
FernUniversität in Hagen

BA Bildungswissenschaft

Modul 3F

Prüferin: Vertret.-Prof. Dr. Anja Schierbaum

Digital Natives

**Eine Neubewertung des Begriffs aus der Sicht
von Kindern und Jugendlichen**

Reisinger, Manuel

Matrikel-Nr.: 9076247

Adresse: Am Südgarten 72, 4060 Leonding, Österreich

Telefon: 0043 650 8646903

E-Mail: manuel.reisinger@studium.fernuni-hagen.de

Abgabedatum: 22.12.2020

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
1 Einleitung.....	4
1.1 Ursprung und Definition des Begriffs <i>digital natives</i>	4
1.2 Problemaufriss	4
2 Forschungsstand	5
2.1 Auswahl der Studien	5
2.2 KIM-Studie (2018).....	6
2.3 DIVSI U-25-Studie (2018).....	8
2.4 ICILS (2019).....	13
2.5 Österreichische Studie (2016).....	15
3 Diskussion des Forschungsstands	16
4 Bilanzierung und Ausblick.....	18
5 Literaturverzeichnis	20
6 Anhang	23
6.1 Eidesstaatliche Erklärung.....	23

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1 - DIVSI Internet-Milieus U25 2018</i>	10
<i>Abbildung 2 - DIVSI Internet-Milieus U25 2014</i>	10

1 Einleitung

1.1 Ursprung und Definition des Begriffs *digital natives*

Im Jahr 2001, zwölf Jahre, nachdem das World Wide Web online gegangen war, drei Jahre bevor Facebook startete und sechs Jahre bevor mit dem iPhone die Ära der Smartphones begann, veröffentlichte der US-amerikanische Lehrer, Autor und Spiele-Entwickler Marc Prensky den Artikel *Digital Natives, Digital Immigrants* (Prensky 2001) und prägte damit den bis heute sowohl im wissenschaftlichen Diskurs, als auch in der Alltagssprache oft verwendeten Begriff der *digital natives*. Er bezeichnete damit jene Generation, die bereits im Zeitalter der Digitalisierung aufwuchs, für die Computer, Internet und digitale Musik seit der Kindheit verfügbar war (vgl. ebd., S. 1). Jene Jugendlichen seien „native speakers“ einer digitalen Sprache, sie würden Informationen rascher aufnehmen und verarbeiten können als vorangegangene Generationen und seien extrem Multitasking-fähig (vgl. ebd., S. 1–2).

1.2 Problemaufriss

Generell muss berücksichtigt werden, dass auch die Definition digitaler Kompetenz einem ständigen Wandel unterworfen ist: Versierter Umgang mit digitalen Geräten im Jahr 2001 unterschied sich deutlich von heutigen Vorstellungen eines versierten Umgangs mit digitalen Geräten!

Nachdem der Begriff der *digital natives* von der wissenschaftlichen Community aufgegriffen worden war, versuchten viele Studien Prenskys Behauptung von einer naturgegebenen digitalen Technik-Affinität bzw. einer der digitalen Sozialisation entsprungenen Beherrschung digitaler Geräte und digitaler Daten zu be- bzw. widerlegen. Die Evidenz blieb uneindeutig. Die Mehrheit der Studien kam zu der Erkenntnis, dass es die attestierte homogene Gruppe der *digital natives* als solche eher nicht gäbe, sondern dass auch jene Generation, die in einer digitalisierten Gesellschaft aufwuchs, sehr variable Vorlieben und Fähigkeiten in der digitalen Welt aufwies (Bennett et al. 2008; Bennett und Maton 2010; Hargittai 2010; Jones et al. 2010; Kennedy et al. 2008; Kennedy et al. 2010; Margaryan et al. 2011).

Im deutschsprachigen Diskurs veröffentlichte der Pädagogik-Professor Rolf Schulmeister 2012 einen in der Folge oft zitierten Beitrag (Schulmeister 2012), der den Begriff der *digital natives* kritisch hinterfragte. Schulmeister argumentierte erstens, dass die digitalen Medien nur ein Ve-

hikel für die Jugendlichen sind, um Freizeitaktivitäten mit den Peers und der Familie zu realisieren. Zweitens führte er an, dass die Mediennutzung in erster Linie den (passiven) Fernsehkonsum betrifft, die (aktive) Computernutzung aber deutlich geringer ausfällt. Drittens differenzierte er bei der Computernutzung zwischen kommunikativen und anderen Tätigkeiten und attestierte den Jugendlichen eine überwiegende Nutzung des Computers für kommunikative Zwecke. Aktive Partizipation am Web 2.0 sei eher die Ausnahme für die Jugendlichen. Mit Verweis auf (Kvavik und Caruso 2005) hielt er fest: „Es erfolgt kein Transfer von der Freizeitbeschäftigung mit Medien auf das Lernen“ (Schulmeister 2012, S. 44). „Im Leben der Jugendlichen sind Freizeit und Lernen strikt unterschieden. Obwohl die Medien reiche Möglichkeiten für das Lernen bieten, werden sie in dieser Funktion nicht genutzt.“ (ebd., S. 45)

Basierend auf dieser Diskussion möchte diese Hausarbeit die Kritik von Rolf Schulmeister am Begriff der *digital natives* neu aufgreifen und seine Argumentationslinien mit aktuellen Kinder- und Jugend-Studien der letzten Jahre in Beziehung setzen, um so eine Neubewertung seiner Kritik aus dem Jahr 2012 nun aus der Sicht aktuellerer Daten im Jahr 2020 vorzunehmen. Hierzu werden sowohl qualitative als auch quantitative Studien aus dem deutschsprachigen Raum herangezogen, die die Perspektive der Kinder und Jugendlichen im Blickpunkt haben. Die leitende Fragestellung der Hausarbeit lautet demnach:

Welche aktuelle Relevanz hat die Kritik von Rolf Schulmeister aus dem Jahr 2012 am von Marc Prensky geprägten Begriff der *digital natives* unter Berücksichtigung der neuesten Kinder- und Jugendstudien aus dem deutschsprachigen Raum?

2 Forschungsstand

2.1 Auswahl der Studien

Die Auswahl der Studien erfolgte nach verschiedenen Selektionskriterien. Auf Basis der leitenden Fragestellung wurden erstens ausschließlich aktuelle Studien aus dem deutschsprachigen Raum berücksichtigt und zweitens nur Studien ausgewählt, die persönliche Befragungen an Kindern und Jugendlichen durchgeführt haben, deren Mindestalter sechs Jahre betrug.

Ad erstens: In den primären Fokus rückten so Studien, die maximal zwei Jahre alt sind. Da allerdings auf der einen Seite ohnehin viele der gesichteten Studien sogenannte Trendstudien sind, die in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen mit unterschiedlichen Stichproben durchgeführt werden, und auf der anderen Seite ein Vergleich mit der Situation zum Erscheinen

von Schulmeisters Artikel gezogen werden soll, wurden mit sekundärer Gewichtung auch Studiendaten aus dem Zeitraum 2012 bis 2016 für die Analyse herangezogen.

Ad zweitens: Da für diese Hausarbeit vor allem die Perspektive der Kinder und Jugendlichen relevant ist, scheinen Studiendaten von unter Sechsjährigen wenig zielführend, da Befragungen in dieser Zielgruppe zumeist mit den Eltern der Kinder durchgeführt werden bzw. Kinder in diesem Alter kaum dazu in der Lage sein dürften, auf mehr oder weniger komplexe Fragestellungen zur Mediennutzung bzw. digitalen Kompetenzen im Bildungsbereich qualifizierte Antworten zu liefern.

Inhaltlich wurden Studien ausgewählt, die (unter anderem) jene Aspekte beleuchten, die Schulmeister in seiner Kritik an Prensky anführt: Dauer und Zweck der Nutzung digitaler Geräte, aktive oder passive Nutzung digitaler Geräte, Kompetenztransfer zwischen der Freizeitnutzung von digitalen Geräten und ihrer Nutzung als Vehikel für Lernprozesse. Methodisch wurde darauf geachtet, dass die Studien sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungsmethoden einsetzen, um ein durch die Methodenwahl einseitig verzerrtes Ergebnis auszuschließen.

2.2 KIM-Studie (2018)

Bei der KIM-Studie (Kindheit, Internet, Medien) handelt es sich um eine seit 1999 jährlich durchgeführte für Deutschland repräsentative Studie zum Medienverhalten von Kindern. Für die Studie 2018 wurden im Auftrag für den Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest ca. 1200 Kinder zwischen 6 und 13 Jahren vom IFAK Institut Taunusstein computergestützt persönlich-mündlich befragt. Parallel zur Befragung der Kinder wurden auch deren Eltern befragt (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018b, S. 2). Da allerdings der Fokus dieser Hausarbeit auf der Perspektive der Kinder und Jugendlichen liegt, wurden in erster Linie die erhobenen Daten eben jener herangezogen.

Dem Auswahlverfahren der Studie liegt ein auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamtes geschichtetes Quotenverfahren zugrunde (vgl. ebd., S. 3). Thematisch bilden die Themen Mediennutzung, Medienverhalten und die Einstellungen bezüglich Medienthemen den groben inhaltlichen Rahmen der Studie.

Schulmeister griff 2012 in seiner Argumentation, dass für die Jugendlichen in erster Linie Familie und Freizeit wichtig seien, selbst unter anderem auf die KIM-Studien der Jahre 1999 bis 2008 zurück (vgl. Schulmeister 2012, S. 43). Dieser Befund wurde auch von der KIM-Studie 2018 gestützt. Freundschaft rangierte immer noch klar auf Platz Eins bei den Themeninteressen. Dahinter hat sich allerdings das Bild im Vergleich zur KIM-Studie 2012 (vgl.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012a) verändert. Fanden 2012 das Thema Musik noch 75% der Kinder und Jugendlichen zumindest interessant, waren es 2018 nur noch 64%. Auch das Interesse an Computerspielen sank leicht von 69% auf 64%, ebenso wie das Interesse an Kino und Filmen von 66% auf 61%. Das Interesse an Smartphones nahm hingegen von 62% auf 69% zu, auch das Interesse an der Schule von 65% auf 69%, während das Interesse an Computer und Internet in diesem Zeitraum bei ca. 65% stagnierte (vgl. ebd., S. 6; ebd. 2018b, S. 5). Während demnach das Interesse an passiver Mediennutzung (Musik, Film, etc.) leicht rückläufig war, war ein vermehrtes Interesse an Smartphone-Nutzung einerseits und an der Schule andererseits festzustellen. Schulmeister kritisierte in diesem Zusammenhang, dass das Potential der Medien in Bezug auf das Lernen nicht ausgeschöpft werden würde. Die Daten der KIM-Studie 2018 hinsichtlich Medien und Schule lassen sich nicht mehr so einfach mit jenen aus dem Jahr 2012 vergleichen. Zu divers präsentierte sich im Jahr 2018 inzwischen das Feld der digitalen Endgeräte. Computer, Smartphones, Laptops, Whiteboards und Tablets haben mittlerweile in den Schulen und den Unterricht Einzug gehalten, mit steigendem Alter der Schüler*innen immer häufiger genutzt. Mehr als die Hälfte der 12- bis 13-Jährigen nutzte einen Computer im Jahr 2018 mindestens einmal pro Woche in der Schule, immerhin ein Viertel einen Laptop. Auch bei den 8- bis 9-Jährigen nutzte bereits fast jeder Fünfte wöchentlich einen Computer in der Schule und sowohl bei den Smartphones als auch bei den Laptops war immerhin noch jeweils jeder Zehnte einmal in der Woche mit einem solchen Gerät in der Schule zu Lernzwecken konfrontiert (vgl. ebd., S. 51). Dass diese wöchentlichen Nutzungsdaten digitaler Endgeräte in der Schule in der KIM-Studie 2012 noch gar nicht erhoben wurden, sondern hier nur sehr oberflächlich die Frage gestellt wurde, ob in der Schule generell der PC bereits einmal eingesetzt wurde (vgl. ebd. 2012a, S. 31), zeigt, dass die Relevanz des Einsatzes digitaler Endgeräte im schulischen Kontext gesellschaftlich deutlich zugenommen hat.

Die Aussage „Obwohl die Medien reiche Möglichkeiten für das Lernen bieten, werden sie in dieser Funktion nicht genutzt“ (Schulmeister 2012, S. 45) galt somit im Jahr 2018 mit Sicherheit nicht mehr in dem Umfang, in dem sie noch 2012 zutreffend gewesen sein mochte. Trotzdem attestierte die KIM-Studie 2018 weiterhin: „Im Schulunterricht werden digitale Medien-geräte nur bei einer Minderheit eingesetzt.“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018b, S. 83)

Die Auswertung der bei der KIM-Studie 2018 erstmals gestellten offenen Frage „Was ist das Internet für dich?“ reihte die Schlagwörter „Information“ und „Anwendung“ noch vor „Kom-

munikation“ (vgl. ebd. 2018b, S. 31). Trotzdem dominierte das Thema Kommunikation weiterhin sowohl die Fragestellungen der Studie als auch die Reihungen der Antworten der Kinder und Jugendlichen wenn es um die Mediennutzung ging. Recherche im Internet war hier das zweite große Betätigungsfeld der Kinder und Jugendlichen. In diesem Kontext ist die technische Hürde durch den vermehrten Zugang zu Smartphones im Jahr 2018 deutlich geringer geworden. 2018 besaßen bereits knapp 40% der 6- bis 13-Jährigen ein eigenes Smartphone (vgl. ebd., S. 10), 2012 waren es nicht einmal 10% gewesen (vgl. ebd. 2012a, S. 9). Eine zumindest quantitative Zunahme aktiver Tätigkeiten mit einem digitalen Endgerät ist somit naheliegend.

Wirft man einen Blick auf die technische Medienkompetenzen, so bestätigt sich der Eindruck, dass die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen am Computer im Jahr 2018 keine signifikanten Unterschiede zum Jahr 2012 aufwiesen, allerdings die Kompetenzen in Bezug auf die Nutzung von Smartphones deutlich gestiegen sind. Einer von drei 10- bis 11-Jährigen und zwei von drei 12- bis 13-Jährigen konnten 2018 Bilder vom Smartphone auf den Computer laden (vgl. ebd. 2018b, S. 59). Im Jahr 2012 waren es jeweils nur etwa halb so viele gewesen (vgl. ebd. 2012a, S. 59) – auch wenn man hier einschränkend anmerken muss, dass erstens diese Fertigkeit durch technische Innovationen (wie etwa die einfache Anbindung an Cloud-Dienste) im Jahr 2018 weniger komplex gewesen sein dürfte als noch im Jahr 2012, und dass sich zweitens die Anzahl der jugendlichen Smartphone-Besitzer deutlich erhöht hat (siehe voriger Absatz).

2.3 DIVSI U-25-Studie (2018)

DIVSI steht für Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. Dieses erhob 2018 zum zweiten Mal nach 2014 die digitale Alltagswirklichkeit, aber auch die Wahrnehmung des Internets der 14- bis 24-Jährigen in Deutschland. Relevant für die Fragestellung dieser Hausarbeit ist die Studie deshalb, weil Schulmeister in seiner Kritik explizit auch auf das Buch „Alone Together“ (Turkle 2011) verwies, dessen Bestandsaufnahme unter Jugendlichen unter anderem die These vertrat, dass die Gefahr groß sei, sich von den digitalen Medien beherrschen zu lassen. Schulmeister hätte sich von *digital natives* – sollte es diese denn geben – erwartet, dass sie die Medien beherrschen und die Kontrolle über sie behalten, attestierte aber eher pessimistisch: „Viele Nutzer/-innen verlieren sich in der Fülle der Informationen und Angebote, der Permanenz der Kommunikationsprozesse und der Attraktion vieler Kontakte.“ (Schulmeister 2012, S. 44)

Die der DIVSI U-25-Studie zugrunde liegende Perspektive der Jugendlichen auf ihre digitale Alltagswirklichkeit ist somit gut geeignet, in dieser Hinsicht die Situation in Deutschland 2018

neu zu bewerten. Ausgangspunkt für diese Hausarbeit ist der Studien-Themenkomplex „Selbstbild, digitale Kompetenzen und Bildung“, dessen forschungsleitende Fragen unter anderem waren: Wie schätzen junge Menschen die eigene Internetkompetenz ein? Sehen sie sich als *digital natives*? (vgl. Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2018, S. 10)

Die Daten wurden zweistufig erhoben: Zuerst in Form einer qualitativen Fokusgruppen-Exploration zur Hypothesengenerierung für die Entwicklung des Fragebogens bzw. zur Einteilung in sogenannte „DIVSI Internet-Milieus U25“. Die Fokusgruppen-Interviews wurden digital aufgezeichnet, transkribiert und danach mit Methoden der hermeneutischen Textinterpretation ausgewertet (vgl. ebd., S. 107). Darauf aufbauend wurde eine repräsentative quantitative Erhebung bei ca. 1700 Jugendlichen durchgeführt (vgl. ebd., S. 9). Die Befragung fand als Hybrid-Erhebung statt: Einerseits durch computer-unterstützte Web-Interviews (ca. 75%) und andererseits durch computer-unterstützte persönliche Interviews (ca. 25%). Die Befragungsdauer betrug ca. 20 Minuten (vgl. ebd., S. 11) und die dazugehörigen Fragebögen verwendeten die Erkenntnisse der qualitativen Vorstudie für die Operationalisierung (vgl. ebd., S. 108). Die DIVSI U-25-Studie stellte auf Basis der Interviews ganz klar fest: „Die Ergebnisse [...] zeigen, dass die mit dem Begriff „Digital Natives“ einhergehenden Zuschreibungen nicht nur unangemessen, sondern auch unzutreffend sind.“ (ebd., S. 26)

47% der Jugendlichen kannten den Begriff *digital natives* nicht einmal, weitere 23% konnten ihm keine Bedeutung zuordnen. Als eine homogene Gruppe in Bezug auf digitale Kompetenzen sahen sich die Jugendlichen schon gar nicht (vgl. ebd., S. 29). „Zum einen gibt es Jugendliche, denen bewusst ist, dass sie zu wenig wissen, und die sich lediglich virtuos auf Oberflächen bewegen. Zum anderen gibt es aber auch unter 25-Jährige, die ihrer Kompetenzillusion erliegen. Zu wissen, wie eine sogenannte Insta-Story erstellt wird oder das Profilbild bei WhatsApp verändert werden kann, deuten sie gegenüber anderen [...] als entscheidenden Wissensvorsprung.“ (ebd., S. 95)

Die Studie ordnet demzufolge die Jugendlichen auch verschiedenen Internet-Milieus zu. Auf Basis der persönlichen Bildung einerseits und der persönlichen Grundorientierung andererseits unterscheidet die Studie sechs DIVSI Internet-Milieus U-25 2018: Verantwortungsbedachte, Skeptiker, Pragmatische, Unbekümmerte, Enthusiasten und Souveräne (vgl. *Abbildung 1*, ebd., S. 30). In den DIVSI Internet-Milieus U-25 2014 waren es noch sieben Milieus gewesen: Damals gab es zusätzlich noch die Verunsicherten und die Vorsichtigen, dafür noch kein eigenes Milieu der Enthusiasten (vgl. *Abbildung 2*, ebd., S. 31).

Abbildung 1 - DIVSI Internet-Milieus U25 2018

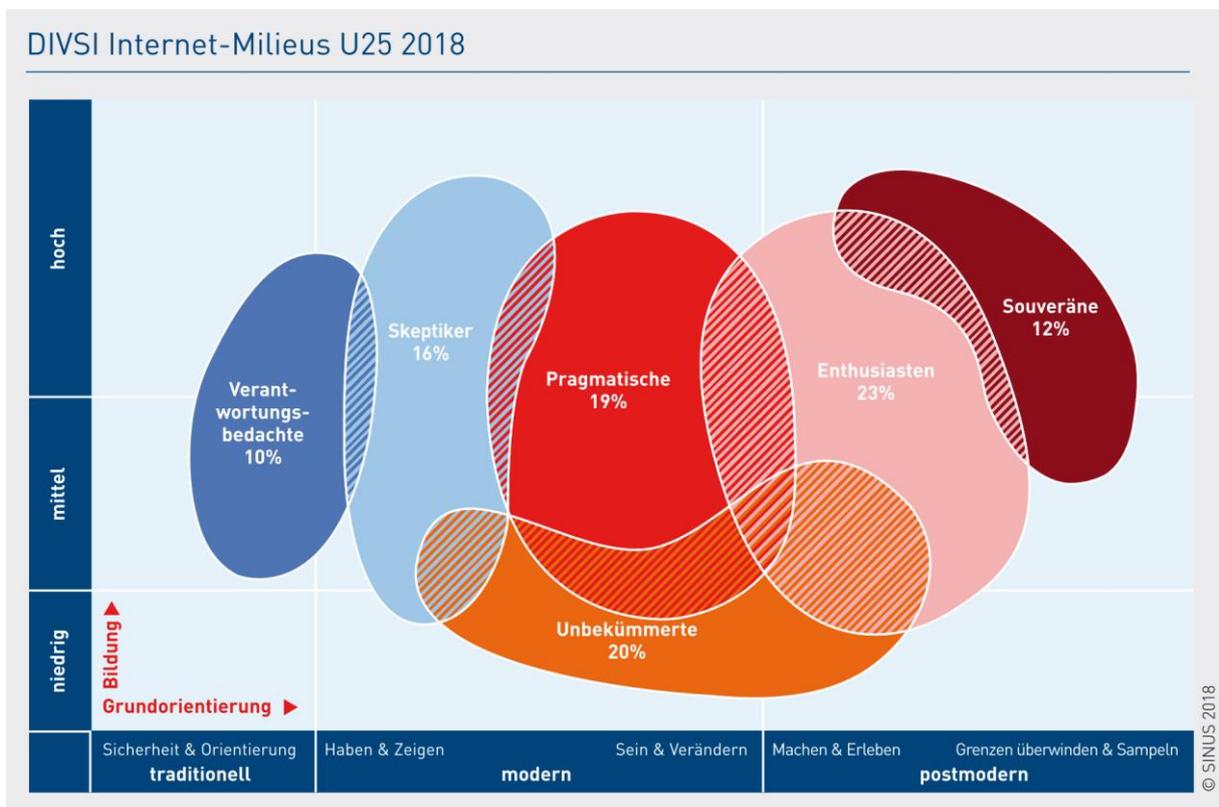
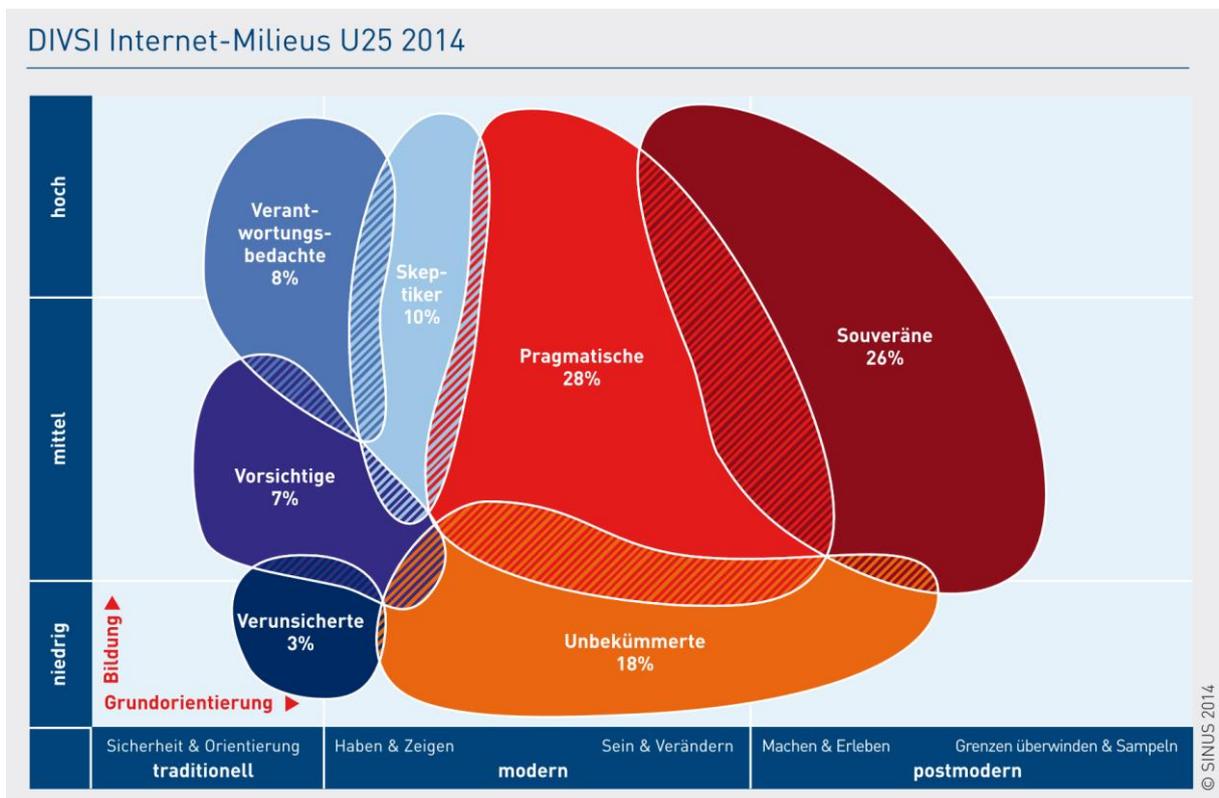


Abbildung 2 - DIVSI Internet-Milieus U25 2014



Sowohl das 2018 nicht mehr attestierte Milieu der Verunsicherten, als auch die deutliche horizontale Verschiebung der Milieus entlang der X-Achse in Richtung postmodern zeigt, dass sich Teile der Jugendlichen in den letzten Jahren sehr wohl tendenziell von passiven Internet-Nutzern zu eher aktiven Internet-Nutzern entwickelt haben. Allerdings: Partizipanten einer digitalisierten Welt sind nicht automatisch *digital natives*.

Betrachtet man etwa die Detailausführungen zur Gruppe der Enthusiasten, so verstehen sich diese zwar als unbeschwerte Netzwerker, die sich ein Leben ohne Internet nicht mehr vorstellen können. Sie blenden allerdings kritische Perspektiven eher aus: Datenschutz, Sicherheitsmaßnahmen, digital detox, Beeinflussung durch Soziale Medien – all diese Themen spielen für die Enthusiasten eine eher untergeordnete Rolle (vgl. ebd. 2018, S. 40–44). Mit der Vorstellung der souverän alle Aspekte der digitalisierten Welt beherrschenden *digital natives* lässt sich dieses Milieu nicht vereinbaren.

Auch das Milieu der Unbekümmerten muss näher betrachtet werden. Auf den ersten Blick sind sie experimentierfreudige, aktive Internet-Nutzer mit ausgeprägtem Teilhabewunsch. Allerdings sind sie in erster Linie an Unterhaltung interessiert, empfinden weite Teile der digitalisierten Welt als durchaus anstrengend und machen in dieser (bedingt unter anderem durch fehlende digitale Bildung) auch immer wieder negative Erfahrungen (vgl. ebd., S. 48–52). Als *digital natives* würden sie sich dementsprechend keinesfalls bezeichnen.

Umgekehrt verhält es sich beim Milieu der Verantwortungsbedachten. Da von der Grundorientierung traditionell verortet, hat dieses Milieu scheinbar wenig Gemeinsamkeiten mit dem Konstrukt der *digital natives*. Tatsächlich könnte sich dieses Milieu noch am ehesten ein Leben ohne Internet vorstellen, Soziale Medien werden von den Jugendlichen dieses Milieus weniger genutzt – aber nicht nur aus geringerem Interesse, sondern auch wegen einer erhöhten Sensibilisierung für die Gefahren der digitalisierten Welt (vgl. ebd., S. 56–60). Eine reflexive digitale Kompetenz, wie sie auch den *digital natives* attestiert wird, ist den Verantwortungsbedachten demnach durchaus zuzusprechen.

Am ehesten entsprechen freilich die Milieus der Souveränen und – mit kleinem Abstand – der Pragmatischen dem Bild, das traditionell mit den *digital natives* assoziiert wird. Die Souveränen stellen die digitale Avantgarde dar, überzeugt von der Digitalisierung und der Möglichkeit sie privat und beruflich zu ihrem eigenen Vorteil zu nutzen, ohne allerdings deren Risiken außer Acht zu lassen. Sie wollen bei allem Wissen um die Vorteile der digitalisierten Welt nicht von ihr abhängig sein. Souveräne sind versiert im Umgang mit digitalen Fachbegriffen, technischen Hintergründen und in der Anwendung von digitalen Tools (vgl. ebd., S. 36–39). Wenn

ein Milieu demnach passgenau ein Milieu der *digital natives* darstellt, dann jenes der Souveränen in der der DIVSI U-25-Studie. Allerdings wurden 2018 nur 12% der Jugendlichen diesem Milieu zugerechnet. 2014 waren es mit 26% noch mehr als doppelt so viele gewesen. Auch das Milieu der Pragmatischen sieht in der digitalisierten Welt die Chance auf Verwirklichung der eigenen Träume. Im Vergleich zu den Souveränen begreifen die Pragmatischen die digitale Welt aber eher als Mittel zum Zweck, sind zwar darüber informiert, welche digitalen Kompetenzen gerade gefragt sind, gehören aber nicht zur digitalen Avantgarde. Digitales Lernen ist für sie ein wichtiger Aspekt, aber auch Datenschutz und Online-Sicherheitsmaßnahmen. 19% der Jugendlichen werden von der DIVSI U-25-Studie den Pragmatischen zugewiesen (vgl. ebd. 2018, S. 44–47).

Betrachtet man demnach die einzelnen Milieus, die auf Basis der Aussagen der Jugendlichen von der Studie identifiziert wurden, und analysiert deren Kompatibilität mit dem Begriff der *digital natives*, so können in diesem Zusammenhang die Souveränen (12%) und die Pragmatischen (19%) genannt werden, eventuell noch mit Abstrichen die Verantwortungsbedachten (10%). Alle anderen Milieus weisen wenig bis gar keine Schnittmenge mit der Vorstellung von *digital natives* auf. Diese qualitative und quantitative Milieu-Einteilung auf der Meta-Ebene unterstreicht somit die bereits erwähnte weit verbreitete Selbsteinschätzung der Jugendlichen, dass sie keinesfalls sogenannte *digital natives* wären.

Als kompetent stuften sich die Jugendlichen insgesamt vor allem im Umgang mit dem Internet ein: 82% schätzten ihre Internetkenntnisse als mindestens gut ein. Verglichen mit der Vorgängerstudie aus dem Jahr 2014 war das ein Plus von 19% (vgl. ebd., S. 26). Trotzdem wiesen die meisten Jugendlichen die Vorstellung, dass man die Internetkompetenz sozusagen beiläufig in der Kindheit aufsaugt, deutlich zurück (vgl. ebd., S. 28). Sie empfanden den Aufbau dieser Kompetenzen durchaus als Anstrengung und merkten an, dass jede Zeit ihre eigenen digitalen Herausforderungen hätte (vgl. ebd., S. 29). Immer neue digitale Kompetenzen werden erforderlich (z. B. Apps und deren Benachrichtigungen auf einem Smartphone verwalten, arbeiten mit der Cloud, etc.), ältere digitale Kompetenzen werden marginalisiert (z. B. verwalten von Dateien in einem Ordnersystem, Aufbau einer Webseite mittels HTML, etc.). Auch sahen sich die Jugendlichen in Bezug auf Internetkenntnisse nicht als überdurchschnittlich kompetent an, nur weil sie jung wären. Im Gegenteil, sie sahen andere in der Pflicht, sie auf eine sich rasch wandelnde, zunehmend digitalisierte Welt noch besser vorzubereiten (ebd., S. 106).

2.4 ICILS (2019)

Schulmeister führte in seiner Kritik am Begriff der *digital natives* an, dass Jugendliche in erster Linie digitale Kompetenzen in Hinsicht auf Freizeitaktivitäten (wie Kontaktpflege oder Kommunikation mit Peers) aufweisen würden, während Lernen mit digitalen Medien eine eher untergeordnete Rolle spielen würde (vgl. Schulmeister 2012, S. 45).

Vor diesem Hintergrund scheint es naheliegend, einen Blick auf die aktuellen Ergebnisse der International Computer and Information Literacy Study (ICILS) zu werfen. Hierbei handelt es sich übergeordnet um eine international vergleichende Schulleistungsstudie, die 2018 zum zweiten Mal nach 2013 die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schüler*innen der achten Schulstufe in zwölf Ländern erhoben hat (vgl. Eickelmann et al. 2019a, S. 37). Die exakte Definition dessen, was die Studie als computer- und informationsbezogene Kompetenzen versteht, ist auf den Seiten 44 und 45 der Studie angeführt und würde den Rahmen dieser Hausarbeit sprengen. Es sei allerdings angemerkt, dass darunter nicht nur anwendungsbezogene Handlungsfähigkeiten verstanden werden, sondern – im Sinne des Begriffs der *digital natives* – auch aktive Partizipation in der digitalen Informationsgesellschaft, verantwortungsvoller und sicherer Umgang mit Computern und Informationen, sowie ein grundlegendes technisches Verständnis von digitalen Systemen (vgl. ebd., S. 44–45).

„Übergreifender Ausgangspunkt der Studie ist, dass der kompetente Umgang mit digitalen Medien und Informationen weltweit als zunehmend relevant für eine erfolgreiche und aktive Teilhabe am Alltag, an der Gesellschaft sowie am Arbeitsleben gilt. Der Schule kommt in diesem Zusammenhang die Rolle zu, alle Kinder und Jugendliche entsprechend auf einen kompetenten und reflektierten Umgang mit digitalen Medien vorzubereiten.“ (ebd., S. 33)

„Die zentrale Besonderheit der ICIL-Studien ist, dass sie über direkte Testungen von Schülerkompetenzen durch den Einsatz computerbasierter Tests deutlich über die auch in anderen Studien bereitgestellten selbsteingeschätzten und damit nicht verlässlich interpretierbaren Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern hinausgehen.“ (ebd., S. 34)

Zur Bestimmung der Stichprobe wurde ein zweistufiges Verfahren angewandt: Zuerst wurden die teilnehmenden Schulen durch eine erste Zufallsauswahl bestimmt, die durch Stratifizierung sicherstellte, „dass die merkmalsmäßige Verteilung der Schulen in der Stichprobe der Verteilung der Schulen in der Grundgesamtheit entspricht“ (ebd., S. 58). Als Merkmale wurden etwa Schulform und sozioökonomischer Status der Schule herangezogen (vgl. ebd., S. 58). Danach wurden die teilnehmenden Schüler*innen und Lehrer*innen durch eine zweite Zufallsauswahl

auf Basis vollständiger Personenlisten für die achte Schulstufe bestimmt, sodass jeweils 20 Schüler*innen pro Schule ausgewählt wurden. Waren in der ausgewählten Klasse nicht mehr als 25 Schüler*innen, so wurden die Schüler*innen der gesamten Klasse in die Stichprobe aufgenommen (vgl. ebd. 2019a, S. 59). Insgesamt nahmen 210 Schulen in Deutschland an der Testung bzw. Befragung teil (das entspricht 88,3% der in die Stichprobe gezogenen Schulen) bzw. mehr als 3000 Schüler*innen (vgl. ebd., S. 61–62). Der konkreten Studie gingen Feldtestungen im Jahr 2017 zur Erprobung des Tests sowie der Prozeduren und Abläufe der Studie voraus (vgl. ebd., S. 63).

Nach der Durchführung des 60-minütigen computerbasierten Kompetenztests, dessen Benutzeroberfläche sich an gängigen Softwareprodukten orientierte, wurden mittels Fragebögen unter anderem die wöchentliche schulbezogene Nutzung digitaler Medien für verschiedene Schulfächer, sowie die erlebte Selbstwirksamkeit im Umgang mit verschiedenen digitalen Endgeräten erhoben (vgl. ebd., S. 48–53).

Im Unterschied zum Fokus der Studie, der auf einer relationalen Sicht im Vergleich zu den anderen teilnehmenden Ländern liegt, werden im Folgenden in erster Linie die Ergebnisse für Deutschland betrachtet, auch mit Blick auf die fünf Jahre zuvor erhobenen Daten der Vorgängerstudie.

Die Auswertungen der Kompetenztests ordneten die Schüler*innen fünf verschiedenen Kompetenzniveaus zu, wobei die Kompetenzstufe I die niedrigste und die Kompetenzstufe V die höchste Kompetenzstufe darstellte. Auf Basis der Definition der Kompetenzstufen (vgl. Eickelmann et al. 2019b, S. 125–127) besitzen nur Schüler*innen der Kompetenzstufen IV und V ein digitales Kompetenzniveau, das für das Konstrukt der *digital natives* vorausgesetzt wird. In Deutschland wurde dieses Niveau 2018 von nicht einmal einem Viertel der Schüler*innen erreicht (vgl. ebd., S. 126). Das Kompetenzniveau III wird definiert mit: „Diese Jugendlichen sind in der Lage, unter Anleitung Informationen zu ermitteln, Dokumente mit Hilfestellungen zu bearbeiten und einfache Informationsprodukte zu erstellen.“ (ebd., S. 127) Schüler*innen auf oder unter Kompetenzniveau III sind damit ganz eindeutig keine *digital natives*, wenn sie all diese Aufgaben nur unter Anleitung durchführen können.

Interessant ist die geschlechtsspezifische Aufschlüsselung der Ergebnisse der Kompetenztests und der darauffolgenden Befragung. Denn während bei den Kompetenztests 2018 die Mädchen wie bereits 2013 einen statistisch signifikanten Leistungsvorsprung aufwiesen (vgl. Eickelmann et al. 2019d, S. 295), schätzten wie bereits 2013 auch 2018 die Buben ihre eigenen computer- und informationsbezogenen Kompetenzen deutlich höher an als die Mädchen (vgl. ebd. 2019d,

S. 296). Ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Auswertung von Selbsteinschätzungen in Bezug auf digitale Kompetenzen immer vor dem Hintergrund betrachtet werden muss, dass angegebene und tatsächlich vorhandene digitale Kompetenzen nicht unbedingt miteinander korrelieren müssen.

Die Studie führte an, dass etwa 23% der Schüler*innen digitale Medien mindestens einmal pro Woche in der Schule für schulbezogene Zwecke nutzt. Fast doppelt so viele Schüler*innen (ca. 42%) gaben an, digitale Medien außerhalb der Schule für schulbezogene Zwecke mindestens einmal pro Woche zu nutzen. Mehr als 92% der Schüler*innen wurden als mindestens wöchentliche Nutzer*innen digitaler Medien für nicht schulbezogene Zwecke ausgewiesen (vgl. Eickelmann et al. 2019c, S. 249). Dass die Nutzung digitaler Geräte in der Schule einen höheren Einfluss auf die digitalen Kompetenzen der Schüler*innen ausübt als die Nutzung digitaler Geräte außerhalb der Schule, konnte die Studie für Deutschland nicht belegen. Im Gegenteil: „Eine regelmäßige, *mindestens wöchentliche* schülerseitige Nutzung digitaler Medien *in der Schule für schulbezogene Zwecke* weist [...] in Deutschland einen negativen Zusammenhang mit den mittleren computer- und informationsbezogenen Kompetenzen auf.“ (ebd., S. 262) Im internationalen konnte dieser überraschende Befund allerdings nicht bestätigt werden (vgl. ebd., S. 262). Die vergleichsweise geringe Nutzung digitaler Geräte in Deutschlands Schulen ist dabei weder fach- noch schulformbedingt (vgl. ebd., S. 266). Weiters führt die Studie an: „Für die Nutzung digitaler Medien *außerhalb der Schule für schulbezogene Zwecke* zeigt sich [...] ein positiver Effekt auf die mittleren computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.“ (ebd., S. 262) Hier wird auch international in fast allen Teilnehmerstaaten der Studie ein signifikanter Zusammenhang bestätigt (vgl. ebd., S. 263).

Abschließend sei noch angeführt: Weniger als die Hälfte der Schüler*innen (39,1%) gab an, in der Schule einigermaßen ausreichend gelernt zu haben, wie man herausfindet, ob Informationen aus dem Internet vertrauenswürdig sind (vgl. ebd., S. 260).

2.5 Österreichische Studie (2016)

Um nicht nur Daten aus Deutschland heranzuziehen, wurde auch eine Studie aus Österreich analysiert, die die Medienkompetenz der sogenannten *digital natives* anhand von 20 qualitativen Leitfadenterviews aus den Jahren 2013 bis 2015 mit 10- bis 29-Jährigen in den Fokus nahm. Die Ergebnisse bestätigten insgesamt die Vorbehalte Schulmeister am Begriff der *digital natives*.

„Generell überwiegt die Mediennutzung aus privaten Gründen in der Freizeit, während die Zuwendung zu Medien für Schule, Studium oder Beruf in der Selbstwahrnehmung der Befragten eine geringere Rolle spielt.“ (Grammel und Leitgeb 2016, S. 4)

„Die Leitfadengespräche verdeutlichen weiters, dass der produktive Einsatz von digitalen Medien für Jugendliche und junge Erwachsene einen deutlich geringeren Stellenwert als die Rezeption von Medieninhalten einnimmt.“ (ebd., S. 5)

Darüber hinaus wird den Jugendlichen attestiert, nur ungenügend über Sinn und Notwendigkeit ihrer durchaus ausgiebigen Medienbeschäftigung zu reflektieren (vgl. ebd., S. 7).

3 Diskussion des Forschungsstands

Alle drei näher betrachteten Studien achteten beim Auswahlverfahren darauf, ihre später erhobenen Daten und Aussagen als repräsentativ für Deutschland präsentieren zu können. Aus der Perspektive der Erhebungsmethode weist die KIM-Studie die simpelste Studienanordnung auf: Zugrunde lagen hier „lediglich“ computergestützte persönlich-mündliche Befragungen auf Basis von Fragebögen mit mehrheitlich geschlossenen und teilweise offenen Fragestellungen. Sowohl die DIVSI U-25-Studie, als auch die ICIL-Studie wiesen bei der Erhebungsmethode jeweils zwei Dimensionen auf: Die DIVSI U-25-Studie mit ihrer qualitativen Fokusgruppen-Exploration zur Hypothesengenerierung für die Entwicklung des nachfolgenden quantitativen Fragebogens und die ICIL-Studie mit ihrem computerbasierten Kompetenztest einerseits und dem Fragebogen andererseits. Insofern könnte man die Ergebnisse der DIVSI U-25-Studie und der ICIL-Studie als tieferen Einblick in die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen betrachten. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass die KIM-Studie die einzige der drei Studien ist, die tatsächlich Perspektiven und Lebenswelten von Kindern erfasst, da die ICIL-Studie sich auf die Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen (bzw. die Schulstufe acht) bezieht und die DIVSI U-25-Studie die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 14 und 24 fokussiert. Von der Altersstruktur der befragten und getesteten Kinder und Jugendlichen decken diese drei Studien jedenfalls somit das komplette Kinder- und Jugendlichen-Spektrum ab dem Eintritt in die Schule ab.

Die KIM-Studie 2018 zeigt im direkten Vergleich zur KIM-Studie 2012, dass digitale Geräte in der Schule für Kinder der Primarstufe sowie der Sekundarstufe 1 im Jahr 2018 definitiv eine größere Rolle spielen als noch 2012. Allerdings widersprechen sich teilweise die Studienergebnisse: So weist die KIM-Studie etwa 55% der 12- bis 13-jährigen Schüler*innen aus, die mindestens einmal pro Woche den Computer in der Schule nutzen (vgl. Medienpädagogischer

Forschungsverbund Südwest 2018b, S. 51), während die ICIL-Studie bei den etwas älteren Schüler*innen der achten Schulstufe hier differenziert, aber jedenfalls nur etwa 30% Schüler*innen angibt, die digitale Medien in der Schule für nicht schulbezogene Zwecke nutzen und überhaupt nur etwa 23% Schüler*innen anführt, die digitale Medien in der Schule für schulbezogene Zwecke nutzen (vgl. Eickelmann et al. 2019c, S. 249). Die Möglichkeiten, die digitale Medien für das Lernen in der Schule bieten, scheinen jedenfalls unabhängig davon, welche der Prozentzahlen man heranzieht, auch heute noch nicht annähernd genutzt zu werden, womit Schulmeisters Kritik in dieser Hinsicht (vgl. Schulmeister 2012, S. 45) weiterhin empirisch belegt ist.

Beim Thema passive versus aktive Nutzung der digitalisierten Alltagswelt attestiert die KIM-Studie den Jugendlichen 2018 zusammenfassend ein aktiveres Verhalten als noch 2012, unter anderem bedingt durch den verbreiteten Besitz eigener Smartphones bzw. dem Aufwachsen mit eben diesen. Auch die Verschiebung der Milieus der DIVSI U-25-Studie in Richtung aktivere Grundorientierung untermauert diesen Befund. Allerdings muss hier einschränkend angeführt werden, dass es sich bei diesen Daten in erster Linie um rein quantitative Zahlen handelt, die – im Falle der DIVSI U-25-Studie – teilweise auf eigener Selbstwahrnehmung basieren. Dass freilich der reine Besitz oder der vermehrte Einsatz von digitalen Geräten nicht automatisch höhere digitale Kompetenzen nach sich ziehen, zeigen die Befunde der ICIL-Studie, die einerseits offenbaren, dass zwischen Selbstwahrnehmung und tatsächlichen digitalen Kompetenzen oft eine nicht zu schmale (geschlechtsspezifische) Lücke klafft und andererseits die Quantität eingesetzter digitaler Werkzeuge nicht unbedingt mit den erworbenen digitalen Kompetenzen positiv korrelieren muss.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass viele der Kritikpunkte Schulmeisters am Begriff der *digital natives* auch heute noch genauso evident sind wie im Jahr 2012. Einige wenige Aspekte, wie etwa eine aktivere Partizipation an der digitalisierten Gesellschaft oder ein leichter Anstieg bei der Rolle digitaler Medien in Kombination mit der Schule und dem Lernen, haben sich seit 2012 eher in jene Richtung bewegt, wie dies Prensky in seiner Vorstellung von *digital natives* erwarten würde. Allerdings sprechen sowohl die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen in der DIVSI U-25-Studie zu deren digitalen Kompetenzen, als auch die Ergebnisse der Kompetenztests der ICIL-Studie eine klare Sprache: Der Begriff der *digital natives*, wie er von Marc Prensky 2001 einer neuen Generation von Jugendlichen attestiert wurde, ist im deutschsprachigen Raum auch im Jahr 2020 keine adäquate Zuschreibung für die aktuelle Generation von Kindern und Jugendlichen.

4 Bilanzierung und Ausblick

Die Europäische Kommission definierte bereits 2006 „Computerkompetenz“ (2018 umbenannt zu „Digitale Kompetenz“) als eine der acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (vgl. Nárosy 2018). Mit dem Projekt „DigComp“ wurde 2013 ein Rahmenprogramm zur Entwicklung und zum Verständnis von digitaler Kompetenz in Europa vorgestellt (vgl. Carretero et al., S. 5), das seither verschiedene nationale Implementierungen nach sich gezogen hat, inklusive Lehrplanänderungen an Schulen. Kindern und Jugendlichen wird auf der anderen Seite seit vielen Jahren attestiert, sie würden digitale Kompetenzen im Grunde ohne Anstrengung „nebenbei“ erwerben, da sie von einer mittlerweile digitalisierten Alltagswelt umgeben sind. Marc Prensky prägte in diesem Zusammenhang bereits 2001 den Begriff der *digital natives* in Abgrenzung zu den *digital immigrants*, die noch in einer analogen Welt aufgewachsen sind (vgl. Prensky 2001, S. 1–2).

Die in dieser Hausarbeit betrachteten Kinder- und Jugend-Studien der letzten Jahre zeigen, dass die Vorstellung einer homogenen Generation von *digital natives* auch im Jahr 2020 in Deutschland empirisch nicht den realen Verhältnissen entspricht. Diesem Umstand muss bildungspolitisch bei künftigen Curricula-Entwicklungen und -Adaptierungen Rechnung getragen werden, wenn man Kinder und Jugendliche in der Schule auf eine digitalisierte Alltagswelt adäquat vorbereiten möchte. Die Studien zeigen, dass sich die Schüler*innen sehr wohl der Relevanz der Thematik digitaler Kompetenzen bewusst sind, sie sich aber nur ungenügend auf eine Zukunft vorbereitet fühlen, in der mehr und mehr Handlungsabläufe von der Digitalisierung durchdrungen sind. Der Annahme, dass sie auch ohne die Institution Schule und ohne Anstrengung zu digital kompetenten Handelnden werden, erteilen sie eine klare Absage und fordern vielmehr von der Institution Schule eine Ausbildung, die sie besser auf die digitalisierte Zukunft vorbereitet.

Diese Hausarbeit nahm drei sehr umfangreiche Kinder- und Jugend-Studien aus Deutschland in den Fokus. Die Bestandsaufnahmen und Folgerungen spiegeln daher in erster Linie die deutsche Situation wider und können nicht einfach für andere Länder übernommen werden (siehe hierzu internationale Ergebnisse in Eickelmann et al. 2019a). Mögliche Anknüpfungspunkte wären somit thematisch ähnlich gelagerte aktuelle Studien aus anderen Ländern. Künftige Studien sollten auch berücksichtigen, dass die Selbsteinschätzung der Schüler*innen und deren tatsächliche digitalen Kompetenzen durchaus differieren können. Ähnlich wie bei der ICIL-Studie würde sich hier eine zweiteilige Erhebung anbieten, die einerseits persönliche Befragungen der Kinder und Jugendlichen, und andererseits auch konkrete Kompetenztests umfassen

sollte. Etwaige gesamteuropäische und nationale Bestrebungen, Schul-Curricula expliziter mit digitalen Kompetenzen zu verknüpfen, könnten den in den Studien erkannten leicht positiven Trend der letzten Jahre verstärken und den Schüler*innen helfen, in Hinsicht auf aktive digitale Partizipation bzw. kompetente und reflektierte Nutzung in Zusammenhang mit digitalen Medien, ein höheres Selbstbewusstsein und auch Kompetenzniveau zu entwickeln. Studien in den nächsten Jahren werden weisen, ob Schüler*innen tatsächlich eines Tages als relativ homogene Gemeinschaft digital kompetent Handelnder gesehen werden können. Die Vorstellungen Prenskys, dass dieser Zustand bereits erreicht sei, die Schule als Institution bereits von digital kompetenten Schüler*innen ausgehen könne und diese nur noch auf ihrem hohen digitalen Kompetenzlevel „abholen“ müsse, scheinen in Deutschland im Jahr 2020 jedenfalls noch ferne Utopie.

5 Literaturverzeichnis

Bennett, Sue; Maton, Karl (2010): Beyond the ‘digital natives’ debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. In: *Journal of Computer Assisted Learning* 26 (5), S. 321–331. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x.

Bennett, Sue; Maton, Karl; Kervin, Lisa (2008): The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. In: *British Journal of Educational Technology* 39 (5), S. 775–786. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x.

Carretero, Stephanie; Punie, Yves; Vuorikari, Riina: DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens. Hg. v. European Commission. Online verfügbar unter [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf), zuletzt geprüft am 21.12.20.

Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (Hg.) (2018): DIVSI U25-Studie. Euphorie war gestern. Online verfügbar unter <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf>, zuletzt geprüft am 21.12.20.

Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut et al. (Hg.) (2019a): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster, New York: Waxmann.

Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried; Gerick, Julia; Labusch, Amelie (2019b): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im zweiten internationalen Vergleich. In: Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert et al. (Hg.): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster, New York: Waxmann, S. 113–136.

Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Labusch, Amelie; Schaumburg, Heike (2019c): Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. In: Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert et al. (Hg.): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster, New York: Waxmann, S. 241–270.

Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Masek, Corinna; Labusch, Amelie (2019d): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Mädchen und Jungen im zweiten internationalen Vergleich. In: Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert et al. (Hg.): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster, New York: Waxmann, S. 271–300.

Grammel, Markus; Leitgeb, Melanie (2016): Überschätzte Jugend? Medienkompetenz der Digital Natives zwischen Zuschreibung und Realität. Hg. v. Forschungsforum der österreichischen Fachhochschulen. Online verfügbar unter http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/603/1/106_144_Grammel_FullPaper_dt_Final.pdf, zuletzt geprüft am 21.12.20.

Hargittai, Eszter (2010): Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the “Net Generation”. In: *Sociological Inquiry* 80 (1), S. 92–113. DOI: 10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x.

Jones, Chris; Ramanau, Ruslan; Cross, Simon; Healing, Graham (2010): Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? In: *Computers & Education* 54 (3), S. 722–732. DOI: 10.1016/j.compedu.2009.09.022.

Kennedy, Gregor E.; Judd, Terry; Churchward, Anna; Gray, Kathleen; Krause, Kerri-Lee (2008): First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? In: *AJET* 24 (1). DOI: 10.14742/ajet.1233.

Kennedy, Gregor E.; Judd, Terry; Dalgarno, Barney; Waycott, Jenny (2010): Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students. In: *Journal of Computer Assisted Learning* 26 (5), S. 332–343. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2010.00371.x.

Kvavik, Robert; Caruso, Judith Borreson (2005): ECAR Study of Students and Information Technology. Convenience, Connection, Control, and Learning. EDUCAUSE Center for Applied Research. Online verfügbar unter <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2005/10/ecm0506-pdf.pdf>, zuletzt geprüft am 21.12.20.

Margaryan, Anoush; Littlejohn, Allison; Vojt, Gabrielle (2011): Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. In: *Computers & Education* 56 (2), S. 429–440. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.09.004.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2012a): KIM-Studie 2012. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Kindheit, Internet, Medien. Stuttgart. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2012/KIM_Studie_2012.pdf, zuletzt geprüft am 21.12.20.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2018b): KIM-Studie 2018. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Kindheit, Internet, Medien. Stuttgart. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf, zuletzt geprüft am 21.12.20.

Nárosy, Thomas (2018): Digitales Kompetenzmodell für Österreich. DigComp 2.2 AT. Hg. v. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. Online verfügbar unter https://www.bmdw.gv.at/dam/jcr:54bbe103-7164-494e-bb30-cd152d9e9b33/DigComp2.2_V33-barrierefrei.pdf, zuletzt geprüft am 1.6.20.

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the horizon* 9 (5). Online verfügbar unter <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, zuletzt geprüft am 21.12.20.

Schulmeister, Rolf (2012): Vom Mythos der Digital Natives und der Net Generation. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): *Lernen mit digitalen Medien*, Bd. 41. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 42–46.

Turkle, Sherry (2011): *Alone together. Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books, a member of the Perseus Books Group.

6 Anhang

6.1 Eidesstaatliche Erklärung

 FernUniversität in Hagen

FAKULTÄT FÜR KULTUR - UND
SOZIALWISSENSCHAFTEN

— Versicherung

—
—

Name: Manuel Reisinger
Matrikel-Nr.: 9076247
Studiengang: Bildungswissenschaft
Modul: Modul 3F: Kindheits- und Jugendforschung

Ich erkläre, dass ich die Hausarbeit mit dem Thema

Digital Natives - Eine Neubewertung des Begriffs aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen

selbstständig und ohne unzulässige Inanspruchnahme Dritter verfasst habe. Ich habe dabei nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet und die aus diesen wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht. Die Versicherung selbstständiger Arbeit gilt auch für enthaltene Zeichnungen, Skizzen oder graphische Darstellungen.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form weder derselben noch einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Mit der Abgabe der elektronischen Fassung der endgültigen Version der Arbeit nehme ich zur Kenntnis, dass diese mit Hilfe eines Plagiatserkennungsdienstes auf enthaltene Plagiate geprüft werden kann und ausschließlich für Prüfungszwecke gespeichert wird.

Datum: 27.12.20 Unterschrift: 

www.fernuni-hagen.de