Dienstleistungen eingebunden: Massenkommunikation ist die mobile, vernetzte und individualisierte Anwendung abstrakter Technologien, die einen institutionalisierten Rahmen erzeugen, innerhalb dessen Schülerinnen und Schüler sinnhafte Anwendungen finden müssen. Als Lernende sind sie dabei in soziale und gesellschaftliche Strukturen wie Schule, Peergruppen und gesellschaftliche Milieus eingebunden und werden durch diese geprägt (Rummler 2012).

Die Verwendung des dezidierten Begriffs einer Ökologie ist hilfreich, um Medien und andere Kulturgüter als Ressourcen zu verstehen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung zur Verfügung stehen. Dieser Gesamtprozess ist selbst ein komplexes, verwobenes und zusammenhängendes System, in welchem die Schülerinnen und Schüler im Zentrum stehen (vgl. Rummler 2012, 2014). Diese Kennzeichnung ökologischer Systeme und konkret der sozio-kulturellen Ökologie, vermag bereits konzeptionell die Situation von Hausaufgabenenerledigung zu beschreiben: Innerhalb der kulturellen Praxis der Hausaufgaben sind Schülerinnen und Schüler eingebettet und geprägt durch die sie umgebenden sozialen Strukturen wie z.B. soziale Herkunft, Elternhaus, kantonale Regelungen usw. Die Regelung der Hausaufgaben ist dann gleichwohl eine vorgegebene Struktur, ebenso wie die ihnen zur Verfügung stehenden technologischen Strukturen einen Rahmen für Handlung schaffen, ausgehend von Giddens' «Structuration Model» (1984). Innerhalb dieses Verhältnisses entfalten Schülerinnen und Schüler Handlungs- und Wirksamkeitskompetenzen (*engl.: agency*) und machen Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit, indem sie aktiv handelnd mit und über Medien sinnstiftend Bedeutungen herstellen (vgl. Wolf, Rummler, und Duwe 2011, 144; Aßmann 2013, 58ff.).

Bedeutung und Funktion von Hausaufgaben

Das Thema Hausaufgaben ist in der Forschung zu Schule und Unterricht umstritten (vgl. bspw. Bossmann 1979; Schwemmer 1980) und zugleich vergleichsweise unzureichend beforscht (vgl. Kohler 2011, 210; Trautwein und Lüdtke 2014, 277). In ihrem Aufsatz bietet Britta Kohler (2011) einen Überblick zur Praxis der Hausaufgabenforschung der letzten 50 Jahre. Vor allem seit den 1990er Jahren hat sich die pädagogische Psychologie mit dem Thema Hausaufgaben auseinandergesetzt und hier auch einige Systematisierungsvorschläge angeboten. Aus fachdidaktischer Perspektive haben sich in dieser Zeit hauptsächlich die Fächer Mathematik und Französisch, bzw. die Sprachdidaktik mit dem Thema Hausaufgaben befasst (vgl. bspw. Schnyder, Niggli, und Trautwein 2008). Für die erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung hat das Thema erst grössere Bedeutung mit dem Aufkommen der Ganztagschulen in Deutschland bekommen (vgl. bspw. Höhmann und Schaper 2008; oder Unger 2009).

Definition von Hausaufgaben

Allgemein sind Hausaufgaben als Arbeitsaufträge zu verstehen, die Lehrpersonen an Schülerinnen und Schüler erteilen, die «in der Regel außerhalb des Unterrichts in mündlicher, schriftlicher oder praktischer Form zu bearbeiten sind» (Kohler 2011, 204; Trautwein und Lüdtke 2014, 275; Mischo und Haag 2010, 249). Britta Kohler lässt bei dieser Definition «offen, ob die Hausaufgaben verpflichtend oder freiwillig sind

und ob sie in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit angefertigt werden sollen» (ebd.). Diese engere, aber in der Forschung gängige Definition bezieht hingegen «andere häusliche Lerntätigkeiten wie 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) nicht mit ein (vgl. dazu auch Mischo und Haag 2010, 250).

Für das Forschungsdesign und mit Bezug auf die Leitfrage ist es sinnvoll, einen Begriff von Hausaufgaben zu entwickeln, der im breiteren Sinn die Arbeit der Schülerinnen und Schüler zuhause für die Schule in den Blick nehmen kann. In diesem Sinne betonen Kastens und Lipowski, dass ein «prozessorientierter Umgang» (2011, 157f) bzw. ein prozessorientiertes Verständnis von Hausaufgaben anzuerkennen vermag, dass Hausaufgaben mehrere Lösungen haben können, die nicht unbedingt nur richtig oder falsch sein müssen. «Hausaufgaben als Vorbereitung des Unterrichts können dazu verhelfen, selbstverantwortliches und entdeckendes Lernen zu fördern» (Haag und Streber 2015, 88). Das eigenständige Vorbereiten bestimmter Inhalte für den Unterricht (Kastens und Lipowski 2011, 158; Niggli und Moroni 2009, 15) ist dann auch im Sinne dieses breiteren Verständnisses von Hausaufgaben, das es ermöglicht, die eigenständige und selbstbestimmte Nutzung von Medien durch die Schülerinnen und Schüler zu erfassen.

Funktionen von Hausaufgaben

Sowohl die pädagogische Psychologie als auch die Schul- und Unterrichtsforschung gehen aktuell von zwei groben Funktionen der Hausaufgaben aus:

- didaktisch-methodische Funktion:
 - Vor- und Nachbereitung des Unterrichts (Wild und Gerber 2007, 357)
 - «Ergänzung von in der Schule begonnenen Lernprozessen; hierzu gehören die Einübung neuen Lernstoffs; die Vervollständigung, Vertiefung und Fortsetzung der Lernprozesse; die produktive Anwendung und Überprüfung des neu Gelernten;
 - Individualisierung der inhaltlichen Auseinandersetzung» (Haag und Streber 2015, 88).

- Erzieherische Funktion:
 - Perspektive der pädagogischen Psychologie: «Unterstützung der kindlichen Selbstregulationsfähigkeiten», «Herausbildung positiver Lernhaltungen und Interesse» (Wild und Gerber 2007, 357f.; Mischo und Haag 2010, 249)

- Perspektive der Schul- und Unterrichtsforschung: «Entwicklung von Befähigungen zur Selbstständigkeit und von persönlichkeitsstärkenden Haltungen, wie z.B. Arbeitsfreude, Fleiß, Ausdauer, Selbstdisziplinierung und das Interesse für die eigene Beschäftigung mit Gegenständen des Unterrichts. Hierunter fällt die Befähigung zu entwickeln, Lernvorgänge selbst zu organisieren, Arbeitszeit und Arbeitstechniken sowie Hilfsmittel selbstständig angemessen einzusetzen und das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler zu stärken» (Haag und Streber 2015, 89).

Dagegen hat die Funktion der Disziplinierung durch Hausaufgaben in den vergangenen Jahren an Relevanz verloren (vgl. Trautwein und Lüdtke 2014, 277). Ebenso in den Hintergrund getreten ist die Funktion der didaktisch-inhaltlichen Kompensation verpasster Unterrichtszeit, die im Sinne von «was wir im Unterricht nicht schaffen, müsst ihr zuhause nachholen» in die Hausaufgaben verschoben wird (vgl. bspw. Kastens und Lipowsky 2011, 158).

Näher auf das Thema der Selbstregulation gehen Trautwein und Lüdtke (2014) und Trautwein und Köller (2003) ein. Wenn es um Medienhandeln im Kontext von Hausaufgaben geht, scheinen Themen wie «Aufbau von Kompetenzen zur Selbstregulation» oder «Medienhandeln als Ausdruck und Form der Selbstregulation» von Bedeutung zu sein. Hausaufgaben sind durch die «Vorgabe der Lerninhalte durch die Lehrkraft nicht *selbstbestimmt*» (Trautwein und Lüdtke 2014, 275; Hervorhebung im Original), sie erfolgt aber «*selbstreguliert*» (ebd.; Hervorhebung im Original), da «Schülerinnen und Schüler selbst – ggf. zusammen mit ihren Eltern – entscheiden, welchen Teil der HA sie wie, wann und mit welcher Zielstellung erledigen» (Abkürzung im Original; ebd.).

Treibende Kraft für Selbstregulation ist für Trautwein und Lüdtke die Hausaufgaben-Motivation, die im Laufe der Schulzeit in der Sekundarstufe 1 mit gleichzeitiger Zunahme der Zeitinvestition abnimmt (vgl. Trautwein et al. 2006). Auch die Motivation für die Hausaufgaben in einzelnen Fächern ist unterschiedlich hoch bzw. Schülerinnen und Schüler weisen den Fächern unterschiedliche Prioritäten zu. So sind die Hausaufgaben in den Hauptfächern Mathematik, Deutsch und Englisch für Schülerinnen und Schüler in Deutschland subjektiv wichtiger als die Bearbeitung in den Nebenfächern (vgl. Trautwein und Lüdtke 2014, 277).

Das Thema des Abschreibens von Hausaufgaben ist zum einen aus Sicht der Selbstregulation und Motivation von Interesse (vgl. Kohler et al. 2014; Kohler, Merk, und Zengerle 2013; Trautwein und Lüdtke 2014, 278) und zum anderen für das vorliegende Projekt bei der Frage nach der Rolle der Medien. So prioritär die Hausaufgaben in Mathematik, Deutsch und Englisch sein mögen, so häufig (je ca. 30%) werden diese offenbar auch abgeschrieben. Hier scheint es das Ziel der Schülerinnen und Schüler zu sein, die Hausaufgaben überhaupt bei der Kontrolle vorweisen zu können,

ungeachtet von Qualität oder eigener Bearbeitung (vgl. Trautwein und Lüdtke 2014, 278; Bräu, Haring, und Weyl 2017). Motivational zeigen Schülerinnen und Schüler in ihren leistungsstarken Fächern grösseres Engagement als in den Fächern, in denen Hausaufgaben kompensatorisch wirken sollten und Lerndefizite ausgleichen sollten (ebd.).

Die Bedeutung der Eltern im Kontext der Hausaufgaben

Bei der Erledigung der Hausaufgaben spielen Eltern eine wesentliche Rolle. Elke Wild u.a. haben in den vergangenen Jahren wesentliche Forschung zu diesem Thema beigetragen. Ihnen geht es dabei um die Frage nach Auswirkungen elterlicher Instruktion:

- auf das Fähigkeitsselbstbild und Kompetenzerleben von Schülerinnen und Schülern,
- auf deren Lernmotivation und emotionales Befinden,
- auf das Lern- und Arbeitsverhalten Heranwachsender (vgl. Wild und Gerber 2007, 358).

Die Autorinnen fassen zusammen, dass die aktuelle Praxis elterlicher Beteiligung beim Erledigen von Hausaufgaben gekennzeichnet ist durch «ein Nebeneinander von lernförderlichen und -beeinträchtigenden Strategien» (ebd.) und etwa je hälftig nebeneinander in den Familien auftreten (ebd., 375f.). Kontrollierende Strategien bzw. «bewertende (<produktorientierte>) Verhaltensweisen» (Haag und Streber 2015, 94) haben demnach eher negative Auswirkungen auf das Fähigkeitsselbstbild und Kompetenzerleben, auf die Lernmotivation und auf das emotionale Befinden, auf Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler, sowie auf die Leistungs- und Kompetenzentwicklung (Wild und Gerber 2007, 358). Diese «Dysfunktionale elterliche HA-Unterstützung scheint dabei häufig von als unzureichend erlebten Schulleistungen der Schüler ausgelöst zu werden» und beinhaltet auch «fehlerhafte inhaltliche Erklärungen», «unnötige Einmischungen» sowie «negative Rückmeldungen» (Abkürzung im Original; Trautwein und Lüdtke 2014, 279; vgl. auch Bräu, Haring, und Weyl 2017).

Positive Effekte sehen Wild und Gerber in «autonomieunterstützenden instruktionalen Strategien» (2007, 358), wie z.B. «aktive Unterstützung selbstregulierter Lernhandlungen», «Verzicht auf kleinschrittige Anleitungen» und «einem responsiven und adaptiven Umgang mit Lern- und Verständnisschwierigkeiten» (ebd.). In anderen Worten steht das «<prozessorientierte> Elternverhalten (emotionales Engagement, Bereitstellung von Hilfsmitteln, Hilfe bei der Strategieanwendung und Ermutigung zur Eigenverantwortlichkeit) in einem positivem Zusammenhang mit Motivation und Leistung bzw. Leistungsentwicklung der Kinder» (Haag und Streber 2015, 94).

In Zahlen geben sie an, dass etwa 10% der Primarschülerinnen und -schüler keine Unterstützung durch die Eltern erfahren (Wild und Gerber 2007, 359) und damit die überwiegende Mehrheit zumindest durch einen Elternteil bzw. durch die Mütter unterstützt werden (ebd.). Auf der anderen Seite geben sie vorsichtig schätzend an, dass ca. 20% der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich immer durch Elternteile bei den Hausaufgaben betreut werden (ebd., 376), und dass durch dieses «überprotektive Verhalten der Eltern die Herausbildung lernstrategischer Kompetenzen und selbstbestimmter Formen der Lernmotivation eher behindert als gefördert wird» (ebd.).

Die Autorinnen fanden keine Unterschiede im Ausmass der Betreuung durch die Eltern in Bezug auf sozio-kulturelle Schichten. Gleichzeitig berichten sie, dass Schülerinnen und Schüler höherer Klassenstufen und Schularten weniger von Eltern betreut werden. Hingegen intensivieren Eltern ihre Betreuungsleistung und Lernunterstützung, wenn Schülerinnen und Schüler mit Leistungsproblemen kämpfen, wenngleich sich dann die «Qualität der elterlichen Unterstützung zu verschlechtern scheint» (ebd., 359) und stärker kontrollierende Strategien angewendet werden (vgl. auch Trautwein und Lüdtke 2014, 279).

Neben den Eltern erfahren Schülerinnen und Schüler beim häuslichen Lernen Unterstützung durch Geschwister und Mitschülerinnen und -schüler sowie durch Verwandte und Lehrpersonen, wobei die Schülerinnen und Schüler der Unterstützung durch Dritte höhere Bedeutung beimessen als der Unterstützung durch die Eltern (Wild und Gerber 2007, 375). Bedeutsam in diesem Kontext ist, dass Medien bei der Frage nach der Unterstützung durch Dritte keine Erwähnung finden. Möglicherweise lag das nicht in Zentrum der Studie, wobei aber auch die Schülerinnen und Schüler dies offensichtlich nicht zur Sprache brachten.

Medien und Hausaufgaben

Die Verbindung zwischen alltäglichem Medienhandeln und Hausaufgaben findet sich in der Fachliteratur nur selten. Ein spezifisches Forschungsprojekt zu diesem Thema ist nicht bekannt bzw. noch nicht publiziert worden. Praktisch durchgängig erkennt die medienpädagogische Forschung lediglich an, oder geht davon aus, dass Hausaufgaben aufgegeben werden bzw. durch Schülerinnen und Schüler bearbeitet werden müssen. Insofern unsystematisch findet sich dann auch das Thema in der Literatur wieder.

Etwas konkreter werden die deutschsprachigen Studien, die nach den Mediennutzungsmustern von Kindern und Jugendlichen fragen und dabei das Thema Hausaufgaben an einigen wenigen Stellen umkreisen. So sind Hausaufgaben für die Primarschülerinnen und -schüler in Deutschland (neben dem Fernsehen) und in der Schweiz die häufigste Freizeitaktivität, der sie täglich bzw. mehrmals pro Woche nachgehen (Feierabend, Plankenhorn, und Rathgeb 2015b, 10, 2017, 10; Suter et

al. 2015, 17). Bei den Deutschen Sekundarschülerinnen und -schüler steht an dieser Stelle das Treffen mit Freunden oder anderen Leuten. Dies ist vor allem damit begründet, dass die Grundgesamtheit dieser Studie die 12- bis 19-jährigen Jugendlichen sind, die teilweise nicht mehr in der Schule sind, sondern zum Teil bereits im Beruf oder in einer Berufslehre sind und deshalb keine Hausaufgaben mehr machen müssen. Dennoch berichten etwa ein Fünftel dieser Befragten, dass sie neben dem Fernsehen Hausaufgaben machen oder Lernen; Mädchen doppelt so häufig wie Jungen (Feierabend, Plankenhorn, und Rathgeb 2015a, 27f.), wobei die Grundgesamtheit dieser Frage diejenigen sind, «die zumindest einmal pro Monat nebenbei andere Dinge tun, während der Fernseher läuft» (ebd.; 28). Insgesamt wenden Deutsche Schülerinnen und Schüler 92 Minuten pro Tag für Hausaufgaben auf und verbringen davon im Durchschnitt 40 Minuten «am Computer oder im Internet um etwas für die Schule zu erledigen» (Feierabend, Plankenhorn, und Rathgeb 2016, 46).

Bei der Frage, wonach Primarschülerinnen und -schüler im Internet suchen und wie häufig, antworten 51% (Basis: Internetnutzer = 805 von 1229), dass sie jeden oder fast jeden Tag «Information für Hausaufgaben bzw. die Schule» suchen (Feierabend, Plankenhorn, und Rathgeb 2017, 48f.). Mit zunehmendem Alter der Kinder suchen sie häufiger im Internet.

In Bezug auf Schweizerische Jugendliche (12 bis 19 Jahre) und bezogen auf Inhalte oder mediale Formen fassen die Autorinnen und Autoren der JAMES-Studie zusammen, «dass 79 % der Befragten sich regelmässig über Videoportale informieren (z.B. für Hausaufgaben)» (Willemse et al. 2014, 65). Etwa 45% der für die KIM-Studie 2016 befragten Primarschülerinnen und -schüler in Deutschland geben an, dass sie YouTube-Videos ansehen, von denen wiederum 9- bis 33% (mit dem Alter zunehmend) angeben, dass sie dort «Videos zu Themen aus der Schule» ansehen (Feierabend, Plankenhorn, und Rathgeb 2017, 47).

Design der Studie «Hausaufgaben und Medienbildung»

In der Perspektive der Medienbildung vollzieht sich Bildung als Prozess «in Medien und generiert zugleich Medien. Medien sind einerseits Hintergrund von Bildung als Prozess, andererseits aber auch Resultat von Bildungsprozessen.» Insofern «muss man die mediale Artikulation als einen reflexiven prozesshaften Vollzug verstehen [...]» (Meder 2011, 72). In dem von Meder beschriebenen dreifachen Verhältnis wird der Status *Bildung* analysierbar (ebd., 77). Diese Relation ist «als empirischer Performanzakt von Bildung medienpädagogisch zu konzipieren und zu erforschen» (Meder 2007, 66). Konkret bedeutet das, nach der Strukturierung dieses dreifachen Verhältnisses der Bildung und «wie dieses in bestimmten Medien performant wird» (Meder 2007, 70) zu fragen. Daraus abgeleitet und zur Bearbeitung des eingangs formulierten Themas entstehen folgende Leitfragen:

- Welche medienbezogenen Tätigkeiten üben Schülerinnen und Schüler im Kontext ihrer Hausaufgaben aus (siehe oben: Medienhandeln; Performanzakte, Artikulationen) und welche Routinen und Praktiken entstehen daraus bzw. in welche Routinen und Praktiken ist dieses Medienhandeln eingebunden?
- Welche Handlungs- und Wirksamkeitskompetenzen entfalten Schülerinnen und Schüler im Beziehungsgefüge kultureller Praktiken von Hausaufgaben bzw. alltäglichem Medienhandeln (Seipold, Rummler, und Rasche 2010) und sozialen, gesellschaftlichen, technischen Strukturen?
- Mit Bezug auf den beschriebenen Forschungsstand zum Thema Hausaufgaben schliesst sich in die Frage nach Handlungskompetenzen auch folgende Frage ein: Wie spielt Medienhandeln im Kontext der Hausaufgaben in die Entwicklung von Befähigungen zur Selbstständigkeit, zum Autonomieerleben und zur Entwicklung von Selbstregulation hinein?

Im alltäglichen Medienhandeln, in Performanzakten und in Artikulationen entfalten sich Handlungs- und Wirksamkeitskompetenzen. Prozesse der Medienbildung werden in der Analyse sichtbar, und zwar in Bezug auf das «Verhältnis des *Einzelnen* zu den *Sachen und Sachverhalten* in der Welt», in Bezug auf das «Verhältnis des *Einzelnen* zu dem bzw. den *anderen* in der *Gemeinschaft*» sowie in Bezug auf «das Verhältnis des *Einzelnen* zu sich *selbst* in seinem Leben» (Meder und Iske 2014, 81; Hervorh. im Original).

Forschungspraktisch ist es daher sinnvoll, eher umfangreiche, breite Daten zu sammeln, dabei die Schülerinnen und Schüler motivierend aktiv in den Prozess einzubeziehen, um eine grosse Bandbreite an Aktivitäten zu erhalten. Daher scheint es notwendig, «die ganze Bandbreite sozialer und kultureller Praktiken zu erheben, um erst im zweiten Schritt, mögliche Bildungsprozesse und danach Anschlussstellen schulischer und familialer (Bildungs-) Prozesse zu identifizieren» (Tervooren 2010, 103).

Methode und Themen des Analyse

Das Projekt «Hausaufgaben und Medienbildung» ist ein medienpädagogisches Forschungsprojekt, das sich methodologisch auf den dialektischen Pluralismus der Mixed Methods Research nach Burke Johnson (2017) beruft, sich an Prinzipien der Grounded Theory (Hülst 2013; Lampert 2005) orientiert und im Sinne qualitativer Bildungs- bzw. Medienforschung der Frage nach dem Medienhandeln von Schülerinnen und Schüler im Kontext der Hausaufgaben nachgeht. Die Studie ist in diesem Sinne auch eine qualitative Rezeptionsanalyse, die nach dem *WIE* medialer Verarbeitungsprozesse fragt und «eröffnet einen Zugang zu Veränderungen des Selbst- und Weltverhältnisses des Menschen, welches im Zusammenhang von Lernen, der

Identitätsentwicklung, von Sozialisation und Kultur relevant wird» (Schäffer und Pietrass 2013, 577). Um diese Prozesse einfangen zu können, werden die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Untersuchung gebeten, Medientagebücher zu führen, in denen sie chronologisch Aktivitäten dokumentieren, die im Zusammenhang mit Medien und Hausaufgaben stehen. Die Analyse von Medientagebüchern «nimmt damit routinierte und reflektierte ebenso kommunikative Handlungen zur Rekonstruktion von Bildung als Veränderungen von Lebensorientierungen in den Blick» (Marotzki und Tiefel 2013, 75).

Themen der Analyse, die sich aus dem beschriebenen Forschungsstand der Hausaufgaben und aus dem aktuellen medienpädagogischen Diskurs ergeben, sind:

Schul- und pflichtbezogene Aktivitäten mit Medien

- Kommunizieren, Organisieren: Die Erledigung der Hausaufgaben kommunikativ organisieren; sich mit Freunden absprechen, besprechen, klären; evtl. auch das Abschreiben organisieren.
- Sich informieren: Holen Schülerinnen und Schüler sich im Rahmen der Hausaufgaben aus anderen Medien Informationen, die zur Bearbeitung der Hausaufgaben dienen?
- Institutionelle Lernplattformen einbeziehen: Gibt es seitens der Schule, des Schulfaches oder des Lehrmittels eine Art Lernplattform? In welcher Weise wird diese in die Bearbeitung einbezogen?

Aktivitäten mit Medien über den Schulkontext hinaus

- Lerner-generierte Lehr- und Lernmittel, Lernen mit Videos und Bildern: Produzieren Schülerinnen und Schüler eigene Medien?
- Sharing: Teilen Schülerinnen und Schüler Medien oder Kommunikate im Rahmen der Hausaufgaben mit anderen?

Metathemen

- Hausaufgaben als mobiles Lernen: Situiertheit von Lernen, Lerner-generierte Kontexte [sic] (Seipold 2014, 2017),
- Kuratieren (vgl. Potter 2009) und Persönliche Lernumgebungen – PLE: Konzentrieren der eigenen Lernumgebungen (vgl. Buchem, Attwell, und Torres 2011; vgl. Fiedler und Väljataga 2011),
- Medien als Ablenkung (siehe Fragen zu Regulierungsmassnahmen und Regeln durch Eltern),
- Kreativität und Subversion.

Das Feld und der Feldzugang

Idealerweise sollen im Hauptprojekt ausgewählte einwohnerstarke Kantone der Deutschschweiz mit unterschiedlichen Regelungen zu Hausaufgaben gemäss den jeweiligen Gesetzgebungen zur Volksschule einbezogen werden. Wenig gesetzliche Vorgaben machen z.B. die Kantone Basel-Land, Basel-Stadt, Thurgau und Zürich. Intensivere Vorgaben, vor allem die Vorgabe, dass Schülerinnen und Schüler die Hausaufgaben allein bewältigen können sollten und/oder zeitliche Obergrenzen für Hausaufgaben machen z.B. die Kantone Aargau, Bern, Luzern, Sankt Gallen und Solothurn. In den einzelnen Schulgemeinden gibt es daher auch unterschiedliche Unterstützungsstrukturen und Begleitungen zur Erledigung der Hausaufgaben. Neben Rahmeninformationen zur jeweiligen Schule, zu Spezifika des Unterrichts und der jeweiligen Hausaufgaben durch die kooperierenden Lehrpersonen, fliessen die Rechtsgrundlagen und Unterstützungsstrukturen als Rahmenbedingungen in die Auswertung der jeweiligen Medientagebücher ein und dienen als Orientierung beim theoretischen Sampling.

Ziel ist es, als Rücklauf insgesamt etwa 1200 Medientagebücher aus den genannten 9 Deutschschweizer Kantonen zu erhalten. Dabei sollen möglichst 3 unterschiedliche Schulen bzw. etwa sechs bis sieben Schulklassen pro Kanton berücksichtigt werden.

Folgerungen aus der ersten Vorstudie «Hausaufgaben und Medienbildung» für das Design des Hauptprojekts

Die erste Vorstudie zum Hauptprojekt «Hausaufgaben und Medienbildung» wurde im Winter 2016/2017 durchgeführt.¹ Dabei wurden Medientagebücher in drei verschiedenen Sekundarschulklassen der Stufen 7 und 8 in den Kantonen Bern, Zürich und Schaffhausen durch die jeweiligen Klassenlehrpersonen verteilt und nach 10 bis 14 Tagen Bearbeitungszeit eingesammelt. Die Medientagebücher waren papier-basierte A5 Hefte à 14 Seiten und enthielten den Projektbescrieb (letzte Seite) sowie den Arbeitsauftrag an die Schülerinnen und Schüler auf der ersten Doppelseite.

An der Vorstudie nahmen 10 Mädchen und 3 Jungen teil (13 Medientagebücher). Zentrales Erkenntnisinteresse der Vorstudie war: Wie verläuft das Verteilen und Einsammeln der Medientagebücher organisatorisch? Welche Qualität haben die Daten, die Schülerinnen und Schüler in den Medientagebüchern angeben? Was sind erste Ergebnisse? Ist es grundsätzlich möglich, sich mit dem Werkzeug «Medientagebuch» den Leitfragen der Studie (siehe oben) und den Themen der Analyse (siehe oben) anzunähern?

1 Vgl. dazu Rummler (2016, 2017). Für Ergebnisse der zweiten Vorstudie im Herbst/Winter 2017/2018 siehe Rummler et al. (2018).

Forschungsinstrument Medientagebücher

Eines der Ziele der Vorstudie war, das Forschungsinstrument Medientagebücher in der Praxis einzusetzen, um es anhand der Erfahrungen zu optimieren. Diese Hefte im Sinne von Tagebüchern (vgl. Moser 2015, 109ff) sind vergleichbar mit einem Arbeitsjournal oder Lerntagebuch (Fischer und Bosse 2013, 875). Der Fokus im Medientagebuch (vgl. Fuhs 2014) liegt allerdings mehr auf der Dokumentation einzelner Ereignisse alltäglichen Medienhandelns und der jeweiligen Kontexte, als auf der reflexiven Einordnung des Lernens. Schülerinnen und Schüler sind hier aktiv und führen Forschungstagebücher, die «für einen *bestimmten Zweck* geschrieben in einem *begrenzten Zeitraum* als eine Form eines *Beobachtungsprotokolls* zu einem bestimmten Thema» (Fischer und Bosse 2013, 878; Hervorh. im Original; Aßmann 2013, 207) geführt werden.

Das Tagebuch wird gezielt nicht als digitales Medium eingesetzt, sondern folgt dem Prinzip Papier & Stift. Diese Variante ist unabhängig vom Ort und Kontext der Hausaufgabenerledigung, ist nicht von einer Internetverbindung abhängig, überschneidet sich nicht mit dem üblichen Medienhandelns, ist nicht beeinflusst von elterlicher Regulierung zum Thema Medien und gerät nicht in datenschutzrechtliche Konflikte bei der Erhebung und Speicherung personenbezogener Forschungsdaten. Bereits die Vorstudie hat gezeigt, dass das gedruckte Medientagebuch ein brauchbares Werkzeug zur Datenerhebung im Sinne der Fragestellung ist und den Schülerinnen und Schülern den nötigen Freiraum zur individuellen Artikulation gibt. Dennoch unterscheidet sich die Qualität und Quantität der Einträge unter den Schülerinnen und Schülern. Daher scheint es diesbezüglich nützlich, wenn die Forscherinnen und Forscher den Schülerinnen und Schülern persönlich das Projekt vorstellen, ihnen die Medientagebücher ausgeben und ihnen dadurch die Bedeutung ihrer Teilnahme sinnvoll erscheint.

Gestalterisch sollte das Medientagebuch einerseits möglichst offen, einladend und niederschwellig sein, und muss andererseits die Schülerinnen und Schüler anleiten, auf die wesentlichen Eckpunkte der abzudeckenden Themen einzugehen, um dadurch die Unkontrollierbarkeit der Situation der Datenproduktion in gewissen Punkten aufzufangen. Die Vorstudie hat in Bezug auf das Design bereits nützliche Erkenntnisse gebracht. So beinhaltet die direkte Vorstruktur die Wochentage (jeweils als Doppelseite) sowie eine zeitlich-räumliche Aufteilung der Doppelseite in Vormittag und Nachmittag. Am Beginn des Tagebuchs wird den Schülerinnen und Schülern eine kurze Liste an Leitfragen mitgegeben, vergleichbar mit einem Arbeitsauftrag, der geeignet ist, die inhaltlichen Themen der Analyse abzudecken. Darin werden sie auch gebeten, auf die Rolle der Eltern und Dritter einzugehen, Regulierungsmassnahmen und Regeln aufzuzeichnen, inwiefern Eltern oder Dritte die Verwendung von Medien unterstützen oder empfehlen. Die Gestaltung des Arbeitsauftrags bekommt damit eine zentrale Bedeutung.

Zusammenfassung inhaltlicher Ergebnisse aus der ersten Vorstudie

In Anlehnung an das Prinzip der Grounded Theory wurden die Inhalte der Medientagebücher zunächst digitalisiert (gescannt und als digitaler Klartext transkribiert). Danach wurden sie ungeachtet von Leitfragen oder Themen der Analyse mit MAX-QDA in-vivo so viel und so dicht wie möglich kodiert, um möglichst alle Einträge in den Medientagebücher durch Codes zu beschreiben (vgl. Kuckartz 2010). Dabei entstanden folgende Code-Kategorien: technische Medien (wie z.B. Handy oder Bücher), Apps (Angabe von Software-Programmen), Medienaktivitäten (Angabe einer medienbezogenen Tätigkeit wie z.B. «Musik hören»), Schulfächer, Mobilität (Angaben wie «draussen», oder «im Tram»), Angaben zu Hausaufgaben- bzw. Lern-Aktivitäten, Angaben von Zeiträumen (wie z.B. «am Abend»), Angaben zum Einbezug des sozialen Umfelds, Angaben zu anderen Aktivitäten (wie z.B. «Essen») und der Angabe zum Verbleib des Smartphones (um diese Angabe wurde im Arbeitsauftrag im Medientagebuch gebeten).

Erste Ergebnisse, die hier nur verkürzt dargestellt werden können, lauten: Das wichtigste Werkzeug der Befragten ist das Smartphone (Handy) in Verbindung mit *WhatsApp*. Bei *WhatsApp* stehen der Klassen- bzw. Gruppenchat und der 1:1-Chat mit Kolleginnen und Kollegen im Zentrum. Neben weiteren genannten sind die wichtigsten Anwendungen (Apps) *Instagram*, *Snapchat* und *YouTube*. Die Befragten nennen keine Tablet-Computer und keine Handy- oder Smartphone-Nutzung im Unterricht.

Aus der Vorstudie sind momentan drei wesentliche Muster erkennbar:

1. **Routinen:** Medien, insbesondere das «Nachrichten checken» mit dem Smartphone, sind Teil täglicher bzw. mehrmals täglich wiederkehrender kurzer Handlungsabläufe. Das «Nachrichten checken» bzw. diese kurzen Handlungsabläufe sind in der Regel eine Kombination aus dem kurzen Öffnen und Kontrollieren von Anwendungen wie z.B. *WhatsApp*, *Instagram*, *Snapchat* und *YouTube*. Diese Routinen tauchen bspw. nach dem Aufstehen, während der Pause, auf dem Schulweg, im Tram etc. auf und sind verwoben mit Mahlzeiten, dem Duschen, dem ins Bett gehen usw.. Bemerkenswert ist, dass die Hausaufgaben und dieses Muster routinisierten Medienhandelns in der alltäglichen Routine mit einander verwoben sind und das Eine jeweils Teil des Anderen zu sein scheint.

«Morgen im Tram: Whatsapp gecheckt & Instagram

Pause: Youtube

Nach Hause Weg im Tram: HA angeschaut & Instagram»

(Exemplarischer Eintrag einer Schülerin. SE, 03, Tag 7)

2. **Sharing / Teilen:** Insbesondere im Kontext der Nutzung von *WhatsApp* wurde deutlich, dass es in etwa drei Formen des Teilens gibt: bestimmte Jugendliche treten hervor, indem sie Hausaufgaben an andere weitergeben – sei es indem sie auf die allgemeine Nachfrage im Gruppenchat nach Lösungen suchen und dann mitteilen, oder dass sie bspw. Arbeitsblätter (leer oder ausgefüllt) fotografieren und per *WhatsApp* weitergeben. Andere Befragte beteiligen sich rege am Austausch über Hausaufgaben (Aufgabenstellung und/oder Inhalte). Dies beinhaltet auch den gemeinsamen Austausch per Videotelefonie über *Skype* oder *FaceTime*. Die dritte Gruppe sind die Jugendlichen, die eher still dem Verlauf des Klassen- oder Gruppenchats lesend folgen (ähnlich dem «lurking»).

«Im Klassenchat frogt öpert kchan mir öpert helfe mit (Bild) und denn het öpert mich gfraget was er bim Vortrag ha mues und denn han ich uf Wickipedia gluegt und das ihm gseit.»

(Exemplarischer Eintrag einer Schülerin. MH, 04, Tag 4)

3. **Die Rolle von Computern:** An diesen ersten 13 Medientagebüchern fällt auf, dass Computer (Personal Computer und Laptops/Notebooks) für die Befragten fast nur noch für Aufgaben verwendet werden, die durch die Schule vorgegeben sind. Das bedeutet, dass die Befragten den Computer nur für intensive Internetrecherche, für Aufgaben auf bestimmten Websites und Plattformen sowie für die Anwendungen *Word* und *PowerPoint* nutzten. Es war kaum erkennbar, dass sie Computer für private Zwecke bzw. Unterhaltungszwecke nutzen. Insofern wäre zu vermuten, dass das Smartphone für die befragten Jugendlichen deutlich das Primärmedium ist und im Umkehrschluss der Computer «nur noch» das Schulmedium ist, mit dem man die Dinge erledigt, für die das Smartphone – evtl. technisch bedingt – unzureichend ist.

«Ich habe für meine E-HA den Labtop gebraucht, da es online aufgaben waren»

(Exemplarischer Eintrag einer Schülerin. MH, 02, Tag 6)

In der Vorstudie sind über die Leitfragen der Studie und über die Themen der Analyse hinaus Auffälligkeiten hervorgetreten, denen es sich lohnt weiter nachzugehen. So äusserten z.B. einige wenige Schülerinnen und Schüler, dass sie die Hausaufgaben selbständig machten: «Mathehausaufgaben ohne Medien» (MH, 03, Tag 7). Dies könnte andeuten, dass mediale Unterstützung bei den Hausaufgaben von Schülerinnen und Schüler ähnlich bewertet wird, wie die Unterstützung durch dritte Personen.

Eine andere Auffälligkeit bestand in der Ablieferung von Medienproduktionen durch die Schülerinnen und Schüler an die Lehrperson. Bei der Herstellung dieser Medienprodukte wurden keine Probleme berichtet. Diese Produkte sollten der Lehrperson per E-Mail zugeschickt werden, jedoch hatten die Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten die E-Mailadresse der Lehrperson herauszufinden. Danach

berichteten die Schülerinnen und Schüler von Schwierigkeiten ein E-Mailprogramm zu finden, es einzurichten und eine E-Mail zu versenden, obwohl sie zwar selbst E-Mailadressen haben, diese aber offensichtlich nicht im traditionellen Sinn zum Versand von E-Mails verwenden, sondern vermutlich als Benutzerdaten für unterschiedliche Apps und Dienstleistungen.

Fazit und Ausblick

Bereits in der Vorstudie konnten alle Leitfragen der Studie und die Themen der Analyse bedient werden. Das bedeutet, dass das Werkzeug der Medientagebücher für das Design der Hauptstudie geeignet scheint.

Bildungstheoretisch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sowohl das Medientagebuch ähnlich wie andere Befragungsinstrumente Teil von Bildungs- und Reflexionsprozessen sind und diese Prozesse anstossen (Instrument als Treatment). Bereits die Vorstudie zeigte, dass Schülerinnen und Schüler, indem sie ihr alltägliches Medienhandeln dokumentieren, sie sich bspw. über Routinen bewusst werden oder zu Regulierungsvereinbarungen mit den Eltern in Bezug auf die Verwendung des Smartphones eine eigene Stellung beziehen und diese teilweise als Postskriptum im Medientagebuch ausbreiten – somit also Bildungs- und Reflexionsprozesse, die durch das Instrument initiiert sind, im Instrument selbst sichtbar werden.

Aus den Erfahrungen der Vorstudie ergaben sich Anpassungen an das Studiendesign und an das zentrale Forschungsinstrument. So zeigte sich, dass die Formulierungen des Arbeitsauftrags und des Beispielintrags im Medientagebuch latenten Einfluss auf die Einträge der Schülerinnen und Schüler haben. Insofern muss bei der Überarbeitung darauf geachtet werden, dass Schülerinnen und Schüler zwar adressatengerecht angesprochen werden, sie dabei aber weder über- noch unterfordert werden. Zudem ist es durchaus möglich, die Art und den Inhalt der Antworten mit der Formulierung der rahmenden Texte wie Arbeitsauftrag und Beispielinträge tendenziell zu steuern, indem bereits hier mit Beispielen auf die Inhaltsbereiche der Analyse eingegangen wird.

Die Verwendung von *WhatsApp* scheint für Schülerinnen und Schüler ein zentrales Mittel zur Kommunikation über Hausaufgaben zu sein. Aus der Forschungsperspektive sind insbesondere der oder die Klassenchat(s) von Interesse, die – sofern die Einwilligung *aller* Eltern einer Klasse vorliegen – mit den Medientagebüchern im Erhebungszeitraum verbunden werden können. Dies bedeutet eine Verbindung qualitativer Befragungsdaten (Medientagebücher) mit standardisierten und nicht-kontrollierten Daten (*WhatsApp*-Timeline der Klasse) und würde erheblich zur theoretischen Sättigung insgesamt beitragen.

Bei der ersten Haupterhebung der Studie werden die Lehrpersonen zusätzlich gebeten, die Hausaufgaben zu notieren, die sie ihren Schülerinnen und Schülern

aufgegeben. Das können sie entweder in den Medientagebüchern notieren, die sie selbst führen oder sie reichen dem Forschungsteam eine Kopie des Hausaufgabenbuches ein, das sie üblicherweise im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung führen.

Mit den Medientagebüchern und den WhatsApp-Timelines der Schülerinnen und Schüler, plus den Hausaufgabenbüchern der Lehrpersonen, liegt dann ein Set an triangulierbarem mixed-method-Datenmaterial vor, das schon nach der ersten Erhebung eine relativ hohe theoretische Sättigung verspricht. Erst nach dieser Erhebung werden weitere Überlegungen folgen, welche zusätzlichen Erhebungswellen nötig sind. Dabei werden Überlegungen zu Themen wie z.B. Querschnitt- versus Längsschnitt-Untersuchung, mit Verweis auf die Frage nach der Rekonstruierbarkeit eines Status versus eines Prozesses von Medienbildung (vgl. Meder 2011, 77), relevant und zu klären sein, sowie die generelle Frage nach der theoretischen Sättigung der Daten.

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>.
- Bossmann, Dieter. 1979. *Die verdammten Hausaufgaben: Was können Eltern tun?* Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Bräu, Karin, Marius Harring, und Christin Weyl. 2017. «Homework Practices: Role Conflicts Concerning Parental Involvement». *Ethnography and Education* 12 (1): 64–77. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1147970>.
- Buchem, Ilona, Graham Attwell, und Ricardo Torres. 2011. «Understanding Personal Learning Environments: Literature review and synthesis through the Activity Theory lens». In *Proceedings of the The PLE Conference 2011, 10th - 12th July 2011*. Southampton, UK. <http://de.scribd.com/doc/62828883/Understanding-Personal-Learning-Environments-Literature-review-and-synthesis-through-the-Activity-Theory-lens>.
- Feierabend, Sabine, Theresa Plankenhorn, und Thomas Rathgeb. 2015a. «JIM 2015. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland». Herausgegeben von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. http://mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf15/JIM_2015.pdf.
- Feierabend, Sabine, Theresa Plankenhorn, und Thomas Rathgeb. 2015b. «KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland». Herausgegeben von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. <http://mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf14/KIM14.pdf>.

- Feierabend, Sabine, Theresa Plankenhorn, und Thomas Rathgeb. 2016. «JIM 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland». Herausgegeben von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf.
- Feierabend, Sabine, Theresa Plankenhorn, und Thomas Rathgeb. 2017. «KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland». Herausgegeben von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf.
- Fiedler, Sebastian H. D., und Terje Väljataga. 2011. «Personal Learning Environments: Concept or Technology?» *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments* 2 (4): 1–11. <https://doi.org/10.4018/jvple.2011100101>.
- Fischer, Dietlind, und Dorit Bosse. 2013. «Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument». In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, 4., durchges. Aufl., 871–86. Weinheim: Beltz.
- Fuhs, Burkhard. 2014. «Medientagebuch - chronografische Methode». In *Handbuch Kinder und Medien.*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 259–71. Digitale Kultur und Kommunikation. 1. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_20.
- 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.
- Höhmann, Katrin, und Saskia Schaper. 2008. «Hausaufgaben». In *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*, herausgegeben von Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto, 576–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hülst, Dirk. 2013. «Grounded Theory». In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, 4., durchges. Aufl., 281–300. Weinheim: Beltz.
- Johnson, R. Burke. 2017. «Dialectical Pluralism: A Metaparadigm Whose Time Has Come». *Journal of Mixed Methods Research* 11 (2): 156–73. <https://doi.org/10.1177/1558689815607692>.
- Kastens, Claudia, und Frank Lipowsky. 2011. «Hausaufgaben». In *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis*, herausgegeben von Ewald Kiel, 3:153–61. Basiswissen Unterrichtsgestaltung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- 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.

- Kohler, Britta, Samuel Merk, Franziska Heller, Robert Riedl, und Inga Zengerle. 2014. «Hausaufgaben abschreiben. Eine empirische Untersuchung an Realschulen». In *Beziehungen in Schule und Unterricht. 3. Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung.*, herausgegeben von Janina Fetzer und Diana Raufelder, 216–47. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. 25. Immenhausen: Prolog-Verl.
- Kohler, Britta, Samuel Merk, und Inga Zengerle. 2013. «Hausaufgaben abschreiben. Täuschungsverhalten aus theoretischer, empirischer und praktischer Perspektive». *Pädagogik (Weinheim)* 65 (3): 18–21.
- Kuckartz, Udo. 2010. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Aufl.* Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-92126-6>.
- Lampert, Claudia. 2005. «Grounded Theory». In *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Lothar Mikos und Claudia Wegener, 516–26. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Marotzki, Winfried, und Sandra Tiefel. 2013. «Qualitative Bildungsforschung». In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, 4., durchges. Aufl., 73–88. Weinheim: Beltz.
- 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.
- 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.
- Meder, Norbert, und Stefan Iske. 2014. «Zur Empirie von Prozessen in der Bildungsforschung». In *Arbeit am Begriff der Empirie*, herausgegeben von Christiane Thompson und Alfred Schäfer, 79–99. Wittenberger Gespräche 2. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9019>.
- 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.
- Moser, Heinz. 2015. *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: Eine Einführung. 6., überarbeitete und ergänzte Auflage.* Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Niggli, Alois, und Sandra Moroni. 2009. «Hausaufgaben geben – erledigen – betreuen. Vom erfolgreichen Umgang mit Hausaufgaben». Herausgegeben von Direktion für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg, Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht. Lehrmittelverlag Freiburg, Schweiz. <https://schule-ettiswil.ch/?file=files/Downloads/Administration/Erfolgreicher%20Umgang%20mit%20Hausaufgaben.pdf>.

- Pachler, Norbert, Ben Bachmair, und John Cook. 2010. *Mobile Learning. Structures, Agency, Practices*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0585-7>.
- Potter, John. 2009. «Curating the Self: Media Literacy and Identity in Digital Video Production by Young Learners». Dissertation, London: Institute of Education, University of London. <http://www.scribd.com/doc/22605066/Curating-the-Self-PhD-Thesis-2009-by-John-Potter>.
- Rummler, Klaus. 2012. *Medienbildungschancen von Risikolernern. Eine Analyse der Nutzung mobiler und vernetzter Technologien durch männliche jugendliche Risikolerner und die in den Nutzungsmustern angelegten Chancen für Medienbildung*. Kassel: Universität Kassel. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:34-2012120642264>.
- 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*, Nr. 24 Pedagogical Media Ecologies (Juli): 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/24/2014.07.10.X>.
- Rummler, Klaus. 2016. «Hausaufgaben und Medienbildung: Eine explorative Studie zur Ökologie der Mediennutzung im häuslichen Lernkontext von Sekundarschülerinnen und -schülern». Kolloquium, Pädagogische Hochschule Zürich, Mai 31. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschung-auf-einen-blick/forschungsveranstaltungen/forschungskolloquien/kolloquien2016/koll_mep_krummler_160531.pdf.
- Rummler, Klaus. 2017. «Hausaufgaben und Medienbildung. Eine explorative Vorstudie zur Ökologie der Mediennutzung im häuslichen Lernkontext von Sekundarschüler/innen». Vortrag & Workshop gehalten auf der Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik (DGfE) „Digitale Bildung“. Medienbezogene Bildungskonzepte für die nächste Gesellschaft, Mainz, März 10. <https://seafilerlp.net/f/099e62c124>.
- Rummler, Klaus, Donjeta Asllani, Matthias Bänninger, Stefan Braunschweiler, Sabrina Brückner, Evelyn Eigenmann, Michaela Hofstetter, et al. 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>.
- Schäffer, Burkhard, und Manuela Pietrass. 2013. «Qualitative Medienforschung in der Erziehungswissenschaft». In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, 4., durchges. Aufl., 575–88. Weinheim: Beltz.
- Schnyder, Inge, Alois Niggli, und Ulrich Trautwein. 2008. «Hausaufgabenqualität im Französischunterricht: aus der Sicht von Schülern, Lehrkräften und Experten und die Entwicklung von Leistung, Hausaufgabenorgfalt und Bewertung der Hausaufgaben». *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22 (3–4): 233–46. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.233>.
- Schwemmer, Hilmar. 1980. *Was Hausaufgaben anrichten: von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgaben-schule unserer Zeit*. Neue Reihe Pädagogik. Paderborn: Schöningh.

- Seipold, Judith. 2014. «Lernergenerierte Contexte. Ressourcen, Konstruktionsprozesse und Möglichkeitsräume zwischen Lernen und Bildung». In *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*, herausgegeben von Klaus Rummmler, 67:91–101. Medien in der Wissenschaft. Münster, New York: Waxmann. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-100948>.
- Seipold, Judith. 2017. «Lernergenerierte Contexte. 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.
- Seipold, Judith, Klaus Rummmler, und Julia Rasche. 2010. «Medienbildung im Spannungsfeld alltäglicher Handlungsmuster und Unterrichtsstrukturen». In *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*, herausgegeben von Ben Bachmair, 227–41. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_16.
- Suter, Lilian, Gregor Waller, Sarah Genner, Sabine Oppliger, Isabel Willemse, Beate Schwarz, und Daniel Süß. 2015. «MIKE - Medien, Interaktion, Kinder, Eltern». Herausgegeben von Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/mike/Bericht_MIKE-Studie_2015.pdf.
- Tervooren, Anja. 2010. «Zusammenhänge schulischer und familialer Bildungsprozesse. Theoretische und methodologische Überlegungen». In *Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes.*, herausgegeben von Hans-Rüdiger Müller, Jutta Ecarius, und Heidrun Herzberg, 93–108. Opladen: Barbara Budrich.
- Trautwein, Ulrich, und Olaf Köller. 2003. «Was lange währt, wird nicht immer gut. Zur Rolle selbstregulativer Strategien bei der Hausaufgabenenerledigung». *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17 (3/4): 199–209. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.17.3.199>.
- 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 Haring, und Christian Palentien, 275–88. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Trautwein, Ulrich, Oliver Lüdtke, Claudia Kastens, und Olaf Köller. 2006. «Effort on Homework in Grades 5-9: Development, Motivational Antecedents, and the Association with Effort on Classwork». *Child Development* 77 (4): 1094–1111. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00921.x>.
- Unger, Hans Dietrich. 2009. «Hausaufgaben — ein notwendiger Bestandteil des schulischen Lebens?» In *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit*, herausgegeben von Dorit Bosse, 161–68. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Waller, Gregor, Isabel Willemse, Sarah Genner, Lilian Suter, und Daniel Süss. 2016. «JAMES - Jugend, Aktivitäten, Medien - Erhebung Schweiz. Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2016». Herausgegeben von ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienspsychologie/james/2016/Ergebnisbericht_JAMES_2016.pdf.
- Wild, Elke, und Judith Gerber. 2007. «Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (3): 356–80. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0041-8>.
- Willemse, Isabel, Gregor Waller, Sarah Genner, Lilian Suter, Sabine Oppliger, Anna-Lena Huber, und Daniel Süss. 2014. «JAMES - Jugend, Aktivitäten, Medien - Erhebung Schweiz. Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2014». Herausgegeben von ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. http://www.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/psychologie/Downloads/Forschung/JAMES/JAMES_2015/Ergebnisbericht_JAMES_2014.pdf.
- 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>.