



Sylvia Buchen und Ingo Straub

26.4.2006

Die Rekonstruktion der digitalen Handlungspraxis Jugendlicher als Theoriegrundlage für eine geschlechterreflexive schulische Medienbildung

1. Einleitung

Ausgangspunkt unserer bildungstheoretischen Überlegungen zum Thema «Informationstechnologie und Medienbildung»¹ sind Ergebnisse unseres Forschungsprojekts «Interneterfahrungen und Habitusformen Jugendlicher unterschiedlicher Schulformen»². Die rekonstruktive Jugendstudie auf der Grundlage der «dokumentarischen Methode» (vgl. Bohnsack et al. 2001, Bohnsack 2003, Schäffer 2003) zielt darauf, die digitale Handlungspraxis Jugendlicher, insbes. aus Haupt- und Realschulmilieus, schulform- und geschlechtsspezifisch zu generieren; d. h. die Untersuchung ist an der Schnittstelle von Jugend- und Schulforschung zu verorten. Ein zentrales Ziel des Forschungsprojekts besteht darin, Erkenntnisse, die über die medialen Orientierungen der Jugendlichen gewonnen werden, in all-gemeindidaktische Bildungskonzepte für die Lehreraus- und -fortbildung überzuführen. Im Zentrum des Projekts steht also die bildungs- bzw. professionstheoretische Frage, der auch in unserem Beitrag nachgegangen

¹ So lautete das Thema der Frühjahrstagung der DGfE, Kommission Medienpädagogik, unter Leitung von Prof. H. Schelhowe, 21./22. April 2005, Bremen.

² Das Projekt ist integraler Bestandteil des interdisziplinären Großprojekts "Hochschulartenübergreifendes Kompetenzzentrum für Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft" (KGBI: Leitung: Prof. S. Buchen), das vom MWK Baden-Württemberg (Az.: 24-729.18-1-22) gefördert wird (vgl. Buchen 2003, sowie www.kgbi.info).

werden soll, wie eine theoriegestützte schulformbezogene Lehrerbildung aussehen könnte, um Unterricht so zu gestalten, dass Schüler/innen ein (selbst-)reflexives Verhältnis zu den neuen Medien aufbauen können. Hierbei sollen *erstens* Ergebnisse unseres Projekts kurz dargestellt und auf einen Befund fokussiert werden: die zentrale Bedeutung der digitalen Medien im Leben von Haupt- und Realschüler/innen ausserhalb der Schule und ein daran geknüpfter «digitaler Pseudo-Spezialistenhabitus» von Jungen, insbesondere im Hauptschulbereich. Vor diesem Hintergrund soll *zweitens* der Kern pädagogischen Handelns genauer beleuchtet und Ansätze eines heuristischen Modells für die Lehreraus- und -fortbildung diskutiert werden, das beansprucht, zu einer geschlechterreflexiven Medienbildung beizutragen.

2. Zentrale Befunde der rekonstruktiven Jugendstudie

Bei unseren bisherigen Analysen der Medienpraxiskulturen 14- bis 16-jähriger Jugendlicher haben sich die Strukturkategorien Bildungsmilieu, Gender und Entwicklungstypik, insbesondere unter adoleszenztheoretischer Perspektive, als hoch relevant erwiesen³. In unserer Untersuchung wird zwar der Haupt- und Realschulbereich fokussiert, dennoch wurden nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung (vgl. Strauss 1991) auch Gruppendiskussionen im Gymnasialbereich durchgeführt. Obwohl unsere Untersuchung ergab, dass unter Jugendlichen aller Schulformen von einer zunehmenden «Veralltäglichung» der digitalen Medien gesprochen werden kann⁴, zeigten sich jedoch empirisch signifikante *digitale Unterschiede* zwischen den Jugendlichen, die an die Kategorien Bildungsmilieu und Gender geknüpft sind. So ergab unsere Schulvergleichsuntersuchung mit Blick auf die inhaltlich-nutzungspraktischen Präferenzen, dass Haupt- und Realschüler/innen die digitalen Medien – verglichen mit

³ Bislang wurden je 8 Gruppendiskussionen im Haupt-, Realschul- und Gymnasialbereich (9. Klasse) durchgeführt. Darüber hinaus wurden in je zwei Haupt- und Realschulen 39 Einzelinterviews mit Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe durchgeführt, auf die jedoch an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann. Die Gruppengröße der Gruppendiskussionen variierte zwischen vier und sechs Jugendlichen. In der Regel waren die Gruppen gemischtgeschlechtlich zusammengesetzt, zur Kontrastierung wurden in den unterschiedlichen Schulformen jedoch auch geschlechtshomogene Gruppendiskussionen durchgeführt.

⁴ Es zeigte sich bereits im Untersuchungszeitraum von drei Jahren unter den unterschiedlichen Jugendgenerationen (9. Klassen) eine deutliche Zunahme der Veralltäglichung der digitalen Medien.



Gymnasiast/innen – deutlich häufiger als konventionelles Unterhaltungsmedium (Computerspiele; Chatten; Mailen; Musik runterladen etc.) und sehr viel weniger für die Schule nutzen (vgl. hierzu Buchen/Philipp 2003, S. 134). Damit bewegen sich die Haupt- und Realschüler/innen in digitalen sozialen Gemeinschaften mit ihren je spezifischen symbolischen Ordnungen, die sich deutlich von den medialen Praxen ihrer Lehrkräfte, aber auch von gleichaltrigen Gymnasiast/innen unterscheiden. Es kann also konstatiert werden, dass das Netz seine eigene «Logik der Praxis» (Bourdieu 1993, S. 147 ff.) entwickelt und zur Konstituierung medialer Habitusformen beiträgt, in denen sich das Zusammenspiel von sozialer Position, (jugendlichen) Interessen und digitaler Handlungspraxis dokumentiert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die bildungstheoretische (und -politische) Frage, wie es Schule gelingt, Schüler/innen aus bildungsfernen Schichten dazu zu motivieren, die neuen Medien intensiver zur Informationsbeschaffung für die Schule zu nutzen, um digitalen Ungleichheiten entgegenzuwirken.

Zusammenfassend lässt sich aus den Befunden unserer Jugendstudie im Bildungsmilieuvergleich folgende Strukturhypothese ableiten: das Interesse Jugendlicher, die digitalen Medien zur Wissensakkumulation im schulrelevanten bzw. zweckrationalen Sinn zu nutzen, scheint mit dem im Herkunftsmilieu zur Verfügung gestellten (medialen) Bildungskapital und/oder den Bildungschancen zu korrespondieren, die eine Schule (im Ausnahmefall) für eine aufstiegsorientierte Klientel bereithält, wie dies am Beispiel einer katholischen Mädchenrealschule herausgearbeitet wurde (vgl. Buchen 2004a). Insgesamt hat unsere bildungsmilieu- und geschlechterbezogene Jugendstudie ergeben, dass die digitalen Medien eher zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten, denn zu deren Nivellierung beitragen. Dieser Befund wirft freilich die Frage auf, inwieweit es sich hierbei um ein sattem bekanntes gesellschaftliches Problem handelt («alter Wein in neuen Schläuchen?»), das Schule nicht lösen kann, oder ob Schule in einer Wissens- bzw. Informationsgesellschaft, in der alle gesellschaftlichen Bereiche von der Nutzung digitaler Daten und Informationen durchdrungen werden, ein Kompensationsauftrag zukommt, der ganz neu zu formulieren ist.

Im Folgenden soll ein Aspekt unserer Untersuchung unter Genderperspektive genauer beleuchtet werden: die spezifische Handlungspraxis

männlicher Jugendlicher, die zur Herausbildung eines digitalen «Spezialistenhabitus»⁵ beiträgt.

3. Zum digitalen «Spezialistenhabitus» männlicher Jugendlicher

Bei unseren fallübergreifenden kontrastierenden Analysen zeigte sich, dass die Gruppendiskussionen ausschliesslich von Jungen – unabhängig von der Schulform – aufgrund ihrer habitualisierten Medienpraxis dazu genutzt wurden, sich als «digitale Spezialisten» zu inszenieren, obwohl sich durchaus auch Mädchen als computerbegeistert charakterisierten. Deutliche Unterschiede ergaben sich allerdings zwischen den Kompetenzinszenierungen⁶ der Schüler unterschiedlicher Schulformen, insbesondere zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern: Während die computerbegeisterten Gymnasiasten in der Regel in ihren Kompetenzdarstellungen erfolgreich waren und von den Gruppenmitgliedern in ihrem «digitalen Spezialistenhabitus» bestätigt wurden, ergab sich insbesondere in gemischtgeschlechtlichen Gruppen in Hauptschulmilieus eher folgendes Bild: In der Regel konkurrierten die Jungen um die Anerkennung der Gruppe als «digitale Spezialisten» miteinander. Dabei gerieten die adoleszenten Akteure dann besonders unter Druck, ihre Computerkompetenz durch symbolisches Handeln unter Beweis stellen zu müssen, wenn diese explizit (durch die Rivalen) oder implizit (durch die Mädchen) angezweifelt wurde. Je erfolgloser die einzelnen Jungen um die Anerkennung durch die Peers kämpften, desto unglaubwürdiger wurden ihre *Kompetenzinszenierungen*. Wenn die Mädchen ihre Distanz gegenüber den Selbstinszenierungen von Männlichkeit durch Seitengespräche oder Ironie zum Ausdruck brachten, kam es zu Prahlereien der Jungen, die ganz offensichtlich durch traditionell technikinduzierte Männlichkeitskonstruktionen vorstrukturiert waren, die sich u. a. in der Hacker-Thematik dokumentierten. So brüsteten sich die

⁵ Wir sprechen im Zusammenhang mit jugendlichen Kompetenzinszenierungen in Anlehnung an Hitzler (1994, S. 25 f.) von einem «Spezialistenhabitus» und nicht von einem «Expertenhabitus». Zu Recht unterscheidet Hitzler zwischen Wissensformen des «Spezialisten», der sich in einem spezifischen Gebiet von «Laien» abhebt, von Wissensformen des «Experten», der darüber hinaus die Kompetenz für seinen Zuständigkeitsbereich auch *formal*, d. h. qua Ausbildung nachweisen kann (vgl. hierzu auch Pfadenhauer 1999, S. 277).

⁶ Bei dem Begriff der Inszenierung gehen wir von einem inszenierungstheoretischen Verständnis aus, als dessen Begründer Goffman (1969 u. a.) gilt, wonach menschliches Zusammenleben als ständiger Strom wechselseitiger Inszenierungen, so auch als Kompetenzinszenierungen, aufgefasst wird (vgl. hierzu insbes. Pfadenhauer 1999).

Im Folgenden sollen am Beispiel einer Gruppendiskussion, die mit zwei Schülerinnen und vier Schülern einer *Hauptschulklasse* (Jahrgangsstufe 9) im ländlichen Raum in Baden-Württemberg durchgeführt wurde, die Kompetenzinszenierungen der Jungen veranschaulicht werden.⁸ Die Jugendlichen hatten seit der siebten Klasse je zwei Stunden ITG-Unterricht⁹, der in der neunten Klasse nur noch vierzehntägig stattfand. Bei der Zusammensetzung der Gruppe handelte es sich um die an den digitalen Medien besonders interessierten Schüler/innen der Hauptschulklasse.

3.1 Zum Herstellungsmodus des Geschlechterbias im Gruppenprozess

Bereits die Eingangsfrage des Interviewers («wann hattet ihr zum ersten Mal Kontakt mit dem PC?») wird von den Jungen dazu genutzt, sich als «Technikprofis» zu profilieren. Während die beiden Mädchen nur noch vage Erinnerungen daran haben, wann in der Familie ein PC angeschafft wurde, geht es unter den Jungen um die Klärung der Fragen: Wer hatte zum frühest möglichen Zeitpunkt einen Rechner mit der höchsten Speicherkapazität? Wer verfügt über das grösste technische Detailwissen? Während ein Schüler (Sm3) angibt, mit sieben Jahren erstmalig den familieneigenen Apple-Rechner benutzt zu haben, versucht ihn ein Mitschüler (Sm4) zu übertrumpfen, indem er berichtet, bereits vor der Einschulung «spielsüchtig» gewesen zu sein. Der Interviewer nimmt noch einmal Bezug auf den erwähnten familieneigenen «Apple-Rechner» des Schülers (Sm3) und provoziert durch sein Nachfragen einen Disput, der Einblick in die Diskursstruktur gibt:¹⁰

Y Das war dieser Macintosh, ne?

Sm₃ Ja.

Y Ich weiss nicht genau, was jetzt das Besondere an dem ist (.)

Sm₂ Ähm, der Macintosh, der kam eigentlich vor Microsoft und so, (.) die haben (.) teilweise den (.) vierfachen Preis als ein PC (.) und sind anders halt aufgebaut. da hat man nicht mehr den Tower, sondern da liegt dann alles unten drin, hinter dem Bildschirm.

Y Mhm (.)

Sm₃ Nein, der Apple hat jetzt auch einen Tower, glaub mir es.

Sm₂ Ja, jetzt, aber früher.

Sm₃ Haja, früher hat es auch bei (bei Apple) einen Tower gegeben.

Sm₄ | Doktor Professor Thomas hat gesprochen.

Sw₁+Sw₂ @ (3) @

In der Satzsequenz wird durch den Schüler Sm2 implizit ein Vergleich zwischen einem Macintoshrechner (der Firma «Apple») und den Personal Computern des weltweit operierenden Grosskonzerns «Microsoft» (Bill Gates) vorgenommen, in dem Betriebssysteme (Windows) für PCs hergestellt werden. Tatsächlich differenziert der Schüler sinnlogisch jedoch nicht zwischen diesen unterschiedlichen Ebenen, wenn er den Macintoshrechner mit »Microsoft« vergleicht («der Macintosh, der kam eigentlich vor Microsoft»); denn ein stimmiger Vergleich würde entweder nur zwischen einem «Macintoshrechner» und einem PC oder aber zwischen den Firmen «Apple» und «Microsoft» einen Sinn ergeben. Sicherlich zurecht weist Sm2 zur Beantwortung der Frage des Interviewers nach der Besonderheit eines Macintosh-Rechners (verglichen mit einem PC) darauf hin, dass dieser computergeschichtlich früher auf den Markt gekommen ist («kam eigentlich vor Microsoft»), deutlich teurer ist als ein PC («die haben teilweise den vierfachen Preis») und darüber hinaus Modelle existieren (eMac; iMac), bei denen der Prozessor in den Bildschirm integriert ist («da hat man nicht mehr den Tower, sondern da liegt dann alles unten drin, hinter dem Bildschirm»). Obwohl in der öffentlichen Wahrnehmung vor allem die Computer *ohne* Tower mit den «Macintoshs» in Verbindung gebracht werden, stellt «Apple» allerdings auch Computer *mit* Tower her (z. B. Power Mac).

Der Disput um die ‹Towerfrage› zwischen den beiden Kontrahenten (Sm2 und Sm3) zeigt doppeltes: Erstens wird auf der Sachebene deutlich, dass das Computerwissen der technikinteressierten Hauptschüler/innen schnell

⁷ vgl. hierzu ausführlich: Buchen/Straub (2006 i.E.).

⁸ Für die Durchführung, Transkription und erste Interpretationshinweise der Gruppendiskussion im Rahmen unseres Forschungsseminars ›Erfahrungen weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen Medien‹ bedanken wir uns bei Herrn Thomas Eckert ganz herzlich.

⁹ Informationstechnische Grundbildung

¹⁰ Zu den Transkriptionsregeln: vgl. Bohnsack (2003, S. 235).

an Grenzen gerät; denn in der Gruppe hätte die Abwörtelei zwischen den beiden Jungen (Sm2 und Sm3) mit dem Hinweis auf existierende unterschiedliche Macintosh-Modelle (*mit* und *ohne* Tower) rasch beendet werden können. Diese Klärung erfolgt jedoch nicht, was die Interpretation nahe legt, dass kein Gruppenmitglied über diese Kenntnisse verfügt. Zweitens wird auf der Ebene der Diskursstruktur deutlich, dass der Disput über technische Details (Towerfrage) von den Jungen dazu genutzt wird, um die Deutungsmacht in Sachen «Computerwissen» zu rivalisieren; d. h. die Anerkennung der Gruppe zu gewinnen.

Die Kontroverse um die «Towerfrage» wird allerdings von einem dritten Schüler (Sm4) abrupt beendet, indem dieser seinen Vorredner (Sm3) durch ironische Übertreibung lächerlich macht («Doktor Professor Thomas hat gesprochen»). Obwohl Sm4 weit davon entfernt ist, auf der Sachebene eine Klärung herbeizuführen, bereitet er dem fruchtlosen Disput der rivalisierenden Protagonisten jedoch kurzerhand ein Ende, was ihm die Sympathie der Mädchen sichert. Ganz offensichtlich bringt Sm4 mit seiner ironischen Intervention das weibliche Unbehagen über die Kluft zwischen männlichen Kompetenzinszenierungen und tatsächlichem Computerwissen auf den Begriff: die symbolische Verleihung akademischer Titel stimmt so wenig mit der Wirklichkeit überein, dass dieses schiefe Bild seitens der Mädchen befreiendes Lachen evoziert.

Die Textpassage zeigt beispielhaft, wie der Geschlechterbias in der Gruppe hergestellt wird: Vom Technikdiskurs sind die Mädchen ausgeschlossen. Ebenso veranschaulicht der Text die Schwierigkeiten der Hauptschüler, technische Zusammenhänge begrifflich fassen zu können («da liegt dann alles unten drin, hinter dem Bildschirm» etc.), obwohl ständig mit Fachtermini operiert wird. Auf der Grundlage von Videoanalysen arbeiten auch Biermann/Kommer (2005) im Rahmen unseres Forschungsverbunds (KGBI) mangelnde Fähigkeiten von Hauptschüler/innen – verglichen mit Realschüler/innen – heraus, die neuen Medien kompetent nutzen zu können (vgl. S.55ff).

Insgesamt lässt die Diskursstruktur der Gruppendiskussion eine Musterbildung erkennen, wie es den Jungen gelingt, den Geschlechterbias zu etablieren:

erstens indem die Jungen das Gruppengespräch dominieren, insbesondere wenn es um die technische Seite der digitalen Medien geht, uneingedenk ihres tatsächlichen Computerwissens,

zweitens indem die Jungen ihre Medienbiografie eng an die computergeschichtliche Entwicklung der Geräte knüpfen («ich habe vor elf Jahren einen Commodore C-64 bekommen» etc.). Bei dieser (geschlechts-) spezifischen Wahrnehmung der eigenen Entwicklungsgeschichte werden Artefakte als prägend für die Subjektkonstitution interpretiert. Dieses technikinduzierte Selbstkonzept suggeriert Technikkompetenz, die jedoch mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmen muss. Mädchen neigen jedoch nach wie vor dazu, sich von den Kompetenzinszenierungen der Jungen verunsichern zu lassen,

drittens indem die Jungen durch häufiges Reden über Artefakte und die Verwendung von Fachtermini den Eindruck erwecken, den Mädchen an Computerwissen weit überlegen zu sein. Indem auf der diskursiven Ebene dieses Dominanzverhalten unhinterfragt bleibt, wird die binäre Logik der (hierarchischen) Geschlechterordnung im Bereich Computertechnik aufrechterhalten («doing gender»).

Wie der vorliegende Fall gezeigt hat, bringen die beiden computerinteressierten Mädchen ihr Unbehagen über die Inszenierungen von Männlichkeit nicht offensiv zum Ausdruck, dennoch deutet sich hier eine Veränderung im Geschlechterverhältnis an: die Mädchen verweigern den Jungen durch Lachen, Übertreibungen («ist ja toll!» etc.) und Rückzug in Seitengespräche die soziale Anerkennung, die notwendig ist, das Image eines «Computerspezialisten» über die Situation hinaus zu stabilisieren. Es ist allgemein bekannt, dass Mädchen in koedukativen Kontexten im Unterschied zu den Jungen eher dazu neigen, ihre Kompetenzen in Naturwissenschaften oder Technik zu unterschätzen bzw. herunterzuspielen (vgl. hierzu Buchen 2004b, Kessels 2002). Im konkreten Fall sind die Mädchen zwar durchaus in der Lage, die Kompetenzinszenierungen ihrer Mitschüler als Bluff zu interpretieren, allerdings setzen sie sich nicht argumentativ mit ihnen auseinander. Eine wichtige Aufgabe einer geschlechterreflexiven Medienbildung sollte demzufolge darin bestehen, Jugendlichen soziokulturelle Zusammenhänge von Technik und Geschlecht ins Bewusstsein zu rücken.

3.2 Die Bedeutung des spielerischen Umgangs mit dem PC im Hauptschulmilieu: Individualität vs. Zweckrationalität?

Um die Techniknähe der Hauptschüler besser zu verstehen, soll ein Aspekt kurz beleuchtet werden: Die Bedeutung des spielerischen, angstfreien, ja respektlosen Umgangs mit dem Computer. In unserer Falldarstellung einer

Jungengruppe («Computerfreaks») aus dem Realschulumilieu haben wir herausgearbeitet (vgl. Buchen/Philipper 2003), dass der spielerische Modus im Umgang mit der Computertechnik (Basteln als Aneignungsform) zu Distinktion beiträgt: Zum einen grenzen sich die Jungen damit von den Mädchen ab, die eher an den Anwendungsmöglichkeiten des Internet interessiert sind (Chat- und E-Mail-Funktionen etc.). Zum anderen grenzen sie sich damit aber auch von den zweckrationalen Nutzungspraktiken der Erwachsenen ab, so auch von den Lehrkräften. Schäffer (2004) kennzeichnet den spielerischen Handlungsmodus von computerbegeisterten Gymnasiasten als «Oszillieren zwischen Spiel, Basteln und Arbeit». Das durch «Basteln» kollektiv und selbstreferentiell erworbene IT-Wissen könne relativ zwanglos in Arbeitskontexte transferiert werden. «Ob man in den Ferien das Netzwerk des Wirtschaftsministeriums wartet oder versucht, ein komplexes 3D-Spiel für L(ocal)A(rea)N(etwork)-Parties zu optimieren», so Schäffer, «unterscheidet sich nur hinsichtlich der Komplexität des Problems, nicht jedoch grundsätzlich» (Schäffer 2004, S. 58).

Die Frage, inwieweit diese Aussage auch auf Hauptschüler zutrifft, soll die Analyse einer Textpassage klären, in der es um die Veränderung von Computergehäusen jenseits praktischer Nützlichkeit geht. So erzählen die Schüler dem Interviewer von einer Handlungspraxis, die diesem ganz offensichtlich fremd ist: gerade die Unwissenheit des Interviewers scheint die Jungen in ihren Erzählungen anzuspornen:

- Sm₄ Modern cases (.)
 Y Was ist das?
 Sm₄ ähm (.) von Computer, die Gehäuse umbauen. (2) mit Fenstern und Leuchten und
 Sm₂ Ja (.) da kannst so Blinkleuchten reinmachen und solche Ding, ()tafeln, wo dann so Bilder aufkreuzen und so
 Sm₄ Mmh (.)
 Y das hast du, oder was? (.)
 Sm₃ Jaja (.)
 Sm₂ es gibt, also ich, glaube ich
 Y [Selber gebaut? (.)
 Sm₃ hä?
 Y Selber umgebaut (.)
 Sm₃ Jaja (.)
 Sm₄ ma-

- Sm₂ [das macht der Udo.
 Sm₄ [Mache ich jetzt auch.
 Sm₂ der Udo hat doch seinen in einen Bierkasten reingebaut nachher. (.)
 Sm₃ Nein, das ist nicht (.) das ist nicht seiner. Das=, sein Bruder hat einen verkauft, du weisst ja, der hat ja ein Geschäft (.)und der hat seinen wollen (.) in den Bierkasten eingebaut.
 Sm₂ Mmh
 Sm₃ der is- (.) der ist geil gewesen, hey. Aber (.) laut wie eine Sau.
 Sm₁ Im Bierkasten?
 Sm₃ Ja (.)
 Y Was war er, teuer oder was? (.)
 Sm₄ laut.
 Sm₃ [Nein, laut.
 Y Laut (.) weshalb laut? (.)
 Sm₂ Weil der Bierkasten nicht schalldicht ist. (.)
 Sm₃ Ja, klar, war halt auch ein (.) Ding (.) ein Billiglüfter drin, weisst du, das war halt vorher so ein (.) Rechner vom (.) Ottawa, (.) glaube ich, war es, (.) und da ist ein Scheisslüfter drinnen gewesen. (.) (das Netz), das war laut wie Sau. (.) aber, (.) der hat echt geil ausgesehen.

Der Schüler Sm₄ belegt die äussere Umgestaltung von Computergehäusen fälschlicherweise mit dem Begriff »modern cases«, obwohl die Aktivitäten, die im folgenden beschrieben werden, einer spezifischen Internet-Community zuzuschreiben sind und mit dem Begriff «case modding» gekennzeichnet werden. Hierunter werden Aktivitäten (jugendlicher) Bastler gefasst, die sich in der Internet-Community der «case modder» über Möglichkeiten des PC-Moddings und -Tunings austauschen. So finden sich im Internet zahlreiche kommerzielle wie private Kontaktangebote und Anleitungen zur individuellen Gestaltung des Computers, sei es durch Angebote von Fertig-Sets, für deren Einbau nur mässiges handwerklich-technisches Geschick erforderlich ist, bis hin zum Austausch geheimer «Hardware-Tricks», die eine entsprechend hohe Kompetenz im Umgang mit der Hard- und Software erforderlich machen. Nachdem der Interviewer nachfragt («Was ist das?»), erzählen ihm die Hauptschüler mit sichtlichem Vergnügen, wie sie ihre PC-«Gehäuse» modifizieren, um diesen eine individuelle Note zu verleihen: so werden die PCs nach Angaben der Jungen «mit Fenstern und Leuchten» (Sm₄) versehen und mit «Blinkleuchten» (Sm₂) ausgestattet. Was die Jungen freilich unerwähnt lassen,

um dem (erstaunt) nachfragenden Interviewer gegenüber den Schein hoher Technikkompetenz aufrechtzuerhalten («das hast du, oder was? Selber gebaut?»), ist der Sachverhalt, dass für solche Gehäuse-Veränderungen im Internet vielfältige Angebote zur Verfügung stehen: Plexiglasfenster in unterschiedlichen Farben, Grössen, Stärken; Beleuchtungsartikel (z. B. Gummibären-Leuchtdioden und andere Dekos); Aufkleber etc.. Wie aus den Erzählungen deutlich hervor geht, gilt freilich die grösste Bewunderung der Hauptschüler einem gewissen Udo, den alle zu kennen scheinen und dessen Bruder mit der Aura des Profis versehen wird (Sm3: «du weisst ja, der hat ja ein Geschäft»), weil es Udo ganz offensichtlich mit brüderlicher Hilfe gelungen ist, seinen Rechner »in einen Bierkasten« einzubauen (Sm2). Obwohl unter den Jungen Einigkeit darüber besteht, dass der Computer im Bierkasten «echt geil ausgesehen» habe, wurde allerdings auch ein Nachteil benannt: Der Kasten war «laut wie eine Sau» (Sm3). Sm3 erläutert dazu: «war halt auch ein (...) Billiglüfter drin, weisst du, das war halt vorher so ein Rechner vom Ottawa (...), das war laut wie Sau».

Hierzu ist zu sagen, dass der Einbau eines Rechners in einen Bierkasten zweifelsfrei anspruchsvoller, gewagter und zeitaufwändiger ist, als das «case modding», das die Jungen selbst zu betreiben scheinen (Fenster, Blinkerleuchten etc. einbauen). Hervorhebenswert ist allerdings, dass ein in einen Bierkasten eingebauter Rechner keinerlei funktionale Vorteile hat. Zum einen ist ein «Rechner im Bierkasten», wie von den Jungen erwähnt, unverhältnismässig laut. Zum anderen strahlt er deutlich stärkere elektromagnetische Wellen aus, da das Gehäuse des Towers als Schall- und Strahlenschutzhülle wegfällt. Und zum dritten ist solch ein Umbau mit beachtlichen finanziellen Investitionen verbunden, da neue Einzelteile hinzu gekauft werden müssen.¹¹ Innerhalb der «case-modding-community» bilden die «Bierkasten-Modder» allerdings eine Subgruppe, die von solchen Moddern eher belächelt werden, deren Veränderungen des Geräts sowohl auf die Erfüllung individueller Designansprüche als auch auf *Funktionsoptimierung* der Technik zielen. Demzufolge hat sich unter den «Bierkasten-Moddern» ein Zusammengehörigkeitsgefühl herausgebildet, das dem Muster folgt: «Wir Bierkasten-Modder müssen zusammenhalten» (vgl. hierzu www.exclaim.de).

Die Frage nach der (bildungsmilieuspezifischen) Zusammensetzung der «case-modding-community» muss offen bleiben. An dieser Stelle lässt sich

lediglich folgende riskante Strukturhypothese entwickeln: Es ist zu vermuten, dass zur (aktiven) «case-modding-community» eher männliche Jugendliche und junge Erwachsene zu rechnen sind, die über ökonomische Ressourcen und ein gewisses Bildungskapital verfügen, da die ästhetische und funktionale Rechner-Umgestaltung sowohl finanzielle Investitionen als auch Computerwissen voraussetzen. Obwohl im Kontext der spezifischen Community ein PC im Gehäuse eines Bierkastens (oder einer Mikrowelle) nichts Aussergewöhnliches mehr darstellt, scheint es den Jungen im Kontext der Gruppendiskussion freilich besonderen Spass zu bereiten, sich gegenüber dem unwissenden Interviewer/Lehramtsstudenten als «Modder-Profis» zu inszenieren. Zweifelsfrei ist davon auszugehen, dass sich in diesen Kompetenzinszenierungen auch adoleszente Inszenierungen dokumentieren. So stellt Vera King (2002) fest:

Adoleszente Inszenierungen sind nicht nur an Gleichaltrige, sondern vielfach auch an die Angehörigen der Erwachsenengeneration gerichtet, selbst dort, wo der erste Augenschein den reinen Selbstbezug nahe legt. (...) Gerade auch in diesem inszenatorischen Charakter werden Grenzen und Reaktionen ausgetestet, Aufmerksamkeit gesucht und erzwungen, Abgrenzungen und Differenzen stilisiert (King 2002, S. 209).

Die Verwendung des falschen Begriffs («modern cases») für die Beschreibung von «case modding» sowie der (rhetorische) Rückgriff auf die Bekanntschaft mit einem «Modder» (Udo) legen die Vermutung nahe, dass die Jungen nicht selbst an der Internet-Community partizipieren, wohl aber Informationen aus zweiter Hand (Udo) dazu heranziehen, den Interviewer mit spektakulären Erzählungen zu beeindrucken.

Die Satzsequenz veranschaulicht, dass die abstruse Kombination aus Computertechnik und profanem Gegenstand aus der Alltagswelt (Bierkasten) auf die Jungen eben deshalb so faszinierend wirkt, weil sich das Konstrukt jedweder rationalen Bestimmung entzieht. Aus nutzungspraktischer Perspektive erweist sich das Konstrukt eines alten «Ottawa»-Rechners mit «Billiglüfter» im «Gehäuse» eines Bierkastens sogar als disfunktional, weil die geräuschlose Kommunikation als eine zentrale Aufgabe der Computertechnik ausser Kraft gesetzt wird («laut wie Sau»).

Interessant an den Erzählungen ist, dass die Hauptschüler den spielerischen Umgang mit dem Computer zwar in einem technisch-handwerklichen

¹¹ Für wichtige Hinweise danken wir Ralf Biermann, wiss. Mitarbeiter im KGBI.

Rahmen verorten, allerdings haben die Basteleien mit dem Anwendungsbereich der digitalen Medien nichts zu tun. So bleibt bei der (ästhetischen) Umgestaltung der Rechnergehäuse durch den Einbau von «Fenstern», «Blinkeleuchten» etc. die maschinen- und medienfunktionale Seite völlig unberührt.¹² Am Beispiel von männlichen Gymnasiastengruppen hat Schäffer (vgl. 2004, S. 58) herausgearbeitet, dass der spielerische Umgang mit der Technik dazu führe, sich mit Betriebssystemen auseinanderzusetzen, um beispielsweise Mängel in der Hard- oder Software zu beheben. Demgegenüber verweist das Basteln der Hauptschüler am Rechnergehäuse in eine andere Richtung: Es scheint ein Umgang mit der Technik favorisiert zu werden, der durch eine «zweckfreie» Zweckbestimmtheit (Ästhetik: Blinkeleuchten einbauen etc.) gekennzeichnet ist. Darüber hinaus wird ein Umgang mit der Technik bewundert, in dem sich eine Gegendrift zu Zweckrationalität dokumentiert («Rechner im Bierkasten»). Es taucht also die Frage nach der Bedeutung von «case modding» für die Hauptschüler auf.

Hierzu ist zum einen festzustellen, dass mit dem Einbau von Fenstern (Sichtbarmachung des Innenlebens der Technik) oder Leuchteffekten in den PC ganz offensichtlich intendiert ist, den standardisierten Geräten eine individuelle Note zu geben, um sich nicht nur von den Erwachsenen, sondern insbesondere auch von den Peers zu unterscheiden. Die individuelle Gestaltung des technischen Geräts scheint also von den Hauptschülern dazu genutzt zu werden, Individualität als Gegenbewegung zu Standardisierung (der Geräte) zur Geltung zu bringen, um sich von der Masse der User abzuheben. Damit kommt dem spielerischen Modus im Umgang mit der Technik eine wichtige *soziale* Funktion zu. Dass die Individualisierungsbestrebungen der Hauptschüler auf relativ einfache handwerklich-technische Operationen beschränkt bleiben (Fenster, Blinkeleuchten etc. einbauen) lässt sich zweifelsfrei – verglichen mit Moddern aus den Gymnasialmilieus – auf mangelnde Kenntnisse im Bereich Computertechnik zurückzuführen.

Zum anderen scheint der «Rechner im Bierkasten» den Spass- und Eventbedürfnissen der Jugendlichen zu entsprechen («ist geil gewesen, hey»), weil sich in diesem abstrusen Konstrukt Respektlosigkeit gegenüber der

Technik, ja Profanisierung und Entzauberung von Technik dokumentieren.¹³ Ganz offensichtlich wird durch den spielerisch-respektlosen Umgang mit der Technik bei den Akteuren die Illusion genährt, Technik zu beherrschen, ja über computertechnisches «Spezialwissen» zu verfügen. Fast hat es den Anschein, als trage die Entmystifizierung von Technik durch Profanisierung zur Mythenbildung bei, Basteln am Gehäuse des Rechners fungiere als funktionales Äquivalent für systematisches Computerwissen; denn nur so lassen sich die technikinduzierten Kompetenzinszenierungen der Jungen erklären. Allerdings hat die Rekonstruktion der Diskursstruktur gezeigt, daß es keinem der Akteure aufgrund mangelnder Kompetenz gelungen ist, von der Gruppe als «digitaler Spezialist» bestätigt zu werden. Im Falle der Hauptschüler sprechen wir deshalb von einem «*digitalen Pseudo-Spezialistenhabitus*» (vgl. hierzu auch Buchen/Straub 2006 i. E.).

In den Erzählungen der Jungen über den Spaß am «zweckfreien» Umgang mit dem Computer – ohne irgendeinen praktischen Nutzen – scheinen sich, abschließend hierzu gesagt, adoleszente Inszenierungen von Autonomie und Abgrenzung zu dokumentieren. Diese stellen zweifelsfrei eine Gegendrift zu zweckrationalem Nutzungsverhalten dar, das insbesondere von der Schule vertreten wird. Es stellt sich also die Frage, wie Schule auf die medialen Orientierungen einer Schülerschaft reagieren soll, für die der Unterhaltungswert der digitalen Medien zentral ist. Mit anderen Worten: jedes Bildungskonzept zielt notwendigerweise an den (medialen) Orientierungen der Jugendlichen vorbei, das die Distinktionsbedürfnisse nicht ernst nimmt, wie sie in den erzählten Handlungspraxen zum Ausdruck kommen.

4. Zur Entwicklung theoriegestützter Bildungskonzepte für die Lehrerbildung und -fortbildung

Im Folgenden soll aus bildungstheoretischer Perspektive kurz erläutert werden, weshalb Medienbildung als integraler Bestandteil professionellen Handelns im Lehrerberuf aufzufassen ist. Aus pädagogischer Sicht besteht eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen darin, «(fachliches) Wissen auf der Höhe der Zeit» (Theorien) in ihrer lebensbiografischen Bedeutsamkeit für die jeweilige Lerngruppe erfahrbar zu machen. Demzufolge besteht auch «Medienbildung» in der Schule heute aus der Pendelbewegung, einerseits Zusammenhänge der Informationsgesellschaft deutend zu prob-

¹² Nina Degele (2002) verweist auf beide Aspekte, die Maschinen- und Medienfunktion, die im Computer zusammenfließen: «Er kann als Werkzeug der Bearbeitung von Artefakten und Informationen erscheinen, aber ebenso als Brücke der Kommunikation» (S. 152 f.).

¹³ Wir danken Prof. Dr. Nina Degele für wichtige interpretatorische Hinweise.

lematisieren und argumentativ zu bearbeiten, und andererseits dieses Wissen auf den konkreten Fall anzuwenden. Medienbildung basiert also, wie pädagogisches Handeln in institutionalisierten Bildungsprozessen generell, auf *hermeneutischen Operationen*, die sich auf die «interpretatorische Übergangsleistung vom Wissen zum Fallbezug oder umgekehrt vom Fall zum verallgemeinernden Wissen» beziehen (Combe/Buchen 1996, S. 303f.).

Für Lehrpersonen ist Wissen über die Bedeutung der digitalen Medien im Leben der Schüler/innen, die sie unterrichten, notwendige Voraussetzung dafür, professionell zu handeln. Andernfalls agieren sie an den Erfahrungen ihrer Schüler/innen vorbei, ein Sachverhalt, der eine zentrale Ursache für Belastungen im Lehrerberuf darstellt (vgl. Buchen 1997). «Zeitgemäss» zu unterrichten heisst in einer Informationsgesellschaft deshalb auch, die Sinnstrukturen handlungsleitender medialer Orientierungen der Schülerinnen und Schüler zu verstehen, um diese in den (deutenden) Vermittlungsprozess integrieren zu können. Die Schülerschaft der Haupt- und Realschulmilieus bewegt sich in der Regel in Netzwelten, die sich deutlich von den medialen Praxen ihrer Lehrkräfte unterscheiden. Eindrücklich veranschaulichen beispielsweise die Fragen des Lehramtsstudenten/Interviewers in der Gruppendiskussion, wie fremd ihm die Erzählungen der Hauptschüler über Modder-Aktivitäten sind, was sich in Missverständnissen und mehrmaligem Nachfragen über den «Rechner im Bierkasten» niederschlägt («Was war er, teuer oder was?»; «Laut, weshalb laut?»). Fast hat es den Anschein, als würden hier zwei gänzlich unterschiedliche Erfahrungswelten aufeinander treffen.

Vor diesem Hintergrund bieten sich die Erzählungen Jugendlicher (Transkriptionsausschnitte) über ihre medialen Erfahrungen, wie wir sie in unserem qualitativen Forschungsprojekt erhoben haben, für die Lehrerbildung und –fortbildung nachgerade dazu an, «fallbezogene Urteilskraft» zu entwickeln. Ein rekonstruktiver Bildungsansatz zielt darauf, dass (zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer auf der Grundlage (angeleiteter) Interpretationen von Textpassagen nicht nur ihre hermeneutische Kompetenz erweitern, sondern insbesondere auch Einsichten in spezifische Strukturprobleme ihres (zukünftigen) pädagogischen Handlungsfeldes gewinnen können. «In dieser distanzierten Beschäftigung mit schulischer Praxis kann ein Habitus reflexiver Distanz zur Praxis generiert werden, der auch die zukünftige Reflexion der eigenen schulischen Praxis anleiten kann» (Helsper 2003: 150).

Generalisiertes Handlungswissen auf der Grundlage der Verallgemeinerung von Einzelfallstudien ermöglicht es (zukünftigen) Lehrpersonen, (mediale) Präferenzen, Orientierungen und Handlungspraxen der spezifischen Schülerschaft im Unterricht aufgreifen und deutend der Reflexion zugänglich machen zu können. Auf diese Weise können auch Schüler/innen ein neuartiges (reflektierteres) Verhältnis zu sich selbst entwickeln und ggf. neue (mediale) Orientierungen aufbauen. Da es in schulischen Lernprozessen immer auch um die Vermittlung von Urteilskraft geht, die Selbstreflexion einschliesst, basiert «Medienbildung» zu allererst auf der «Anstrengung des Begriffs» als Grundlage für Deutungen. Ein offen rekonstruktiver und zugleich wissensgeleiteter Vermittlungsprozess setzt also voraus, dass die spezifischen medialen Praxen der Schüler/innen (wie andere Handlungspraxen auch) in der Schule aufgegriffen, zur Artikulation gebracht und in Erfahrungswissen transformiert werden.

Abschließend stellt sich die Frage, wie eine «genderreflexive Medienbildung» für (zukünftige) Lehrpersonen aussehen kann, beispielsweise bezogen auf ein zentrales Ergebnis unserer Untersuchung, das besagt: Der «digitale Pseudo-Spezialistenhabitus» adoleszenter Hauptschüler und die damit verbundenen Kompetenzinszenierungen sind milieu- und geschlechtsspezifisch vorstrukturiert. Der bastelnd-handwerkliche Umgang mit den digitalen Medien impliziert Autonomiebestrebungen der Jungen in doppelter Hinsicht: Zum einen grenzen sie sich habituell gegenüber dem Nutzungsverhalten ihrer Mitschülerinnen ab, das eher anwendungsorientiert ist (Chatten etc.). Zum anderen grenzen sie sich gegenüber dem Nutzungsverhalten der Erwachsenen, hier insbesondere im Kontext der Schule ab, das eher zweckrational ist.

Sehr deutlich zeigt die Analyse der Diskursstruktur der Gruppendiskussionen in Hauptschulmilieus – im Unterschied zu Gymnasialmilieus – dass sich in den Kompetenzinszenierungen der Jungen tradierte technikinduzierte Muster von Dominanz und Unterordnung («doing gender») spiegeln. Diese Verhaltensmuster gilt es in der Schule (nicht zuletzt im Sinne der politischen Strategie des Gender Mainstreaming), beiden Geschlechtern bewusst zu machen, um verändernde Erfahrungen zu ermöglichen. Zwangsläufig evoziert die Auseinandersetzung mit dieser spezifischen Form des «doing gender» theoretische Folgefragen, die im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung auf der Grundlage von gendertheoretischen, techniksozialisationstheoretischen oder medientheoretischen

Erkenntnissen (so z. B. zum Thema «digitale Kluft aus Genderperspektive») einer Klärung zugeführt werden können.

Vielleicht inspirieren die Erzählungen der Hauptschüler über den «Rechner im Bierkasten» (zukünftige) Lehrpersonen aber auch dazu, (gedankenexperimentell) neue Wege zu gehen. Zweifellos bieten sich die jugendlichen Erzählungen dazu an, am konkreten Einzelfall der Frage nachzugehen, wie Schule auf mediale Orientierungen der Jugendlichen reagieren kann, um nicht vollends gegen die Logik von Spaßbedürfnissen zu agieren. Es stellt sich also, abschließend gesagt, die Frage, wie sich Schule ein Stück weit den Wünschen nach Entzauberung und Profanisierung von Technik öffnen kann, um Jugendliche auch für eine zweckrationale Nutzung der digitalen Medien zu motivieren.

5. Literatur

- Baacke, Dieter. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- Biermann, Ralf; Kommer, Sven. «Medien in den Biografien von Kindern und Jugendlichen.» In: *MERZ. Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*. 49. Jg., Heft 1 (2005): S. 53–59.
- Bohnsack, Ralf. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 5. Auflage. Opladen: Leske und Budrich, 2003.
- Bohnsack, Ralf et al. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich, 2001.
- Bourdieu, Pierre. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1993.
- Buchen, Sylvia. «Belastungen im Lehrerberuf. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und Gymnasium.» In: *Jahrbuch Lehrerforschung, Bd. 1*. Hrsg. v. Sylvia Buchen et al. Weinheim u. München: Juventa, 1997.
- Buchen, Sylvia. «Hochschulartenübergreifendes Kompetenzzentrum zum Thema «Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft»». In: *Medienwissenschaft Schweiz*. Hrsg. v. Schweizer Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft / SGK. Heft 2, 2003. S. 95–99.
- Buchen, Sylvia. «PC/Internet Erfahrungen von Schülerinnen einer katholischen Mädchenrealschule. Die Nutzungspraxis als funktionales Äquivalent für andere Handlungsmodi.» In: *Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*. Hrsg. v. Sylvia Buchen, Cornelia Helfferich u. Maja S. Maier. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004a. S. 67–87.
- Buchen, Sylvia. «Genderingprozesse in mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern. Das Fach Physik in der Krise.» In: *Gender Studies. Interdisziplinäre Ansichten I*. Hrsg. v. Helga Epp. Freiburg: Schriftenreihe der Frauenbeauftragten der PH Freiburg 2004b. S. 153–169.
- Buchen, Sylvia; Philipper, Ingeborg. «Biographie, Generation, Gender im Hinblick auf die Nutzung neuer Medien: Was bewirken veränderte Lernarrangements in der Schule?» In: *Jahrbuch Medienpädagogik 3*. Hrsg. v. Ben Bachmair, Peter Diepold und Claudia de Witt. Opladen: Leske und Budrich, 2003. S. 123–137.
- Buchen, Sylvia; Straub, Ingo. «Zur Bedeutung des Hacker-Motivs für Hauptschüler in der Adoleszenz.» In: *Gender medienkompetent*. Hrsg. v. Annette Treibel, Sven Kommer und Manuela Welzel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006 (i. E.).
- Combe, Arno; Buchen, Sylvia. *Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern: Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim / München: Juventa, 1996.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996.
- Degele, Nina. *Einführung in die Techniksoziologie*. München: Wilhelm Fink Verlag, 2002.
- Helsper, Werner. «Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung.» In: *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Hrsg. v. Werner Helsper, Reinhard Hörster u. Jochen Kade. Weilerswist: Velbruck, 2003. S. 142–161.
- Hitzler, Ronald. «Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch – zur Einleitung.» In: *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Hrsg. v. Roland Hitzler et al. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994. S. 13–30.
- Kessels, Ursula. *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim: Juventa, 2002.
- King, Vera. *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Opladen: Leske und Budrich, 2002.

- Oevermann, Ulrich. «Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns.» In: *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Hrsg. v. Arno Combe u. Werner Helsper. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996. S. 70–182.
- Parsons, Talcott. «Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur.» In: *Beiträge zur Soziologischen Theorie*. Hrsg. v. Dietrich Rüschenmeyer. Neuwied u. Berlin: Luchterhand, 1964. S. 160–180.
- Pfadenhauer, Michaela. «Rollenkompetenz.» In: *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*. Hrsg. v. Roland Hitzler et al. Konstanz: UVK, 1999. S. 267–285.
- Schäffer, Burkhard. *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, 2003.
- Schäffer, Burkhard. «Doing Generation. Zur Interdependenz von Milieu, Geschlecht und Generation bei der empirischen Analyse generationspezifischen Handelns mit Neuen Medien.» In: *Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*. Hrsg. v. Sylvia Buchen, Cornelia Helfferich und Maja S. Maier. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. S. 47–65.
- Strauss, Anselm. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1991.