



MAGISTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Magisterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Mehrsprachiges Medienrepertoire –
Anwendung der Tagebuchmethode im Kontext von
Medienhandeln und Spracherwerb“

verfasst von / submitted by

Mag. Andrea Csiki-Keil, Bakk. BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 841

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Magisterstudium Publizistik- und
Kommunikationswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

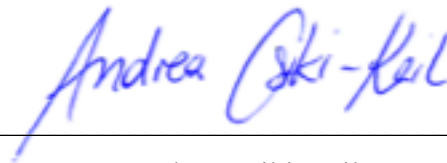
Ass.-Prof. Mag. Dr. Johanna Dorer

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

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

Bad Ischl, Februar 2018



Andrea Csiki-Keil

Danke.

Dem Team von *COMMIT*, die mich im Projekt aufgenommen haben, für die tolle Zusammenarbeit und vor allem Andrea Sedlacek für ihre wertvollen Kommentare.

Den TeilnehmerInnen dieser Untersuchung, für die Zeit und Mühen, sowie ihre Bereitschaft, uns einen Einblick in ihren Medienalltag zu gewähren.

Ass.-Prof. Mag. Dr. Johanna Dorer, für die Betreuung dieser Magisterarbeit.

Meiner Familie und meinen Freunden für die Motivation und Unterstützung.

Meinem Mann, für die Geduld, den Ansporn, die vielen Stunden an Hilfe und meinem Sohn Markus, für den Sonnenschein im Herzen.

Nagyon szeretlek.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	1
2. DAS MEDIENREPERTOIRE.....	4
2.1. EINBETTUNG IN DIE MEDIENNUTZUNGSFORSCHUNG–BEGRIFFSDEFINITION.....	4
2.2. ZENTRALE NUTZERINNENZENTRIERTE ANSÄTZE DER NUTZUNGSFORSCHUNG.....	6
2.2.1 <i>Der Uses-and-Gratifications-Ansatz</i>	6
2.2.2 <i>Ansätze über Persönlichkeitsmerkmale und Emotionen von NutzerInnen</i>	8
2.2.3 <i>Soziologische Merkmale: Lebensstile & Milieus</i>	11
2.3. MEDIENNUTZUNG ALS KOMMUNIKATIVES HANDELN.....	12
2.4. DAS KONZEPT DES MEDIENREPERTOIRES	15
2.4.1 <i>Entstehung des Begriffs und des Konzepts</i>	15
2.4.2 <i>Medienrepertoires als Reaktion auf Entwicklungen der Medienlandschaft</i>	16
2.4.3 <i>Die Grundidee des Medienrepertoire-Ansatzes</i>	17
2.4.4 <i>Methodologische Aspekte des Ansatzes</i>	18
2.4.5 <i>Forschungsstand über Medienrepertoires</i>	20
3. MEDIENHANDELN IM KONTEXT VON MEHRSPRACHIGKEIT	23
3.1. MEHRSPRACHIGKEIT UND SPRACHREPERTOIRES.....	23
3.2. SPRACHEN UND MEDIEN	26
3.2.1 <i>Medien als Konstrukteurinnen von Sprachideologien</i>	26
3.2.2 <i>Mehrsprachige Medien: Beispiel Hörfunk</i>	28
3.2.3 <i>Mehrsprachiges Medienrepertoire – eine subjektzentrierte Perspektive</i>	30
3.3. MEDIEN ALS SPRACHLERNRESSOURCEN	33
3.3.1 <i>Medienpädagogische und sprachdidaktische Grundlagen</i>	33
3.3.2 <i>Spracherwerb durch Rezeption von Medieninhalten</i>	35
3.3.3 <i>Spracherwerb durch Produktion von Medieninhalten</i>	39
3.3.4 <i>Spracherwerb durch Interaktion mittels Medien</i>	40
4. FORSCHUNGSINSTRUMENT MEDIENTAGEBÜCHER	42
4.1. DAS TAGEBUCH ALS SOZIALWISSENSCHAFTLICHE METHODE.....	42
4.2. MEDIENTAGEBÜCHER – EINSATZBEREICHE	45
4.3. BEISPIELSTUDIEN MIT MEDIENTAGEBÜCHERN	47
5. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	50
5.1. ZIELSETZUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN	50
5.2. EINBETTUNG IN DAS PROJEKT ‚SPRACHRAUM SALZKAMMERGUT‘	51
5.2.1 <i>Vorgängerprojekt ‚ESPRIS‘</i>	51
5.2.2 <i>Projekt ‚Sprachraum Salzkammergut‘ – Ziele, Teilprojekte und Beteiligte</i>	53

5.3. METHODE UND DURCHFÜHRUNG DER ERHEBUNG	54
5.3.1. Entwicklung der Medientagebücher.....	54
5.3.2. Akquise und Profile der Teilnehmenden	56
5.3.3. Ablauf der Tagebucherhebung.....	58
5.3.4. Reflexionsgespräche mit den Teilnehmenden.....	59
5.4. ANALYSE DER DATEN	61
6. ERGEBNISSE DER ANALYSE.....	64
6.1. AUSFÜLLEN DES MEDIENTAGEBUCHES	64
6.1.1. Rituale und Ausfüllprozesse	64
6.1.2. Eintragen von Inhalten.....	66
6.1.3. Emotionen beim Ausfüllen.....	68
6.1.4. Zeitliche Aspekte	68
6.1.5. Schwierigkeiten	69
6.2. DAS MEDIENTAGEBUCH AN SICH.....	71
6.2.1. Format.....	71
6.2.2. Gestaltungselemente, Anleitungen und Beispiele.....	71
6.3. REFLEXIONEN DER TEILNEHMERINNEN.....	72
6.3.1. Bewusstseinserschaffung	72
6.3.2. Allgemeine Beobachtungen zum Medienhandeln.....	73
6.4. KOMPONENTEN DES MEDIENREPERTOIRES	74
6.4.1. Mediengattungen und Medienmarken	74
6.4.2. Örtliche und soziale Kontexte	75
6.4.3. Sprache.....	76
6.5. MEDIENHANDLUNGSMODALITÄTEN	77
6.5.1. Interessen/Bedürfnisse	77
6.5.2. (Nicht-)Selektivität und Aufmerksamkeit.....	79
6.5.3 Richtung der Medienhandlungsprozesse.....	80
6.5.4 Einschätzung der relativen Nutzungsanteile	81
6.5.5. Subjektiver Sinn.....	81
6.5.6. Emotionen beim Medienhandeln	82
6.5.7. Einbettung in Alltagsroutinen	83
6.5.8 Nutzungseinschränkungen.....	84
6.6. SPRACHENLERNEN	85
6.6.1. Nennung von Medien für das Sprachenlernen	85
6.6.2. Beobachtungen über das Sprachlernverhalten	87
6.6.3. Sprachlernkontexte.....	88

6.6.4. <i>Kommunikative Sprachprozesse</i>	89
6.7. SPRACHDIDAKTIK.....	89
6.7.1. <i>Nennung von Medien, die für Sprachdidaktik verwendet werden</i>	90
6.7.2. <i>Vorteile des Medieneinsatzes im Unterricht</i>	91
7. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK	92
7.1. REFLEXION DER METHODE	92
7.2. REFLEXIONEN DER TEILNEHMENDEN.....	95
7.3. MEHRSPRACHIGES MEDIENREPERTOIRE	96
7.4. FAZIT UND AUSBLICK.....	100
8. QUELLENVERZEICHNIS.....	103
9. ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	112
10. ANHANG	113
10.1. ABSTRACT DEUTSCH	113
10.2. ABSTRACT ENGLISCH.....	114
10.3. KATEGORIENSCHEMA UND ANKERBEISPIELE	115

1. Einleitung

Dass ein Medienangebot babylonischen Ausmaßes verfügbar ist und sein Publikum findet, verweist auf den gemischtsprachigen Alltag urbaner Lebenswelten. Gleichzeitig fällt aber auf, dass sich die einzelnen Produkte überwiegend an eine Sprache halten. Medienproduzenten, so scheint es, stellen sich ihre Rezipientin oder ihren Rezipienten in der Regel weiterhin monolingual vor (Busch 2004).

Diese Beobachtung, die Brigitta Busch im Vorwort ihres Buches *Sprachen im Disput* tätigt, behält nach wie vor ihre Gültigkeit im Spannungsfeld zwischen Sprachen und Medien. Während Einsprachigkeit lange Zeit als Normalfall und Mehrsprachigkeit als Sonderfall angesehen wurde, findet angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen, welche unter dem Stichwort ‚Globalisierung‘ zusammengefasst werden können, eine Umkehr dieser Wahrnehmung statt, sodass Mehrsprachigkeit immer mehr als Teil der Alltagsrealität empfunden wird (vgl. Busch 2013: 7). Um diese gelebte Mehrsprachigkeit abzubilden, spricht Busch auch von ‚Sprachrepertoires‘, also von einer Gesamtheit sprachlicher Mittel, welche einer Person zur Verfügung stehen und mit derer sie Bedeutung vermittelt – dazu zählen nicht nur Einzelsprachen, sondern beispielsweise auch Dialekte und Stile, welche von Situation zu Situation neu ausgewählt und nach bestimmten Regeln eingesetzt werden (vgl. Busch 2012: 13f). Ihre These zu diesem Konzept, „niemand ist einsprachig“ (vgl. Busch 2012), stellt demnach einen Widerspruch zum ‚monolingualen Bild‘ der Massenmedien dar, denn mit Ausnahme von englischsprachiger Musik werden mediale Inhalte in Österreich zum überwiegenden Teil in österreichischer oder bundesdeutscher Standardsprache veröffentlicht. Gleichzeitig zeigen aktuelle Zahlen, dass das Alltagshandeln zu einem bedeutenden Teil mit Medien stattfindet: 2017 verbrachten ÖsterreicherInnen laut Mediaagentur Mindshare im Schnitt über 13 Stunden am Tag mit Medien (vgl. Mindshare 2018). Nicht nur aufgrund dieser Zeitspanne pro Tag liegt die Annahme nahe, dass auch bei der Verwendung von Medien die alltägliche Mehrsprachigkeit zum Ausdruck kommt. Auch da Medieninhalte abseits von österreichischen Massenangeboten, unabhängig von Standort und Zeitpunkt, immer leichter verfügbar sind und dementsprechend in beliebiger Sprache genutzt werden können, sowie aufgrund zunehmender Möglichkeiten, Medien nicht nur rezipierend, sondern auch produzierend oder interaktiv einzusetzen, kann vermutet werden, dass auch das Alltagshandeln mit Medien mehrsprachig stattfindet. Bislang sind jedoch weder

Forschungsergebnisse über den mehrsprachigen Umgang mit Medien in Österreich bekannt, noch gibt es Vorschläge zu theoretischen Ansätzen oder Methoden zur Erforschung dieses Bereichs. Ein möglicher Ansatz, der dazu nutzbar gemacht werden könnte, ist der des Medienrepertoires nach Hasebrink (2014): Mit einem Fokus auf das Individuum werden alle Medien und deren Inhalte als gesamtes, relativ stabiles System betrachtet, welches sich dieses vor dem Hintergrund bestimmter Motive, Bedürfnisse, Alltagsroutinen, etc. zusammenstellt. Vor allem aufgrund des gemeinsamen Repertoire-Begriffes erscheint die Verbindung dieses Ansatzes mit jenem des ‚Sprachrepertoires‘ sehr naheliegend und dazu geeignet, der Frage nachzugehen, wie sich Personen ihr mehrsprachiges Medienrepertoire zusammenstellen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die beiden Ansätze des ‚Sprachrepertoires‘ und ‚Medienrepertoires‘ konzeptionell miteinander zu verbinden und die Anwendbarkeit dieser Kombination in Hinblick auf einen Bereich zu überprüfen, welcher eine Schnittstelle zwischen dem Umgang mit Medien und dem Sprachgebrauch darstellt. Zum einen soll daher ein bestimmtes Ziel des Medienhandelns im Mittelpunkt stehen, nämlich der des Spracherwerbes. Es soll beleuchtet werden, wie Sprachlernende und -lehrende ihre Sprachkenntnisse und Medienangebote sowohl allgemein im Alltag als auch gezielt zur Steigerung des Lernerfolges einsetzen. Zum anderen soll der Frage nach der Methodologie nachgegangen werden und das Instrument ‚Medientagebuch‘ auf seine Anwendbarkeit an der Schnittstelle zwischen Medienhandeln und Spracherwerb getestet werden. Untersucht wird, inwiefern durch die Aufzeichnung aller Medienhandlungen einer Person während eines bestimmten Zeitraumes Aufschluss über das mehrsprachige Medienrepertoire im Allgemeinen und die Sprachlernabsicht im Speziellen gegeben werden kann. Zu diesem Ziel wird neben der Auseinandersetzung mit relevanter Literatur auch eine empirische Untersuchung durchgeführt, welche im Groben Einblick in folgende drei Themenbereiche geben soll:

1. Die Anwendbarkeit der Methode Medientagebuch für die Erhebung von Medienhandeln im mehrsprachigen Kontext
2. Reflexionen und Erkenntnisse der TeilnehmerInnen der Erhebung über die Methode und die gewonnenen Daten
3. Das mehrsprachige Medienrepertoire und seine Nutzung als Sprachlernressource

In Kapitel 2 wird der Ansatz des ‚Medienrepertoires‘ näher vorgestellt, in die Mediennutzungsforschung eingebettet und in Beziehung zu anderen Theorien und Modellen dieses Forschungsbereiches gesetzt. Während zu Beginn des Kapitels 3 das ‚Sprachrepertoire‘ allgemein im Fokus steht, wird in weiterer Folge die Verbindung zwischen Medienhandeln und Mehrsprachigkeit hergestellt. Die Rolle von Medien bei der Entstehung von Sprachideologien, Beispiele für mehrsprachige Medien und die Konzeption eines mehrsprachigen Medienrepertoires stehen daher im Fokus, bevor schließlich auf Medien als Sprachlernressourcen eingegangen wird. Kapitel 4 gibt einen Überblick über die Tagebuchmethode, speziell auch über das Instrument Medientagebuch, und dient damit als methodologische Basis für die Erhebung, welche in Kapitel 5 eingehend beschrieben wird. Kapitel 6 gibt schließlich detaillierte Auskunft über die Ergebnisse dieser Erhebung, welche in Kapitel 7 zusammengefasst und interpretiert werden.

2. Das Medienrepertoire

Um den Medienrepertoire-Ansatz im Rahmen der Kommunikationswissenschaft und konkreter in der Mediennutzungsforschung zu situieren, steht am Beginn dieses Kapitels zunächst ein kurzer Abriss des Forschungsgegenstandes, sowie die Definition der gebräuchlichsten Begriffe, wie sie in dieser Arbeit verwendet werden. In weiterer Folge werden zentrale Ansätze des Forschungsgebietes dargestellt, bevor schließlich der Medienrepertoire-Ansatz konkretisiert und die wichtigsten Aspekte für diese Arbeit herausgestrichen werden.

2.1. Einbettung in die Mediennutzungsforschung–Begriffsdefinition

Mediennutzung, Medienwirkung, Medienrezeption, Medienhandeln – nicht nur im alltäglichen Gebrauch, sondern auch im wissenschaftlichen Kontext ist die Unterscheidung dieser Begriffe aufgrund einer geringen Trennschärfe zwischen ihnen schwierig. Da es sich beim Kontakt zwischen Mensch und Medium um einen vielschichtigen und komplexen Prozess handelt, benötigt man für verschiedene Teilaspekte und Betrachtungsweisen auch genaue Begriffe. Hasebrink (2003: 101f) unterscheidet folgende Teilaspekte, die in unterschiedlichen Studien der Mediennutzungsforschung im Vordergrund stehen:

- 1) Mediennutzung im engeren Sinn: meint den bloßen Kontakt von MediennutzerInnen mit Medien. Wenn Menschen mit einem Medieninhalt in Kontakt kommen und ihm ein Mindestmaß an Aufmerksamkeit schenken, wird dies analysiert, unabhängig von der Beschaffenheit, Ursache oder Bedeutung dieses Kontaktes. Anwendungsbereiche sind beispielsweise die klassische Publikumsforschung.
- 2) Medienauswahl: Hier stehen die Hintergründe der beobachtbaren Mediennutzung im Mittelpunkt, wie beispielsweise Motive oder Beliebtheit beim Publikum.
- 3) Medienrezeption: meint das über den bloßen Kontakt hinausgehende Aufnehmen, Verarbeiten und Interpretieren der Medieninhalte durch die NutzerInnen. Kognitive und emotionale Verarbeitungsprozesse stehen bei Forschungen unter diesem Aspekt im Mittelpunkt.
- 4) Medienaneignung: Der Fokus wird auf die Prozesse, die in der post-kommunikativen Phase stattfinden, gelegt. Es wird gefragt, was die NutzerInnen mit dem

Medienangebot für sich selbst anfangen, beispielsweise wie sie es in ihr Weltbild integrieren oder bestimmte Konsequenzen daraus ziehen.

Von der *Mediennutzungsforschung*, die sich mit diesen Aspekten auseinandersetzt, muss die *Medienwirkungsforschung* abgegrenzt werden, die sich mit potenziellen Einflüssen auf die NutzerInnen beschäftigt. Hier wird gefragt, welche Veränderungen der NutzerInnen aufgrund der Nutzung bestimmter Medienangebote zustande kommt (vgl. Hasebrink 2003: 102, Schweiger 2007: 22f). Während Medienwirkungsforschung ein eigenes Forschungsgebiet darstellt, sind jedoch die oben angeführten einzelnen Aspekte ineinander verschränkt und empirisch kaum voneinander zu trennen (vgl. Hasebrink 2003: 102). Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass die Medienwirkungsforschung nicht die Mediennutzung selbst, sondern daraus resultierende, zeitlich abgrenzbare Sachverhalte untersucht (vgl. Schweiger 2007: 22f). Durch diese Abgrenzung definiert Schweiger die Mediennutzungsforschung wie folgt:

Die Mediennutzungsforschung umfasst alle Forschungsansätze, die Mediennutzungs-episoden, Mediennutzungsmuster oder Medienbewertungen/-kompetenzen von Individuen, sozialen Gruppen oder Medienpublika beschreiben oder anhand einschlägiger Faktoren erklären (Schweiger 2007: 32).

Das Forschungsfeld rund um Mediennutzung ist demnach ein sehr breites, im Rahmen dessen eine Vielzahl an Modellen, Ansätzen und anderen Theorien entwickelt wurden. Um diese zu strukturieren unterscheidet Schweiger (2007: 20ff) zwischen folgenden drei Hauptgruppen von Theorien und Ansätzen zur Mediennutzung:

- 1) Die *funktionale Perspektive* macht die Ursachen der individuellen Mediennutzung zum Gegenstand. Medien werden als Mittel für die Befriedigung von Bedürfnissen gesehen, der Fokus liegt auf Medienpräferenzen und situationsübergreifende Nutzungsmuster. Gegliedert wird nach einzelnen Motivgruppen, unterschieden werden kognitive, affektive, soziale, identitätsbezogene und zeitbezogene Motive.
- 2) Die *prozessuale Perspektive* legt den Fokus auf die Modalitäten und den Ablauf des individuellen Medienumgangs. Die konkreten Mediennutzungsprozesse werden vor dem Hintergrund situativer Einflüsse betrachtet, wie die Beschaffenheit des Mediums, situative RezipientInneneigenschaften und sonstige Kontextfaktoren wie Zeit, Ort, Wetter etc. Unterschieden wird hier auch zwischen Selektions- und Rezeptionsprozessen.

- 3) Die *strukturelle Perspektive* betrachtet darüberhinausgehend längerfristige strukturelle Aspekte der Mediennutzung und die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen sie erfolgt. Zu den wichtigsten Bedingungen zählen dauerhafte RezipientInneneigenschaften, das soziale Umfeld und unterschiedliche gesellschaftliche Bedingungen. Durch diese längerfristigen Bedingungen entstehen individuelle Nutzungsmuster und in weiterer Folge Publikumsstrukturen.

Die vorliegende Forschungsarbeit zieht das Konzept des Medienrepertoires (vgl. Hasebrink 2014; siehe Kapitel 2.4.) als Ausgangsperspektive innerhalb der Mediennutzungsforschung heran. Durch den Fokus auf relativ stabile Strukturen der Mediennutzung kann der Medienrepertoire-Ansatz und die vorliegende Untersuchung nach der oben angeführten Unterscheidung der strukturellen Perspektive zugeordnet werden: Die individuellen Ursachen (funktionale Perspektive) und die Modalitäten (prozessuale Perspektive) der Mediennutzung werden zu übergeordneten, längerfristigen anhaltenden Mustern zusammengefasst und in Relation zu sozialen Kontexten gesehen. Trotz seiner neuartigen Annäherung an Mediennutzung basiert das Konzept des Medienrepertoires auf häufig angewandte Ansätze dieses Forschungsfeldes, welche die NutzerInnen in den Mittelpunkt rücken und im Folgenden kurz beschrieben werden.

2.2. Zentrale nutzerInnenzentrierte Ansätze der Nutzungsforschung

Das Konzept des Medienrepertoires ist kein in sich geschlossenes theoretisches Konstrukt, sondern eine Reaktion auf verschiedene theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen der Mediennutzungsforschung (vgl. Hasebrink 2014: 17f). Aus diesem Grund ist es für die Einbettung des Konzeptes in das Forschungsfeld notwendig, einige zentrale Ansätze der Mediennutzungsforschung vorzustellen, auf welche sich der Medienrepertoire-Ansatz stützt.

2.2.1 Der Uses-and-Gratifications-Ansatz

Der Uses-and-Gratifications-Ansatz ist einer der verbreitetsten Konzepte der Mediennutzungsforschung und wird bereits seit über einem halben Jahrhundert verwendet, um Mediennutzungen und ihre Konsequenzen zu beschreiben und zu erklären (vgl.

Papacharissi 2009: 146). Unter dieser Betrachtungsweise wird die Ursache einer Mediennutzung darin gesehen, dass Menschen dadurch bestimmte Bedürfnisse befrieden möchten. Die Mediennutzung wird nach diesem Ansatz von einem aktiven Publikum aufgrund dieser Bedürfnisse absichtlich durchgeführt (vgl. Meyen 2004: 15).

Mit einigen Vorläufern, die sich bis ins 17. Jahrhundert datieren lassen, erlebte der Ansatz in den 1970er- und 1980er-Jahren mit der TV Programmvervielfachung in den USA seine Blütezeit (vgl. Schweiger 2007: 60). Es handelt sich beim Uses-and-Gratifications-Ansatz nicht um eine Theorie (vgl. Schweiger 2007: 65f), sondern um eine bestimmte Betrachtungsweise von Mediennutzung, welche auf eine Reihe gemeinsamer Grundannahmen basiert. In verschiedenen Werken findet man eine Auflistung dieser gemeinsamen Elemente (Katz/Blumler/Gurevitch 1973: 510f; Meyen 2004: 16ff; Schweiger 2007: 61ff). Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Das Publikum wird als aktiv betrachtet, das zielgerichtet handelt, um bestimmte Bedürfnisse, wie das Informations- und das Unterhaltungsbedürfnis, zu befriedigen.
- Die individuelle Mediennutzung und aktive Medienzuwendung steht im Fokus der Forschung.
- Da die Verbindung zwischen Bedürfnisbefriedigung und Medienauswahl vom Publikum gesteuert wird, gilt eine linear-kausale Betrachtungsweise von Nutzungswirkungen auf Einstellungen und Verhalten des Publikums als zu vereinfacht.
- Medien konkurrieren mit anderen Methoden der Bedürfnisbefriedigung, weshalb es notwendig ist, diese Alternativen zu kennen, um die Rolle der Medien in der konkreten Situation zu verstehen.
- Menschen sind sich ihrer Bedürfnisse bewusst und können in konkreten Beispielen Auskunft über ihre Ziele, Interessen und Motive geben.

Untersuchungsobjekte von Forschungsdesigns mit diesem Ansatz reichen von Mediengattungen an sich (Fernsehen, Radio, Zeitungen, etc.) über Intermedia-Studien bei gleichzeitiger Nutzung verschiedener Medien, bis hin zu einzelnen Genres (Seifenopern, Sportereignisse, etc.) (vgl. Schweiger 2007: 64f). Trotz der vielen Einsatzgebiete dieses Ansatzes erfuhr er auch sehr weitreichende Kritik – die wichtigsten Kritikpunkte können laut Meyen (2004: 17) so zusammengefasst werden:

Tabelle 1: Kritik am Uses-and-Gratifications-Approach

1. Theorieschwäche	Da es keine Theorie gibt, die menschliche Bedürfnisse mit sozialen und psychologischen Ursprüngen verbindet, besteht die Gefahr der Beliebigkeit.
2. Methodisches Herangehen	Es wird fast nur mit Befragungen gearbeitet. Die Ergebnisse werden von Auskunftsfähigkeit und -bereitschaft der Menschen sowie von den Vorgaben der ForscherInnen verzerrt und sind deshalb Artefakte.
3. Handlungskonzept	Mediennutzung wird auch von Gelegen- und Gewohnheiten bestimmt. Menschen entscheiden keineswegs immer rational, sondern oft impulsiv, vereinfacht und habituell.
4. Einseitigkeit	Die Beschränkung auf den/die Rezipienten/In führt dazu, dass Medieninhalte genauso vernachlässigt werden wie das gesellschaftliche Umfeld.
5. Instrumentelle Perspektive	Als Sinn einer Handlung werden nur Ziele akzeptiert, die außerhalb der Handlung liegen. Gerade kulturelle Handlungen können ihren Sinn aber auch in sich selbst haben.
6. Medienpolitische Bedenken	Wenn Mediennutzung grundsätzlich vorhandene Bedürfnisse befriedigt, lässt sich jeder Inhalt als sinnvoll rechtfertigen. Programmkritik scheidet aus, da angeblich nur gesendet werde, was die ZuschauerInnen wünschten.

Quelle: Meyen 2004: 17

Kritisiert wurde ebenfalls, dass der Ansatz von einer idealen Medienumgebung ausgehe, in der für jedes Bedürfnis jederzeit eine passende Alternative zu Verfügung steht und die RezipientInnen mit allen notwendigen Informationen über diese Optionen ausgestattet sind, um entsprechend ihrer Bedürfnisse auswählen zu können, was aber nicht der Realität entspricht (Schweiger 2007: 71f). Weitere Kritikpunkte ergeben sich auch beispielsweise aufgrund der sich wandelnden Medienumgebungen, die immer mehr durch Konvergenz der Inhalte auf einer zunehmend breiteren Palette an technologischen Mitteln gekennzeichnet sind und in die sich der Ansatz sehr schwer einfügen lässt, da Grenzen häufig verschwimmen (Schweiger 2007: 72f). Dennoch ist der Uses-and-Gratifications-Ansatz – mit all den Schwächen – das wohl meist verwendete Konzept für die Untersuchung von Mediennutzung und eine Basis, auf die sich theoretische Überlegungen anderer Ansätze (wie auch der Medienrepertoire-Ansatz) beziehen.

2.2.2. Ansätze über Persönlichkeitsmerkmale und Emotionen von NutzerInnen

Da sich Gesellschaftsstrukturen rasant ändern und Individualisierungstendenzen immer stärker werden, sucht vor allem die Publikumsforschung auf psychologischer Ebene nach

Merkmale, die im Gegensatz zu soziodemographischen Variablen nicht an Prognosefähigkeit einbüßen und Unterschiede in der Medienrezeption und -selektion erklären (vgl. Schweiger 2007: 209). Besondere Beachtung fanden dabei zwei verwandte Konzepte, das des ‚Sensation-Seeking‘ und des ‚Need for Cognition‘, die deshalb hier näher betrachtet werden.

Das Sensation-Seeking-Konzept (vgl. Zuckerman 1979) ist um ein Persönlichkeitsmerkmal zur Regulierung des Erregungsniveaus zentriert, welches folgendermaßen definiert wird: „Sensation Seeking is a trait defined by the need for varied, novel, and complex sensations and experiences and the willingness to take physical or social risks for the sake of such experiences“ (Zuckerman 1979: 10). Dieses Konzept wurde vor allem in der Persuasions- und Werbewirkungsforschung untersucht, ist aber auch in Zusammenhang mit bestimmten Formaten, Inhalten oder Medien als relevanter Faktor befunden worden (vgl. Schweiger 2007: 282). Beispielsweise wurde bei einer Beobachtungsstudie über Fernsehnutzung festgestellt, dass Sensation-SeekerInnen eine Präferenz für erregende Medieninhalte haben, häufiger umschalten und das Fernsehen rituell und als Nebenbeschäftigung nutzen (vgl. Perse 1996).

Der Begriff ‚Need for Cognition‘ (‚Kognitionsbedürfnis‘) wurde vor allem von Cacioppo und Petty geprägt und beschreibt die Tendenz einer Person, sich intensiv gedanklich mit Inhalten auseinanderzusetzen und Freude daran zu haben (vgl. 1982: 116). Dies floss in ihr ‚Elaboration-Likelihood-Modell‘ ein, im Rahmen dessen das ‚Need for Cognition‘ die Art und Weise der Informationsverarbeitung beschreibt bzw. vorhersagt und häufig in der Persuasionsforschung eingesetzt wird (vgl. Schweiger 2007: 201ff). Für die Mediennutzung wurde das Konzept des ‚Need for Cognition‘ beispielsweise in Zusammenhang mit Untersuchungen zur Fernsehnutzung angewendet und festgestellt, dass ein erhöhtes Kognitionsbedürfnis allgemein mit geringerer Fernsehnutzung einhergeht (vgl. Henning/Vorderer 2001).

Auch emotionale Eigenschaften wurden im Rahmen von Mediennutzung vermehrt untersucht. Man kann hierbei kurzfristige Emotionen und Stimmungen, sowie dauerhafte Emotionseigenschaften von Personen unterscheiden (vgl. Schweiger 2007: 283). Zu ersteren ist vor allem der Mood-Management-Ansatz (vgl. Zillman 1988) zu erwähnen, der viel Beachtung fand. Dieser beschreibt, dass Menschen bestimmte Kommunikationsinhalte

gezielt für die Regulierung von Stimmungen konsumieren. Grundlage ist die Annahme, dass Menschen danach streben, negative Stimmungen zu verringern und sich von ihnen zu lösen, während sie positive Stimmungen fördern und aufrechterhalten wollen (vgl. Zillman 1988: 328). Dies erreichen sie dadurch, dass sie ihre Umweltreize, unter anderem auch Medieninhalte, entsprechend zusammenstellen – zumeist geschieht dies unbewusst und basiert auf operanter Konditionierung durch vergangene Stimmungseffekte (vgl. Zillman 1988: 329). Inwiefern sich ein Medieninhalt zur Stimmungsregulierung eignet, wird von vier grundlegenden Faktoren des Stimulus bestimmt (vgl. Zillman 1988: 331f):

- sein Erregungspotenzial (beispielsweise werden aufregende Inhalte gegen Langeweile, weniger aufregende bei Nervosität und Stress genutzt)
- sein Absorbtionspotenzial (d.h. seine Ablenkungswirkung; wenn sich die Stimmung ändern soll, eignet sich ein Inhalt mit hoher Absorbtionwirkung besser)
- seine semantische Affinität (d.h. die Ähnlichkeit zur Situation, in der sich die RezipientInnen gerade befinden; es erfolgt keine Stimmungsänderung, wenn sehr ähnliche Situationen angesprochen werden)
- seine hedonistische Valenz (d.h. ob die Inhalte den RezipientInnen gefallen)

Vor allem zur Fernsehnutzung wurde der Mood-Management-Ansatz in sehr vielen Studien getestet – in einigen eignete sich der Ansatz gut als Stimmungsprognose nach der Nutzung, in anderen hingegen zeigten sich sogar umgekehrte Effekte (für eine detaillierte Beschreibung vgl. Schweiger 2007: 115ff). Deshalb wurden auch Adaptationen des Ansatzes, beispielsweise der Mood-Adjustment-Ansatz (vgl. Knobloch 2003) vorgeschlagen, um eine differenziertere Betrachtungsweise zuzulassen.

Zu dauerhaften emotionalen Dispositionen wurde in der Mediennutzungsforschung vor allem auf Ängstlichkeit und Aggressivität verstärktes Augenmerk gelegt, wobei hier eine wechselseitige Beeinflussung in beide Richtungen angenommen werden kann: Menschen, die eher ängstlich bzw. aggressiv sind, wählen tendenziell gewalthaltige oder bedrohliche Inhalte, welche sich wiederum negativ auf die Personen auswirken und sie ängstlich bzw. aggressiv stimmen (vgl. Schweiger 2007: 283f).

Zusammenfassend lässt sich durch diesen kurzen Abriss erkennen, dass Persönlichkeitsmerkmale und bestimmte emotionale Dispositionen einen Einfluss darauf haben, welche Medien von den NutzerInnen auf welche Art und Weise und mit welchen

Motiven genutzt werden. Diese Erkenntnis findet sich in verschiedenen Ansätzen und Studien wieder, kann aber nicht allgemeingültig beschrieben oder gar prognostiziert werden. Für eine nutzerInnenzentrierte Betrachtungsweise von Mediennutzung, wie sie im Medienrepertoire-Ansatz vorgeschlagen ist, ist diese Komponente dennoch essenziell und baut wesentlich auf die Erkenntnisse solcher Studien auf.

2.2.3. Soziologische Merkmale: Lebensstile & Milieus

Die Untersuchung und Beschreibung von verschiedenen Lebensstilen, sozialen Milieus und daraus erkennbaren Verhaltensmustern ist ein Gebiet der Mediennutzungsforschung welches vor allem in zwei Teilbereiche unterschieden werden kann: Auf der einen Seite stehen angewandte Untersuchungen für Publikums- und Marktforschungszwecke (die in keinen theoretischen Rahmen eingebettet sind), auf der anderen Seite theoretisch fundierte Untersuchungen mit Bezug auf soziologische Überlegungen (vgl. Schweiger 2007: 285). Beiden Teilbereichen liegt einerseits die gemeinsame Annahme zugrunde, dass neben traditionellen Parametern wie Alter, Bildung, Einkommen etc. andere Parameter bessere Indikatoren sind, um Mediennutzungsmuster zu prognostizieren, und andererseits das gemeinsame Ziel, Typologien zu bilden (vgl. Schweiger 2007: 285).

Der Lebensstil ist ein Begriff, unter dessen Mantel versucht wird, solche Typologien zu bilden. Rosengren (1995: 17) definiert Lebensstil („lifestyle“) als jene Handlungsmuster, die nicht durch soziodemographische, strukturelle Eigenschaften, sondern vielmehr durch individuelle Eigenschaften auftreten. Um von einem Lebensstil sprechen zu können, reicht die Betrachtung spezifischer Handlungsmuster einer Einzelperson nicht aus – vielmehr geht es um ähnliche Handlungsmuster einer größeren Anzahl von Menschen, deren Gesamtsumme als Lebensstil verstanden wird (vgl. Rosengren 1995: 17ff). Die Mediennutzung als Teil des Freizeit- und Konsumverhaltens ist ein Handlungsmuster, das mit Hilfe dieses Ansatzes betrachtet wurde, da davon ausgegangen wird, dass sie der Selbststilisierung und damit der Identitätsbildung dient (vgl. Schweiger 2007: 287). Bei Forschungen mit diesem Betrachtungsschwerpunkt fanden bislang vorwiegend induktive Typenbildungen statt, die nicht repliziert wurden, weshalb die Lebensstilforschung auch wiederholt kritisiert wurde (vgl. Otte 2005: 27). Dieser Forschungsansatz bringt laut Otte (2005: 27) nicht die Ablöse von traditionellen Sozialstrukturkonzepten mit sich, fungiert jedoch als eine aussagekräftige Ergänzung zu solchen.

Ähnlich versucht Weiß (2000; 2009) eine Verbindung zwischen Mediennutzung und der Position einer Person in Gesellschaftsstrukturen herzustellen. Er baut dabei auf Bourdieus (1989, zuerst 1979) Konzept des ‚Habitus‘ auf, welche er zusammenfasst als „eine subjektive Struktur aus Klassifikationsschemata und Regeln, die nach Art einer generativen Grammatik die Wahrnehmungs- und Handlungsweisen der Akteure bestimmt“ (Weiß 2009: 11). Durch diese Handlungsweisen fügen sich Menschen in sogenannte ‚soziale Milieus‘, also in Gruppen mit ähnlichen Werthaltungen, Lebensformen, Weltdeutungen etc. (vgl. Weiß 2009: 10f). Innerhalb dieser Milieus manifestiert sich der Habitus in Alltagshandlungen, beispielsweise auch in der Mediennutzung und in ‚kommunikativen Milieus‘ (Gruppen mit vergleichbaren Kommunikationsmustern) (vgl. Schweiger 2007: 289).

Diese soziologischen Theorien ermöglichen einen kontext-orientierten Zugang zu Mediennutzung basierend auf soziodemographischen Parametern und Werthaltungen, stellen jedoch hauptsächlich einen deskriptiven Zusammenhang zwischen Lebensstilen/Milieus und Medienangeboten her, ohne auf verschiedene Aspekte der Mediennutzung einzugehen (vgl. Hasebrink/Domayer 2012: 763).

2.3. Mediennutzung als kommunikatives Handeln

Ein umstrittener Punkt in den theoretischen Überlegungen zur Mediennutzung ist es, ob man Mediennutzung als Verhalten oder vielmehr als Handlung sehen soll (vgl. Meyen 2004: 19f). Unterschieden werden die beiden Begriffe folgendermaßen:

Während der Terminus *Verhalten* jede Regung eines Organismus bezeichnet, zielt der Begriff *Handeln* auf einen (alltäglichen) Spezialfall – auf jenes Verhalten, das bewusst auf ein Ziel ausgerichtet ist, ein Verhalten, das der Mensch mit subjektivem Sinn verbindet (Meyen 2004: 20).

Um Mediennutzung in eine soziologische Perspektive einzuordnen, schlägt Renckstorf (1989: 314) im ‚Referenzmodell der Mediennutzung‘ die Abkehr von der Sichtweise von Mediennutzung als Verhalten – also als simple Reaktion auf einen Stimulus – und einer Neukonzeption als ‚soziales Handeln‘ vor. Gemeint ist damit „sinn- und absichtsvolles Nutzen und Benutzen medial angebotener Informationen“ (Renckstorf 1989: 314). Angeknüpft wird dabei an in 2.2. genannte Konzepte, wie den Uses-and-Gratifications-Ansatz, im Rahmen derer nur sehr lückenhafte, undeutliche Erkenntnisse erbracht werden

können (vgl. Renckstorf 1989: 322f). Als ähnlich lückenhaft beschreibt Göttlich (2008: 384f) den Aktivitätsbegriff dieser Ansätze: Obwohl Aktivität des Publikums zwar in den meisten Mediennutzungskonzepten als allgemeingültig angenommen wird, wird der Aktivitätsbegriff jedoch sehr verkürzt verwendet und erfährt keine Anbindung an handlungstheoretische Überlegungen. Er schlägt eine Erweiterung der Sichtweise um die Komponente der Kreativität des Handelns in der Mediennutzung vor: Mediennutzung findet aufgrund von Bedeutungszuschreibungen statt und führt wiederum zu individuellen Bedeutungszuschreibungen, weshalb allgemein diese „kulturellen Bedeutungsproduktionen gesellschaftlicher Gruppen sowie Einzelner als *kreative Praxis*“ verstanden werden können (Göttlich 2008: 384, Hervorheb. i. O.). Couldry (2004) plädiert ebenfalls für einen Paradigmenwechsel von der Betrachtungsweise von Medien als Texte oder Produktionsstrukturen hin zu Medien als soziale Praxis (‘social practice’), und Weiß (2003: 26) definiert Mediennutzung im Kontext von Alltagspraktiken folgendermaßen: „Der Mediengebrauch ist kulturelles Handeln im Alltag und für den Alltag“.

Dies sind einige Beispiele für die Annäherung an soziologische Handlungs- und Praxistheorien und die Verwendung des Handlungs- und Praxisbegriffes im Kontext von Mediengebrauch. Ein weiterer Bereich, in dem der Begriff Medienhandeln häufig verwendet wird, sind medienpädagogische Auseinandersetzungen. In diesem Kontext beschäftigt man sich unter dem Begriff vorwiegend mit der Mediennutzung von Jugendlichen im Kontext mediatisierter Gesellschaften (vgl. beispielsweise Aßmann 2013; Wagner 2011; Treumann et al. 2007). Die Verwendung des Begriffes basiert zumeist auf Ausführungen von Baacke (2007: 51ff), der sich für eine ‚Medienpädagogische Handlungstheorie‘ ausspricht, die die Bedeutungskonstruktion von Medieninhalten und dabei vor allem das Erlernen bestimmter Muster in den Fokus rückt:

Wenn es um ‚Handeln‘ geht, besteht Interpretation also nicht im schlichten Nachvollzug einer vorgegebenen Botschaft; vielmehr kann es gerade darin sich erfüllen, daß die Botschaft mit ihren Zwischenräumen gedeutet und so aktiv angeeignet wird. Es besteht also eine Dynamik von Projektionen und Rückprojektionen, in der sich Medienkompetenz dann erfüllt, wenn sie nicht willenlos erfahren, sondern reflexiv eingeholt werden kann (Baacke 2007: 55).

Ein relevantes Stichwort in diesem Kontext ist Medienkompetenz, welche laut Baacke (2007: 98f) neben der Vermittlungsebene (Vermittlung von Medienkritik und Medienkunde) auch die Ebene der Zielorientierung, also das Handeln der Menschen umfasst. Darunter fällt einerseits Mediennutzung, die sowohl rezeptiv-anwendend

(Programmnutzung) als auch interaktiv-anbietend (durch Interaktionsmöglichkeiten wie Tele-Shopping) gelernt werden muss, sowie andererseits Mediengestaltung, welche innovativ (Schaffung neuer Strukturen) und kreativ (Ausfaltung im Rahmen ästhetischer Varianten) geschehen kann (vgl. Baacke 2007: 98f). Beachtenswert ist hier die Betonung der aktiven Rolle der Menschen im Medienhandlungsprozess: Während soziologische Handlungstheorien den Handlungsaspekt in den Fokus rücken, fehlt hier die Verbindung zu einer breiten Palette an Handlungsaspekten, die über den linearen Informationsfluss hinausgehen. Durch die Veränderungen der Medienstruktur, wie beispielsweise durch Web 2.0 Anwendungen, technologische Diversifikationen, die Etablierung von Freien Medien als dritten Sektor in der Medienlandschaft in Österreich, nimmt der Aspekt der Partizipation und Gestaltung einen zentralen Stellenwert im Umgang mit Medien ein (vgl. beispielsweise Carpentier/De Cleen 2008: 1). Dementsprechend ist es auch notwendig, den Handlungsbegriff auszuweiten, wie es beispielsweise Wagner (2011) vorschlägt. Medien stellen individuelles und kollektives Handeln dar, im Rahmen dessen Bedeutung ausgehandelt und Symbolwelten interpretiert und gestaltet werden (vgl. Wagner 2011: 67). Im Medienhandeln beinhaltet und miteinander verwoben sind das Rezipieren, Kommunizieren, Spielen und Produzieren sowie die Veröffentlichung eigener Werke (vgl. Wagner 2011: 67). Durch diese Ausweitung können unter dem Begriff Medienhandeln individuelle Aushandlungsprozesse genauso miteinbezogen werden, wie auch neue Kommunikations- und Mediennutzungsformen abseits der Massenmedien oder die Zusammenstellung von medialen Räumen (vgl. Wagner 2011: 68).

Da es keine allgemeingültige Definition von Medienhandeln gibt, der Begriff aber fortan im Rahmen dieser Arbeit in Hinblick auf die in diesem Kapitel besprochenen theoretischen Überlegungen als geeignetste Begrifflichkeit für den Umgang mit Medien angesehen und verwendet wird, soll hier eine für diese Arbeit gültige Definition den Abschluss bilden:

Unter Medienhandeln wird in dieser Arbeit (a) die (sowohl ritualisierte als auch bewusste) Rezeption von Medieninhalten und die damit einhergehende kreative und soziale Praxis der Bedeutungskonstruktionen der RezipientInnen und (b) die Produktion von Medieninhalten – sowohl durch medienvermittelte Interaktionen mit Einzelnen als auch das Veröffentlichen eigener Inhalte für ein breites Publikum – verstanden.

2.4. Das Konzept des Medienrepertoires

In diesem Kapitel soll der Ansatz des Medienrepertoires als Konzept für die theoretische Einbettung und empirische Untersuchung von Medienhandlungen dargelegt werden. Als ‚Medienrepertoire‘ wird die „Gesamtheit der Medienangebote, die sich Nutzerinnen und Nutzer zusammenstellen“ verstanden (Hasebrink 2014: 15). Der Blick auf diese Repertoireebene ermöglicht eine umfassendere Betrachtung von Medienhandeln als vergleichsweise die Betrachtung einzelner Medienhandlungen. Die Entstehung dieses Ansatzes, sowie ihre Grundideen, methodologische Überlegungen und der bisherige Forschungsstand zum Medienrepertoire-Ansatz sollen in diesem Kapitel dargelegt werden.

2.4.1 Entstehung des Begriffs und des Konzepts

Die Begrifflichkeit Repertoire im Zusammenhang mit Mediennutzung findet sich bereits 1983 bei Heeter et al. (zit. nach Yuan 2011: 1002) als ‚Channel Repertoire‘, also die tatsächlich genutzten Fernsehkanäle, um das Phänomen zu beschreiben, dass NutzerInnen häufig nur eine kleine Auswahl der verfügbaren Kanäle nutzen. Weiter untersucht wurde dieses Phänomen von Ferguson und Perse (1993), später wurde von ihnen auch das Repertoirekonzept auf das Internet angewendet (vgl. Ferguson/Perse 2000). All diese Studien verwenden den Repertoire-Begriff jedoch im Bezug auf eine einzige Mediengattung.

Eine der ersten Studien, die mit dem Begriff des Repertoires über einzelne Mediengattungen hinaus arbeitete, wurde von Reagan (1996) durchgeführt. In dieser Studie wird von einem ‚Informationsrepertoire‘ ausgegangen, worunter eine Zusammenstellung an Quellen verstanden wird, die eine Person zu einem Thema heranzieht und welches je nach Thema ganz unterschiedlich zusammengesetzt sein kann (vgl. Reagan 1996: 114). In der Studie konnte gezeigt werden, dass je größer das Interesse an einem bestimmten Thema ist, desto mehr unterschiedliche Quellen werden von den NutzerInnen ausgewählt (vgl. Reagan 1996: 118). Während die Studie ihre Grenzen hat, beispielsweise eine eingeschränkte Anzahl an Medienangeboten vorgibt und damit nur begrenzt die tatsächlichen Medienhandlungen abbilden kann (vgl. Reagan 1996: 119), wird dennoch gezeigt, dass sich der Fokus der Forschung wegbewegen muss von der isolierten Betrachtung der Nutzung einzelner Medienangebote und NutzerInnen-Typologien wie

„Fernseh-orientiert“ oder „Zeitung-orientiert“, hin zu einer Betrachtung angebots-
übergreifender Cluster von Informationsquellen (vgl. Reagan 1996: 118).

Eine andere Methode, um sich Medienrepertoires zu nähern, wurde später bei Rees und Eijck (2003) vorgestellt, hier wird von Nutzungsmustern auf die Medienrepertoires geschlossen. Basierend auf Daten einer repräsentativen Zeitbudgeterhebung in den Niederlanden konnten sie Gruppen identifizieren, die ähnliche Medienrepertoires verwendeten, also verschiedene Medienangebote und Inhalte zu ähnlichen Mustern miteinander verbanden. „The results show that content and medium type are not independent“, wird von den Autoren geschlussfolgert, beispielsweise werden „seriöse“ Inhalte hauptsächlich über Printmedien und Unterhaltungsinhalte über Rundfunk genutzt (Rees/Eijck 2003: 487). Eine ähnliche Herangehensweise wurde auch bei einer Pilotstudie in Deutschland (Hasebrink/Popp 2006) gewählt, wo sich ähnliche Repertoires finden ließen.

2.4.2. Medienrepertoires als Reaktion auf Entwicklungen der Medienlandschaft

Das Aufkommen digitaler Medien hat grundlegende Veränderungen der Medienlandschaft nach sich gezogen und stellt damit die Mediennutzungsforschung vor theoretische und methodische Herausforderungen (vgl. Kleinen-von Königslöw/Förster 2014: 7). Der Medienrepertoire-Ansatz ist ein Versuch auf die sich rasant ändernden Rahmenbedingungen der Medienlandschaft zu reagieren und dort anzusetzen, wo andere (in Kapitel 2.2 beschriebene) Konzepte ihre Schwächen haben. Diese können die Diversifikation von Kommunikationskanälen und Kommunikationsangeboten nicht genügend abdecken und die Frage, wie NutzerInnen mit dem steigenden Angebot an verschiedenen medialen Optionen umgehen, wird zunehmend relevanter (vgl. Hasebrink/Popp 2006: 370). Medienrepertoires sind als Reaktion auf dieses Phänomen eine geeignete Herangehensweise, um das „Nebeneinander“ verschiedener Medien zu analysieren (vgl. Hasebrink 2014). Als zunehmend komplex wird die Medienlandschaft auch bei Taneja et al. (2012: 955f) beschrieben, vor allem durch den Zuwachs an digitalen On-Demand-Angeboten, was durch den Medienrepertoire-Ansatz sehr gut abgebildet werden kann, sofern auch der individuelle Zugang zu und Verfügbarkeit von bestimmten Medien mit untersucht wird. Darüber hinaus setzen auch immer mehr Medienunternehmen auf cross-mediale Strategien um Inhalte zu verbreiten, dementsprechend besteht auch

seitens der Industrie ein Interesse über medienübergreifende Nutzungsmuster (vgl. Hasebrink/Popp 2006: 370).

2.4.3. Die Grundidee des Medienrepertoire-Ansatzes

Medienrepertoires sind relativ stabile medienübergreifende Muster von Mediennutzung, die einerseits das Medienhandeln einzelner Personen, aber auch das von Aggregaten beschreiben können (vgl. Hasebrink 2014: 16f). Die Grundannahme des Medienrepertoire-Ansatzes ist, dass „die Gesamtheit der von einzelnen Nutzern zusammengestellten Medienangebote – ihr Medienrepertoire – mehr ist als die Summe aller Einzelkontakte mit verschiedenen Medien und daher die besondere Aufmerksamkeit der Rezeptions- und Wirkungsforschung verdient“ (Hasebrink 2014: 15). Der Repertoire-Ansatz ist durch folgende Prinzipien gekennzeichnet (vgl. Hasebrink 2014: 16, Hasebrink/Domayer 2012: 759f):

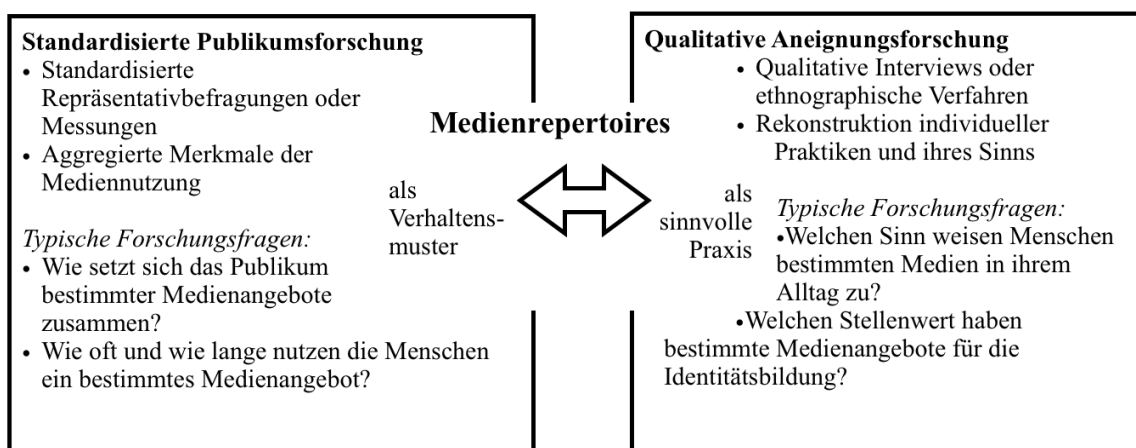
- NutzerInnenzentrierung: Die NutzerInnen stehen im Fokus der Forschung. Es wird gefragt, welche Medien eine bestimmte Person nutzt.
- Ganzheitlichkeit: Der Repertoire-Ansatz betont die Notwendigkeit, die gesamte Bandbreite an regelmäßig genutzten Medien zu betrachten, um Fehlinterpretation durch die einseitige Betrachtung der Nutzung einzelner Medien zu vermeiden.
- Relationalität: Der Repertoire-Ansatz sieht die spezifischen Funktionen von einzelnen Komponenten von Medienrepertoires und ihre Beziehungen zueinander als besonders relevant an, da sie die innere Kohärenz und Struktur der Repertoires darstellen.

Diese Grundidee stellt eine Betrachtungsweise dar, die aber keinen konkreten methodologischen Rahmen vorab festlegt (vgl. Hasebrink 2014: 34). Dennoch gibt es eine Reihe an Überlegungen, mit welcher Vorgehensweise und welchem Fokus Medienrepertoires untersucht werden können. Im Folgenden werden methodologische Aspekte dargelegt und Forschungsarbeiten dazu betrachtet.

2.4.4. Methodologische Aspekte des Ansatzes

Die Mediennutzungsforschung lässt sich, wie in Kapitel 2.3. dargelegt, im Spannungsfeld zwischen der Betrachtung von Mediennutzung als Verhalten oder als Handeln bzw. Praxis verorten. Medienrepertoires sind ein Konzept, durch welches die Brücke zwischen unterschiedlichen ‚Strängen‘ der Mediennutzungsforschung geschlagen wird, welche von Hasebrink (2014: 20) nach ebendiesen beiden Betrachtungsweisen unterschieden werden kann: Stark vereinfacht kann eine Konzeption von *Medienrepertoires als Verhaltensmuster* für die „standardisierte Publikumsforschung“ herangezogen werden und eine Konzeption von *Medienrepertoires als sinnvolle Praxis* für „qualitative Aneignungsforschung“ eingesetzt werden (Hasebrink 2014: 20). Verbildlicht wird dies nach Hasebrink (2014: 21) in Abbildung 1:

Abbildung 1: Medienrepertoire als konzeptionelle Verbindung zwischen standardisierten und qualitativen Ansätzen der Mediennutzungsforschung



Quelle: Hasebrink 2014: 21

Beide Stränge haben ihre Stärken aber auch Schwächen: Die standardisierte Publikumsforschung kann zwar durch repräsentative Stichproben weitreichende Aussagen über die Mediennutzung der Gesamtbevölkerung oder Teilgruppen davon machen, wird aber dem Prinzip der NutzerInnenzentriertheit nicht gerecht, da Kategorien vorgegeben werden und Daten außerhalb ihres Kontextes erfragt werden (vgl. Hasebrink 2014: 21). Auf der anderen Seite kann die qualitative Aneignungsforschung die Perspektive der NutzerInnen und die subjektive Bedeutung von Mediennutzung in den Fokus rücken, jedoch keine Muster und Prinzipien herausarbeiten oder gar verallgemeinern (vgl.

Hasebrink 2014: 21f). Das Medienrepertoire-Konzept eignet sich demnach dazu, die Kluft zwischen quantitativen und qualitativen Zugängen zur Mediennutzungsforschung zu schließen (vgl. Hasebrink 2014: 22).

Ebenso ist das Konzept in der Untersuchungsebene abwandelbar und es lässt sich auf das gesamte Medienhandeln, oder aber auch auf einzelne Teilbereiche anwenden (vgl. Hasebrink 2014: 17). Der bislang am häufigsten untersuchte Ausschnitt ist das Informationsrepertoire, also die Quellen, auf die eine Person für die Informationsgewinnung zugreift (vgl. Hasebrink/Domayer 2010; Lai/Tang 2015, Robinson 2014). Einzelne Aspekte des Medienrepertoires, die analysiert werden können, sind in Tabelle 2 zusammengefasst:

Tabelle 2: Analytischer Rahmen für die Beschreibung von Medienrepertoires

Kategorie	Mögliche Ausprägungen
Relevante Komponenten von Medienrepertoires	Mediengattungen Genres Themen Medienmarken Soziale Kontexte
Empirische Indikatoren zur Beschreibung von Repertoires	Medienkontakte Vorlieben/Einstellungen Einbettung in Alltagsroutinen Gewohnheiten ‚suchtähnliche‘ Verhaltensweisen
Beziehungen zwischen den Komponenten des Repertoires	Relative Nutzungsanteile Subjektive Bedeutung Vielfalt funktionale Differenzierung Kompatibilität Rivalität
Allgemeine Prinzipien zur Zusammenstellung von Medienrepertoires	(Nicht-)Selektivität Hedonismus Prestige Explizite Nicht-Nutzung bestimmter Medien
Subjektiver Sinn des Medienrepertoires	Subjektive Theorien Sozialer Kontext Persönliche Werte und Ambitionen

Quelle: Hasebrink 2014: 23

- *Relevante Komponenten von Medienrepertoires:* Jegliche empirische Untersuchung von Medienrepertoires setzt sich mit den Komponenten der Medienrepertoires auseinander, wobei zwei unterschiedliche Herangehensweisen möglich sind: (1) bestimmte Komponenten sind durch die Untersuchung vorgegeben, es wird erfragt, welche davon für die einzelnen Personen relevant sind; (2) durch offene Fragen werden relevante Komponenten identifiziert (vgl. Hasebrink/Hepp 2017: 368). Vor allem für die Untersuchung von Veränderungen

in der Medienlandschaft ist diese Kategorie bedeutsam (vgl. Hasebrink 2014: 25).

- *Empirische Indikatoren:* Die in der Mediennutzungsforschung dominierenden Kategorien Häufigkeit und Dauer können um weitere Indikatoren ergänzt werden, wie beispielsweise Persönlichkeitsmerkmale und Bedürfnisse (wo auch wichtige Berührungspunkte zu den in Kapitel 2.2. beschriebenen Ansätzen zu finden sind) oder auch Gewohnheiten oder Bindungen an bestimmte Angebote (vgl. Hasebrink 2014: 26).
- *Beziehungen zwischen den Komponenten:* Das kennzeichnende Merkmal der Repertoireforschung ist die Verbindung der einzelnen Komponenten und Indikatoren zu bestimmten Mustern, wodurch die Beziehungen zueinander ersichtlich werden (vgl. Hasebrink 2014: 27). Dies kann bei statistischen Verfahren durch die Überprüfung von Korrelationen zwischen der Nutzung der relevanten Komponenten geschehen, oder bei Befragungen durch Reihungen nach persönlicher Wichtigkeit, Vielfalt der Angaben, Auskünfte über die wahrgenommene Komplementarität, etc. erfolgen (vgl. Hasebrink 2014: 27-30).
- *Allgemeine Konstruktionsprinzipien:* Dem Repertoire-Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass die Medienrepertoires aufgrund allgemeiner, medienübergreifender Prinzipien zusammengestellt werden (vgl. Hasebrink 2014: 31). Solche Konstruktionsprinzipien der Medienhandelnden sind beispielsweise Bewertungen und Prestige von bestimmten Medien, oder Einteilungen in ‚hard news‘ und ‚soft news‘ (vgl. Hasebrink 2014: 31f).
- *Subjektiver Sinn:* Ähnlich dazu sind Medienrepertoires mit einem subjektiven Sinn versehen, der das Medienhandeln mit sozialen Kontexten oder der Bewältigung des Alltages in Verbindung bringt (vgl. Hasebrink 2014: 32).

2.4.5. Forschungsstand über Medienrepertoires

In der Forschung rund um Medienrepertoires dominieren bislang quantitative Erhebungen. Seit der Untersuchung von Rees/Eijck (2003) wurden einige weitere quantitative Studien über das Medienrepertoire (teilweise mit Fokus auf Nachrichten und Informationsgewinn) in einem ähnlichen Verfahren durchgeführt (vgl. Hasebrink und Popp 2006; Yuan 2011; Taneja et al. 2012; Lai/Tang 2015; Kim 2016). Da im Rahmen dieser Arbeit keine quantitative Untersuchung vorgenommen wird, wird hier auf eine detaillierte Betrachtung verzichtet (eine gute Übersicht über Forschungsdesign und Ergebnisse der Faktorenanalyse

von einem Großteil der genannten Untersuchungen findet sich bei Kim [2016: 356ff] in tabellarischer Auflistung). Einige allgemeine Erkenntnisse lassen sich aus diesen Untersuchungen herauslesen: MediennutzerInnen verwenden eine bestimmte, relativ stabile Bandbreiten an Medienangeboten – wie dieses Repertoire zusammengestellt ist, kann zu einem bestimmten Grad mit individuellen und strukturellen Faktoren, wie beispielsweise demographische Variablen, gesellschaftlichem Status, Verfügbarkeit von und Zugang zu Angeboten oder politischem Interesse in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Kim 2016: 356). Einige Repertoires formieren sich rund um Mediengattungen (z.B. Fernsehen), andere vielmehr um Medieninhalte (z.B. Nachrichten), was die Annahme nahelegt, dass die Medienauswahl dadurch beeinflusst ist, ob sich der/die bestimmte NutzerIn an Mediengattung oder an Medieninhalt orientiert (vgl. Kim 2016: 356). Ob in der Auswahl die Gattungs- oder Inhaltspräferenz überwiegt, lässt sich schwer sagen, was die Autorin folgendermaßen zusammenfasst: „people’s choice of media repertoires is a complicated process in which people’s orientation toward medium and preference for content types work together during media selection process“ (Kim 2013: 362). Wie komplex sich das Medienrepertoire gestaltet, wird auch bei Taneja et al. ersichtlich:

At first glimpse, the repertoires appear to reflect simple affinities for specific media that are available to users at given locations. A closer examination suggests that the composition of these repertoires is guided by the social context within which the medium is used. The patterns of availability and use, we observed, are deeply embedded in the rhythms of day-to-day life such as work, leisure, commute, and sleep (Taneja et al. 2012: 963f).

Diese enge Verwobenheit von Medienhandeln mit dem sozialen Kontext sowie den individuellen Auswahlprinzipien und -mechanismen deutet darauf hin, dass eine nähere Betrachtung dieser Aspekte mit qualitativen Methoden notwendig ist, um die quantitativ erfassbaren Medienrepertoires besser verstehen zu können.

Qualitative Erhebungen mit dem expliziten Ziel, Medienrepertoires zu beschreiben, sind bislang kaum durchgeführt worden. Hasebrink/Domayer (2012) ist bis dato die einzige Untersuchung, die hierzu angeführt werden kann. Hier wurde mit einem halbstandardisierten Medientagebuch sowie halbstandardisierten Leitfadeninterviews mit visuellen Elementen gearbeitet und eine nicht repräsentative Gruppe von fünf Studierenden herangezogen. Die wichtigsten Ergebnisse (vgl. Hasebrink/Domayer 2012: 767-771) können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Zu den *Komponenten von Medienrepertoires* wurde trotz kleiner und homogener Gruppe eine sehr unterschiedliche Anzahl der Nennungen erzielt, von 2-3 bis zu 15. Die Nennungen wurden teilweise auch aufgrund des sozialen Kontextes (z.B. gemeinsame Mediennutzung, Medienrituale) oder des Nutzungskontexts (mobile Mediennutzung) getroffen. Als *empirische Indikatoren für die Beschreibung der Repertoires* wurden Gewohnheitsrituale, Freizeitgestaltung, Bevorzugung von oder Abneigung zu bestimmten Inhalten genannt. Dies bedeutet, dass die Einbettung in tägliche Routinen, oder die Einstellungen zu bestimmten Medien wichtigere Indikatoren sind, wohingegen Häufigkeit oder Dauer weniger gut geeignet scheinen. Zu den *Beziehungen zwischen den Komponenten der Repertoires* fiel es den TeilnehmerInnen schwer, relative Nutzungsanteile oder Relevanz abzuschätzen, die Differenzierung bestimmter Motive und Funktionen der Mediennutzung wurden als unterschiedlich stark ausgeprägt wiedergegeben. Einige formulierten die gezielte Absicht, eine große Vielfalt der Medienauswahl zu erzielen, auch Komplementarität bzw. Rivalität zwischen einzelnen Mediengattungen wurde wahrgenommen. Die *Prinzipien zur Zusammenstellung der Repertoires* basieren auf Bewertungen von Mediengattungen/-inhalten, wie beispielsweise ihr Prestige (Stichwort: Qualitätsmedien), oder die Wahrnehmung der Nutzung als Zeitverschwendung, und die TeilnehmerInnen konnten reflektiert über Hintergründe und Motivationen ihres Medienhandelns sprechen, was wiederum unterstreicht, dass sie einen *subjektiven Sinn* hinter ihrem Medienhandeln wahrnehmen.

Zusammenfassend kann man durch die genannten Beispielstudien erkennen, dass das Medienrepertoire-Konzept ein geeigneter Ansatz ist, um Medienhandeln in einen größeren Kontext des handelnden Subjekts einzubetten. Das Konzept kann veranschaulichen, welche Medieninhalte und Gattungen zu welchem Zweck und in welchen Situationen zum Einsatz kommen und wie sie miteinander kombiniert werden, oder welche Medien explizit nicht im Repertoire inkludiert sind. Vor allem im Rahmen der vorliegenden Untersuchung bietet der Ansatz für die Verbindung von Medienhandeln mit Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit ein großes Potenzial, da statt einzelner Medienhandlungen vielmehr ihre Kontexte und die Beziehungen dieser Handlungen zueinander und zur Sprachnutzung im Mittelpunkt stehen. Vor allem zum Konzept der ‚Sprachrepertoires‘ (vgl. Busch 2013) gibt es viele Anknüpfungspunkte, welche im Folgenden näher betrachtet werden.

3. Medienhandeln im Kontext von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist, sowohl gesellschaftspolitisch, als auch wissenschaftlich, von einem Randphänomen zu einem zentralen und immer wichtigeren Diskussionsinhalt geworden, da immer mehr als Teil der Alltagsrealität wahrgenommen wird (vgl. Busch 2013: 7). Diese Alltagsrealität wird einerseits von den Medien selbst, andererseits auch durch das Medienhandeln einzelner Personen geprägt, wodurch bereits ersichtlich wird, dass die Themenbereiche Mehrsprachigkeit und Medienhandeln viele gemeinsame Anknüpfungspunkte besitzen. In den folgenden Kapiteln stehen unterschiedliche Perspektiven und Verbindungsmöglichkeiten zwischen diesen beiden Bereichen im Fokus.

3.1. Mehrsprachigkeit und Sprachrepertoires

Der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ ist nicht einfach zu definieren, da in der modernen Linguistik die Auffassung von klar abgrenzbaren und abzählbaren Sprachen immer öfter kritisch hinterfragt und tatsächliches Sprachverhalten von einzelnen Menschen oder von bestimmten sozialen Gruppen immer weiter in den Vordergrund gerückt wird (vgl. Busch 2013: 9f). Aus dieser Beschreibung ist bereits ersichtlich, dass im Kontext von Mehrsprachigkeit oft zwischen zwei Aspekten unterschieden wird: zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit (vgl. Busch 2013: 11). Ähnlich wird dies auch bei House (2007: 5) beschrieben, wo ebenfalls diese Dichotomie durch zwei verschiedene Definitionen hervorsteht: kurz zusammengefasst versteht House unter Mehrsprachigkeit (1) die Kompetenz eines Individuums in mehreren Sprachen, die über die Muttersprache hinausgehen, funktionstüchtig zu sein, und (2) die zweckorientierte Verwendung mehrerer Sprachen durch Individuen und soziale Gruppen in bestimmten Situationen, Institutionen und Domänen. Die Betrachtung von Mehrsprachigkeit benötigt im Zuge von neuen Konzepten, die Sprachen als dynamische und nicht abgrenzbare Konstrukte sehen, demnach neue Annäherungen, die tatsächliche Sprachverwendung in den Mittelpunkt stellen. So prägen auch Sprachvarietäten wie beispielsweise Dialekte, Soziolekte und Idiolekte den alltäglichen Sprachgebrauch und stellen eine Form von Mehrsprachigkeit dar.

Ein Ortsdialekt bzw. die Mundart (meist synonym verwendet) ist eine in einer bestimmten Region gesprochene Sprachvarietät, die zumeist über keine standardisierten schriftsprachlichen Zeugnisse verfügt und die immer als Abweichung von der jeweiligen Hochsprache beschrieben wird (vgl. Harden 2006: 114). Abzugrenzen ist vom Begriff ‚Dialekt‘ auch der Begriff ‚Akzent‘: Während Akzent lediglich phonologische Eigenschaften der Aussprache bezeichnet, beinhaltet der Begriff Dialekt auch weitere Abweichungen von der Standardsprache, wie etwa durch grammatikalische Strukturen, Vokabular oder Wortbildung (vgl. fremdwort.de 2017). In der Linguistik spricht man auch von Soziolekten, also Sprachvarietäten, die Gruppenzugehörigkeit nicht auf regionaler, sondern gesellschaftlicher Ebene repräsentieren, zum Beispiel die Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht, Berufsgruppe, Altersgruppe, etc. (vgl. Federici 2011: 7). Da diese Konzepte jedoch nicht statisch, sondern dynamisch und von Person zu Person unterschiedlich sind, wird oft auch von einem Idiolekt gesprochen, welcher als Zusammenfassung der individuellen linguistischen Eigenschaften einer Person verstanden werden kann, die von geographischen, gesellschaftlichen, oder physischen Gegebenheiten beeinflusst sind (vgl. Federici 2011: 7f). Wichtige Phänomene der Mehrsprachigkeit sind auch das ‚Code-switching‘, das Wechseln zwischen verschiedenen Sprachen und Varietäten, sowie das ‚Code-mixing‘, das Mischen verschiedener Sprachen und Varietäten innerhalb bestimmter linguistischer Einheiten, was wiederum betont, dass Sprachen nicht mit klaren Grenzen absteckbar sind, sondern als multipel und durchlässig zu betrachten sind (vgl. House 2007: 6).

Für die vorliegende Arbeit ist eine solch breite Definition von Mehrsprachigkeit zu weit gefasst, da hier zwar auf regionale, nicht aber auf soziale und individuelle Varietäten eingegangen werden kann. Deshalb lässt sich für die Zwecke dieser Arbeit *Mehrsprachigkeit als sowohl individuelles als auch gesellschaftliches sprachliches Handeln beschreiben, das durch die Verwendung von mehr als einer Standardsprache und/oder Sprachen verschiedener Minderheitengruppen, sowie regionaler Sprachvarietäten gekennzeichnet ist.*

In der Soziolinguistik hat sich für die Subjektperspektive auf Mehrsprachigkeit der Begriff ‚Sprachrepertoire‘ durchgesetzt. Dieser geht zurück auf den Linguisten John Gumperz, der ihn als „totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction“ definiert (Gumperz 1964: 137). Weiters beschreibt er den Begriff mit folgender

Analogie: „The verbal repertoire [...] contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey“ (Gumperz 1964: 137f). Das Sprachrepertoire ist demnach zusammengefasst die Gesamtheit aller zur Verfügung stehenden und gesellschaftlich akzeptierten sprachlichen Ausdrucksformen einer Person. Mit dieser Definition wird die Einzelperson und ihr sprachliches Erleben in den Mittelpunkt gerückt, sowie auch die Entscheidungsprozesse, die zum Einsatz bestimmter sprachlicher Mittel führen. Denn während sich zwar die Person selbst für bestimmte sprachliche Mittel entscheiden kann, unterliegt diese Entscheidung bestimmten grammatikalischen und gesellschaftlichen Zwängen (vgl. Gumperz 1964: 138).

Das Konzept der Sprachrepertoires wurde von Busch (2013) aufgegriffen und mit weiteren linguistischen Bereichen in Zusammenhang gebracht: So wird auch der Einfluss des Sprachrepertoires auf verschiedenste Bereiche des persönlichen Lebens und Erlebens, und auf die emotionalen aber auch leiblichen Bedingungen der Kommunikation umgelegt. Auch historisch entstandene und politisch geprägte Sprachideologien beeinflussen wiederum das Sprachrepertoire (vgl. Busch 2013: 23-31). Weiters wird das Konzept auch um Komponenten, die aufgrund bestimmter Bedingungen nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung stehen, erweitert:

Das sprachliche Repertoire kann als heteroglossischer Möglichkeitsraum begriffen werden: Unterschiedliche Sprachen und Sprechweisen treten einmal in den Vordergrund, dann wieder zurück, sie beobachten einander, halten sich voneinander fern, mischen sich ein oder verschränken sich zu etwas Neuem, aber in der einen oder anderen Form sind sie immer mit da (Busch 2013: 31).

Eine Methode, wie man sich diesen abstrakten Sprachrepertoires annähern kann, sind sogenannte Sprachportraits: Darunter versteht Busch (2013: 36-38) einen Körperumriss, in welchem die Sprachen, die man nutzt, visuell durch Farben verortet werden. Diese Methode wird in verschiedenen Workshops angewendet, wo Personen angeleitet werden, ihr Sprachhandeln im Alltag zu visualisieren. Damit werden sie zur Selbstreflexion über die sprachlichen Mittel und deren persönliche Bedeutung angeregt und die Portraits dienen als Ausgangspunkt für weiterführende Interpretationen und Diskussionen (vgl. Busch 2013: 37).

Da Alltagshandeln im Mittelpunkt dieser Methodik steht, beschreibt Busch (2016) im Vortrag „Sprachenrepertoire und Spracherleben“, dass in der Mehrzahl dieser Portraits

Medien eine sehr große Rolle spielen und fast immer erwähnt werden. Daraus wird ersichtlich, dass das sprachliche Handeln auch sehr stark mit dem Medienhandeln in Verbindung steht, und unterschiedliche Perspektiven auf diese Verbindung mit sich bringt: Einerseits lässt sich der Fokus auf den Einfluss der Medien auf die Wahrnehmung von Sprachen und -varietäten, sowie auch auf den tatsächlichen Sprachgebrauch legen, andererseits kann auch die Auswahl, Nutzung und Produktion von Medien in verschiedenen Sprachen und -varietäten betrachtet werden. Im folgenden Kapitel sollen diese Perspektiven beleuchtet werden.

3.2. Sprachen und Medien

3.2.1. Medien als Konstrukteure von Sprachideologien

Im Prozess der Aushandlung konkurrierender Interessen gesellschaftlicher Gruppen nehmen Medien eine komplexe Stellung ein: Einerseits erzeugen sie Öffentlichkeit, wodurch sie eine Mittlerstellung eingeräumt bekommen, andererseits folgen vor allem kommerzielle Medien einer Marktlogik und müssen sich auf dem Werbemarkt behaupten (vgl. Busch 2004: 30). Medien sind demnach maßgeblich an der Konstruktion und Aufrechterhaltung von Sprachideologien und -praxen beteiligt, müssen sich jedoch diesen Sprachideologien selbst beugen, wodurch Monolingualität vor allem in den klassischen Medien vorherrschend, und Multilingualität ein Randphänomen ist (vgl. Busch 2004: 8).

Bei der Betrachtung von Mehrsprachigkeit, sowohl auf individueller, als auch auf gesellschaftlicher Ebene, müssen einige Grundannahmen in Frage gestellt werden. Neben der bereits erwähnten dynamischen Perspektive auf einzelne Sprachen muss auch der sogenannte ‚monolinguale Habitus‘ kritisch hinterfragt werden, wonach Monolingualismus als Normalfall und Mehrsprachigkeit als Sonderfall betrachtet wird (vgl. Gogolin 2008: 30f). Das monolinguale Selbstverständnis von Sprache ist auf das ‚nation-building‘ zurückzuführen, was den Prozess der Schaffung einer nationalstaatlichen Gemeinschaft beschreibt (vgl. Busch 2004: 14). Sprache besitzt in den meisten Nationalstaaten eine besondere Funktion in der Konstruktion einer gemeinsamen Identität: Durch Nationalsprachen wurden und werden nationale und territoriale Einheiten durch Abgrenzung zu Anderen erzeugt (vgl. Busch 2013: 102f). Monolingualismus spiegelt

demnach nicht die Realität wider sondern ist eine ideologische Konstruktion, in der gemischter und alternierender Sprachgebrauch als defizitär und/oder bedrohlich bewertet wird (vgl. Salgado 2013: 33). Dadurch wird bereits erkenntlich, dass Sprache maßgeblich an der Konstruktion von Ideologien beteiligt ist, worunter in einer neutralen Betrachtung eine kulturelle Weltsicht, in einer kritischen Betrachtung jedoch Strategien der Verschleierung und Legitimierung von sozialer Ungleichheit verstanden werden (vgl. Busch 2013: 84).

Es wird jedoch nicht nur Ideologie durch Sprache konstruiert, sondern dieser Prozess läuft auch in die andere Richtung ab, denn innerhalb von Gesellschaften werden auch Ideologien bezüglich sprachlichem Verhalten konstruiert. Solche Sprachideologien „repräsentieren eine Sichtweise auf Sprache und Diskurs, die im Interesse einer bestimmten sozialen oder kulturellen Gruppe konstruiert ist“ (Busch 2013: 84). Solch eine Sprachideologie wäre beispielsweise die Standardisierung jener sprachlichen Varietät, die die dominante soziale Gruppe in einer Gesellschaft verwendet, und die Deklaration dieser zur Nationalsprache, sowie auch die vorher beschriebene Bildung eines ‚monolingualen Gesellschaftsbildes‘. Diese Ideologien bezüglich des Sprachverhaltens sind nicht willkürlich, sondern werden immer in Hinblick auf bestimmte Ziele und Interessen konstruiert: „Was innerhalb einer Gruppe als wahr, moralisch richtig oder ästhetisch gefällig erscheint, ist oft an politisch-ökonomische Interessen gebunden“ (Busch 2013: 84). Daraus wird ersichtlich, wie Sprachideologien auch zur Herausbildung von Sprachenpolitik führen können, worunter allgemein die öffentliche Beeinflussung von Sprachen verstanden wird (vgl. Busch 2013: 96ff). Besonders in institutionellen, politisch-administrativen Bereichen spricht man bei der Regulierung von Sprachverwendung über ‚Sprachregime‘; bei diesem Begriff steht vor allem der räumliche Kontext im Mittelpunkt, welcher die SprecherInnen in der Wahl der sprachlichen Mittel beschränkt (vgl. Busch 2013: 134).

An diesen diskutierten Mechanismen, die die Verwendung von Sprachen gesellschaftlich regulieren, sind auch Medien maßgeblich beteiligt. In den gesellschaftlichen Sprachprozessen nehmen Medien durch die Erzeugung von Öffentlichkeiten eine Mittlerstellung ein (vgl. Busch 2004: 30 und 36). Die Rolle der Medien bei der Implementierung von Sprachenpolitik wird vor allem bei Staaten erkennbar, in denen eine dominante Sprache zu einer Minderheitssprache wurde (z.B. Russisch im Baltikum). „Medien wurden als Motor der Propagierung einer nationalen Identität gesehen, und damit

verbunden erfolgte eine Fokussierung auf National- bzw. Staatssprachen“ (Busch 2004: 194). Obwohl Sprache eine Zugangsbarriere zur öffentlichen Sphäre und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs darstellen kann (vgl. Busch 2004: 37), ist Mehrsprachigkeit fast ausschließlich ein Kennzeichen von Minderheitenmedien: Zeitungen und Zeitschriften von/für einzelnen Sprach- und Volksgruppen erscheinen in Österreich derzeit in den Sprachen Romanes (z.B. „dROMa“), Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (z.B. „Bum“) und Russisch (z.B. „Dawai!“), und auch im Rundfunk sind mehrsprachige Sendungen vor allem im freien Mediensektor zu finden (vgl. Peissl et al. 2010). Diese sind deshalb der Fokus des nachfolgenden Kapitels.

3.2.2. Mehrsprachige Medien: Beispiel Hörfunk

Mit Ausnahme des öffentlich-rechtlichen Hörfunksenders FM4, der etwa 50% der Sendezeit auf Englisch und zwei Kurznachrichten am Tag auf Französisch sendet, der Kurznachrichten auf Englisch und Französisch zu Mittag auf Ö1, und der Volksgruppensendungen in den Regionalradios des ORF (im Burgenland, der Steiermark und Kärnten), ist Mehrsprachigkeit im Hörfunk vor allem ein Phänomen Freier Radios in Österreich. In der Charta der Freien Radios in Österreich, in welchem die gemeinsamen Werte und Grundsätze vereinbart sind, sind unter anderem auch ‚sprachliche Vielfalt‘ und die ‚Förderung des interkulturellen Dialoges‘ verankert (vgl. VFRÖ 2017). Deshalb ist Mehrsprachigkeit eine wichtige Eigenschaft aller Freien Radios in Österreich und ist Ausdruck der Partizipation von Personen verschiedener Volkskulturen (vgl. Peissl 2006: 79). „War Mehrsprachigkeit im Programm vorerst ein Charakteristikum der Volksgruppenradios und der städtischen Projekte in Wien, Linz oder Salzburg, ist sie heute ein Erkennungsmerkmal aller Freien Radios“ (Peissl 2006: 79). In den Anfangsjahren der Freien Radios wurde bereits das parallele Senden von Sendungen in anderen Sprachen als Deutsch als ‚Mehrsprachigkeit‘ verstanden; diese Haltung wurde jedoch mit dem Fortschreiten der Entwicklung der Radios immer mehr problematisiert:

Wurde anfangs die reine Präsenz mehrerer Sendesprachen bereits als Zeichen dafür gewertet, dass Freie Radios Zugang zu medialer Öffentlichkeit für bis dahin nicht oder kaum repräsentierte Gruppen schaffen, begann man diese multikulturelle Orientierung bald zu hinterfragen (Purkarthofer/Pfisterer/Busch 2008: 70).

Vor allem die Gründung der Arbeitsgruppe *Babelingo*, die sich zum Ziel setzte, verschiedene Aspekte interkultureller Arbeit und Mehrsprachigkeit in Freien Medien zu

diskutieren, führte zu einer kritischen Auseinandersetzung mit solchen Sendeformaten: Besonders das unreflektierte Nebeneinander und die identitäre Gemeinsamkeit der verschiedenen Sendungen, die sich mit anderen Sprachen und Kulturen befassten, wurden reflektiert, durch deren Deckmantel der Sprachenvielfalt kulturalistische Tendenzen weiter verbreitet wurden (vgl. Steinert/Peissl 2006: 5). In späteren Jahren entwickelten sich daher neue und reflektierte Konzepte für den Umgang mit Mehrsprachigkeit:

Man war darauf bedacht, die Annahme von homogenen Sprachgruppen bzw. Migrantengruppen zu überwinden, die mit Zuschreibungen von alles überlagernden nationalen bzw. ethnischen Identitäten gekoppelt waren. Deshalb wurde das unreflektierte Nebeneinander von verschiedensprachigen Sendungen in Frage gestellt und man war zunehmend bestrebt, Definitionen von Programmschienen als "polyglott", "fremdsprachig" etc. zu vermeiden. Stattdessen versuchten die Freien Radios auch Sendungen in anderen Sprachen als Deutsch vermehrt über ihren Inhalt in das Programmschema einzubinden. Dadurch konnten sich die Sendungen in anderen Sprachen als Deutsch bzw. zwei- und mehrsprachige Sendungen stärker ausdifferenzieren und breitere Rezipientenkreise ansprechen (Purkarthofer/Pfisterer/Busch 2008: 70).

Eine deutliche Zunahme dieser Tendenz wurde bei der detaillierten Analyse zur Sprachenvielfalt im nichtkommerziellen Rundfunk in Österreich von Peissl et al. (2010) ersichtlich. Demnach sind in den Freien Radios in durchschnittlich 30% des moderierten Programms andere Sprachen als Deutsch zu hören, bei etwa einem Fünftel bis Viertel davon wird sogar in zwei oder mehr Sprachen moderiert, wodurch statt dem ‚Nebeneinander‘ bereits Brückenfunktionen von Sprachen auftreten (vgl. Peissl et al. 2010: 115). Diese Mehrsprachigkeit bietet nicht nur für das Radioprogramm einen Mehrwert, sondern auch für die SendungsmacherInnen und HörerInnen: Die SendungsmacherInnen treten als VermittlerInnen zwischen den Sprachen auf und ermöglichen durch die Überbrückung von Sprachbarrieren gesellschaftliche Teilhabe und bauen durch die Verwendung verschiedener Varietäten das mehrsprachige Repertoire der HörerInnen aus (vgl. Peissl et al. 2010: 115f). Auch die symbolische Bedeutung der medialen Präsenz verschiedener Sprachen wird aufgezeigt, durch welche beispielsweise weniger prestigehaltige Sprachen und deren SprecherInnen gesellschaftlich aufgewertet und Akzeptanz von und Austausch über Sprachen gefördert werden kann (vgl. Peissl et al. 2010: 116). Anhand dieser Beispiele lässt sich erkennen, dass gerade Community Medien in den letzten Jahren stark zu einer neuen, reflektierten und verantwortungsvollen Umgangsweise mit Mehrsprachigkeit in den Medien beigetragen haben.

Diese Entwicklungen wurden aus der Perspektive der Medien betrachtet: Wie wird in den Medien mit Mehrsprachigkeit umgegangen? Der Kontext von Mehrsprachigkeit und Medien lässt sich jedoch auch auf das Subjekt beziehen: Wie gehen Menschen mit Medien in verschiedenen Sprachen um, zu welchen Zwecken und in welchen sozialen Kontexten setzen sie sie ein? Diese Frage steht im Zentrum des folgenden Kapitels, welches eine Zusammenführung der Ansätze zum Medienrepertoire und dem Sprachrepertoire anstrebt.

3.2.3. Mehrsprachiges Medienrepertoire – eine subjektzentrierte Perspektive

Hasebrink beschreibt in seinem Vortrag (2016, siehe unten) das Medienrepertoire als „das Ergebnis einer großen Zahl an konkreten Auswahl-situationen, [...] also Kompositionen zahlreicher Medienkontakte, die durchaus unterschiedliche Arten von Medien und Inhalten umfassen können“ (Hasebrink 2016). Die Ähnlichkeiten zum Konzept der Sprachrepertoires (Kapitel 3.2.1.) liegen damit auf der Hand: Auch sprachliche Handlungsformen sind bei jedem Individuum als Repertoire zusammengesetzt, und werden nach subjektiven Mustern eingesetzt. Aus den theoretischen Überlegungen zu diesen beiden Konzepten lassen sich folgende Parallelen ableiten:

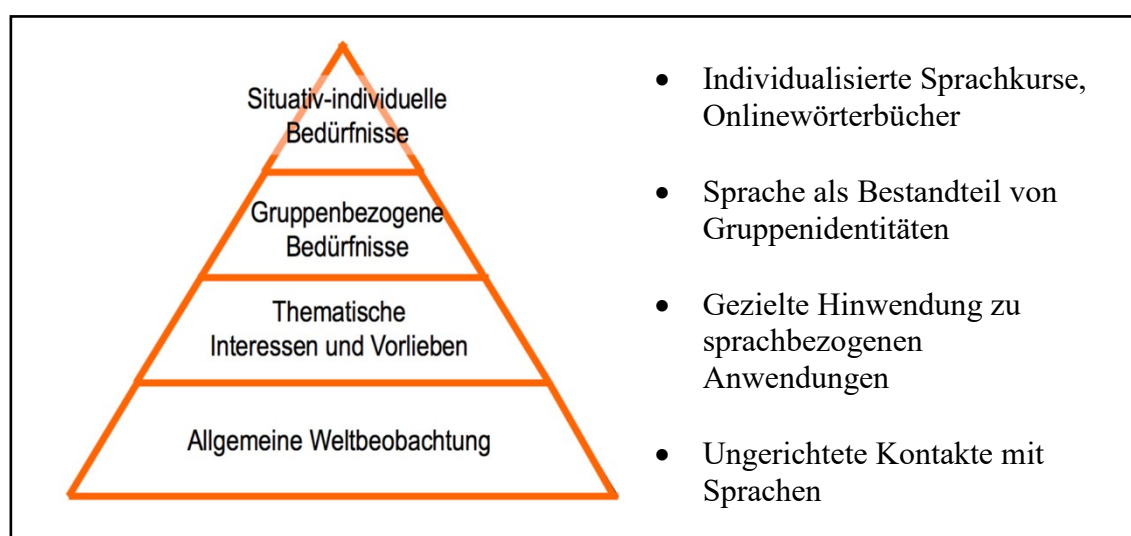
- Medienhandeln ist zugleich sprachliches Handeln: Wenige Medien kommen ganz ohne Sprache aus, deshalb trifft ein Individuum beim Zusammenstellen des Medienrepertoires auch (bewusst oder unbewusst) die Entscheidung, in welcher Sprache bzw. Varietät Medien zum Einsatz kommen.
- Sprache und Medien sind ‚Werkzeuge‘: Medienhandeln und sprachliches Handeln findet selten zum Selbstzweck statt, sondern dient wiederum bestimmten übergeordneten Zwecken, wie z.B. Einholen und Vermitteln von Informationen, Interaktion mit anderen Personen, Unterhaltung und Zeitvertreib, etc.
- Aktive Rolle des Subjekts: Sowohl sprachliches Handeln als auch Medienhandeln ist kein passiver Prozess, sondern stellt einen aktiven Kommunikationsablauf dar, der spezifisch auf die Situation und den Kontext, in dem die Handlung stattfindet, abgestimmt wird und das Resultat konkreter, wenn auch unbewusster Entscheidungsprozesse ist.
- Repertoire durch ‚innere‘ und ‚äußere‘ Rahmenbedingungen bestimmt: Während die Person zwar aktiv die Entscheidung für eine konkrete Handlung trifft, ist diese durch ‚innere‘ Faktoren (Persönlichkeitsmerkmale, Stimmung, erwartete Nutzen,

Motive, etc.) sowie auch ‚äußere‘ Faktoren (Verfügbarkeit bestimmter Ressourcen, Zugang zu Kommunikationskanälen, gesellschaftliche Zwänge, etc.) beeinflusst.

Einen ersten Versuch, diese beiden Bereiche miteinander zu verbinden, macht Hasebrink im Vortrag mit dem Titel „Medienrepertoireforschung als Beitrag zur Analyse von Medienhandeln in der mehrsprachigen Gesellschaft“ (2016), in welchem er auf eines seiner Modelle verweist: Durch die Unterscheidung der „Formen der Bezugnahme auf die Welt“ (Hasebrink 2017: 106) stellt er eine allgemeine Systematik mediengestützter Kommunikation in Form eines Dreiecks auf, welches die vier unterschiedlichen Ebenen aufzeigt, auf denen sich Menschen mit der Welt in Beziehung setzen (siehe Abb. 2 links).

Die vier Ebenen spitzen sich von einer allgemeinen auf eine individuelle Perspektive zu: Während das Medienhandeln aus dem Interesse der allgemeinen Weltbeobachtung nicht selektiv auf bestimmte Inhalte geschieht, wird die Form der Bezugnahme aufgrund individueller Interessen und Vorlieben zunehmend selektiver (vgl. Hasebrink 2017: 107f). Der Spezifikationsgrad nimmt in der nächsten Ebene weiter zu und ist auf bestimmte Bezugsgruppen (Familie, Freundeskreis, Fan-Gemeinde, etc.) angepasst, bevor schließlich die Bewältigung konkreter Situationen im Alltag das prägende Kriterium für die Medienhandlung ist (vgl. Hasebrink 2017: 108f).

Abbildung 2: Formen von Medienkontakten mit Sprachen



Quellen: Hasebrink 2016; Hasebrink 2017: 106

Diese vier Formen findet man auch bei den Medienkontakten mit Sprachen wieder (siehe Abb. 2 rechts). In seinem Vortrag beschreibt Hasebrink (2016) diese Formen genauer und nennt Beispiele dafür: Auf der untersten Ebene sind die ungerichteten Kontakte mit Sprachen angesiedelt. „Das sind keine Kontakte, die zustande kommen, weil wir wollen, weil wir nach Sprachen suchen, sondern wir werden automatisch damit konfrontiert“ (Hasebrink 2016: o.S.). Als Beispiel werden originalsprachige Filme und Fernsehsendungen mit Untertiteln im skandinavischen Raum angeführt. Bei den thematischen Interessen und Vorlieben lassen sich bei manchen Personen Tendenzen zu einer gezielten Hinwendung zu sprachbezogenen Angeboten erkennen. Diese gezielte Hinwendung geschieht „nicht unbedingt um zu lernen, sondern um im eigenen Repertoire einen Kontakt zu haben, der gezielt herbeigeführt wird“ (Hasebrink 2016: o.S.). Als Beispiel wird der Sender ARTE angeführt, der oft wegen seines ‚französischen Flairs‘ konsumiert wird. Bei der dritten Form sind die sprach- und medienbezogenen sozialen Zusammenhänge entscheidend: „Die jeweilige Gruppe ist gebunden und wird gebildet über eine bestimmte Sprache; [...] um sich zu einer Gruppe zugehörig zu fühlen, mit einer Gruppe zu arbeiten, kommen unter anderem auch bestimmte Sprachen zum Einsatz“ (Hasebrink 2016: o.S.). Ein Beispiel wäre hier die Kommunikation von internationalen Forschungsgruppen auf Englisch. Die oberste Spitze ist auf situationsspezifische Bedürfnisse und den konkreten Alltagskontext abgestimmt, Beispiele hierfür sind die Nutzung von Online-Wörterbüchern für das Übersetzen, sowie individualisierte und medialisierte Sprachkurse.

Dass sich das Medienrepertoire-Konzept mit besonderem Fokus auf Mehrsprachigkeit anwenden lässt, wurde durch die Verbindung mit dem Konzept der Sprachrepertoires besonders deutlich. Wie solche mehrsprachigen Medienrepertoires aussehen können, ist die zentrale Frage des empirischen Teils dieser Arbeit. Als konkrete Untersuchungsgruppe dienen dabei Personen, die Sprachen lernen oder unterrichten. Deshalb steht im nächsten Kapitel die Betrachtung von Medien als Sprachlernressourcen – also das mehrsprachige Medienhandeln und dessen Auswirkungen auf das Erlernen von Sprachen – im Mittelpunkt.

3.3. Medien als Sprachlernressourcen

Dass Medien zum Sprachenlernen in Klassenzimmern und abseits davon eingesetzt werden, ist unbestritten, dennoch sind in der Forschung die Auswirkungen von Medienhandeln auf den Spracherwerb bislang eher exemplarisch und mit einem spezifischen Blick auf bestimmte Bereiche untersucht worden: Im Zentrum dieser Untersuchungen steht zumeist die Auswirkung von Mediennutzung auf den Erstspracherwerb von Kindern – Böhme-Dürr (1990: 163) fasst beispielsweise zusammen, dass Umweltreize, wozu sie auch Medien zählt, nicht die Ursache für Spracherwerb von Kindern seien, jedoch einen Einfluss auf ihre Sprachrezeption und Sprachproduktion haben können. Auch eine Fokussierung auf Fernseh- und Bilderbuchnutzung und deren Auswirkung auf die Sprachentwicklung kann beobachtet werden (beispielsweise vgl. Böhme-Dürr 1990). Zum Erlernen einer Zweitsprache mithilfe von Medien gibt es zwar eine steigende Anzahl an Studien, es fehlt jedoch bislang eine systematische und umfassende Auflistung relevanter Forschungsergebnisse. Da die vorliegende Arbeit keinen geeigneten Rahmen bietet, um diese Lücke zu schließen, soll hier zunächst ein Versuch der systematischen Gliederung des Forschungsstandes zum Medienhandeln und Sprachenlernen mithilfe von medienpädagogischen und mediendidaktischen Kategorien gemacht werden.

3.3.1. Medienpädagogische und sprachdidaktische Grundlagen

Zur Unterscheidung verschiedener Lernsettings werden häufig die Begriffe ‚formales‘ bzw. ‚explizites‘ und ‚informelles‘ bzw. ‚implizites‘ sowie ‚non-formales‘ Lernen verwendet. Da sie im Alltagsgebrauch nicht klar voneinander abgrenzbar sind, sollen sie hier kurz erläutert werden: Das Lernsetting lässt sich einerseits nach dem Bewusstsein über Lernablauf/-ziele unterscheiden. Demnach erfolgt *explizites Lernen* dann, „wenn ein Lernprozess geplant ist, der Lerninhalt bewusst eingeprägt wird bzw. die Lernziele ausdrücklich festgelegt sind“ (Stangl 2017a: o.S.). Demgegenüber steht das *implizite Lernen*, also jene Form, bei der das Lernen unbewusst stattfindet und Lernziele/-abläufe nicht bekannt sind (vgl. Stangl 2017b). Andererseits lässt sich das Lernsetting auch nach Struktur und Zertifizierung unterscheiden: Unter *formalem Lernen* wird jenes Lernen verstanden, das in einem organisierten und strukturierten Kontext stattfindet, zielgerichtet ist und zumeist zu einer Zertifizierung führt (vgl. Cedefop 2008: 86) Das *informelle Lernen*

hingegen findet im Alltag und in der Freizeit zumeist ohne konkrete Lernabsicht statt, ist nicht organisiert und strukturiert und führt meistens nicht zu einer Zertifizierung (vgl. Cedefop 2008: 93). Eine Art ‚Zwischenform‘ stellt das *non-formale Lernen* dar, damit meint man Lernen, welches zwar beabsichtigt und in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, jedoch nicht als explizite Lernzeit mit konkreten Zielen bezeichnet und nur teilweise zertifiziert wird (vgl. Cedefop 2008: 134).

In der Betrachtung von Spracherwerb und Medien fassen Feick und Schramm (2016) im Vortrag „Medienhandeln als Ressource für DaF/DaZ¹“ zwei verschiedene Bereiche zusammen:

- *Medienhandeln mit Spracherwerb*: Darunter versteht sich der informelle, implizite und ‚zufällige‘ Lernprozess, der nicht im unmittelbaren Fokus des Handelns steht. Mit dieser Art des Lernens setzt sich hauptsächlich die Medienbildung und Medienpädagogik auseinander.
- *Spracherwerb mit Medien(handeln)*: Hier ist der formelle, explizite und gesteuerte Lernprozess gemeint, der zumeist institutionalisiert, wie beispielsweise in Kursen, im Schulunterricht, etc. praktiziert wird. Dies fällt unter das Themenfeld der Forschung rund um Mediendidaktik und Medienforschung im Fremdsprachenunterricht.

Im Kontext des Sprachlernens werden drei ‚kommunikative Sprachprozesse‘ unterschieden, die im GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) folgendermaßen unterschieden werden (vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 93f):

- *Produktion*: unter diesen Prozess werden die Formulierungskomponente (kognitive Umsetzung einer geplanten Sprachhandlung in eine sprachliche Form) und die Artikulationskomponente (Steuerung der motorischen Anregung der Muskulatur, wie Stimmapparat oder Handmuskulatur für die Ausgabe) zusammengefasst.
- *Rezeption*: Bei diesem Prozess werden vier Phasen unterschieden, die sowohl bottom-up, als auch top-down ablaufen können:

¹ DaF steht für ‚Deutsch als Fremdsprache‘, DaZ für ‚Deutsch als Zweitsprache‘.

- gesprochene und geschriebene Sprache wahrnehmen
- den Text als relevant identifizieren
- den Text als sprachliche Einheit semantisch und kognitiv verstehen
- die Mitteilung im Kontext interpretieren
- *Interaktion*: Die mündliche Interaktion ist gekennzeichnet durch das Überschneiden von produktiven und rezeptiven Prozessen und einen kumulativen Diskurs, d.h. durch dynamische Interpretationen, Erwartungen, Rückfragen der Beteiligten, die sich auf den weiteren Verlauf auswirken. Die schriftliche Interaktion weist ebenfalls einen kumulativen Diskurs auf, die Prozesse der Rezeption und Produktion bleiben jedoch getrennt.

Diese drei Sprachprozesse sollen im Folgenden als Unterscheidung für den gegenwärtigen Forschungsstand und für Beispielprojekte zum Thema Medienhandeln und Spracherwerb dienen. Die Ausführungen in den folgenden Kapiteln stellen keinen Anspruch auf Vollständigkeit dar; vielmehr soll ein Einblick in die Vielschichtigkeit gegeben werden, durch die sich die Verknüpfung von Medienhandeln und Spracherwerb, sowie die Studien in diesem Bereich auszeichnen.

3.3.2. Spracherwerb durch Rezeption von Medieninhalten

Der Bereich des Fremdsprachenlernens durch Medienrezeption ist jener, mit dem sich die Forschung bislang am meisten auseinandergesetzt hat, zumeist spezifisch auf bestimmte Mediengattungen und -formate:

Printmedien, allen voran Lehrbücher und fremdsprachige Literatur sind aus den klassischen Sprachkursen trotz der großen Veränderungen in der Medienlandschaft nicht wegzudenken. Auch Zeitungen und Zeitschriften werden für den Sprachunterricht verwendet, zumeist kommen eigens für diesen Zweck verfasste Sprachzeitschriften zum Einsatz, die landeskundliches Unterrichtsmaterial für den Präsenzunterricht darstellen (vgl. Eichheim 2001: 1055). Dass Printmedien auch abseits von formalen Lernsettings eine Rolle für den Spracherwerb spielen, weisen zahlreiche Studien nach, die den beiläufigen Erwerb bestimmter sprachlicher Kompetenzen durch das Lesen von Büchern untersuchen. Beispielsweise kann nachgewiesen werden, dass beim Lesen bestimmte fremdsprachige Vokabeln beiläufig erlernt werden (vgl. Pitts/White/Krashen 1989; Pulido 2004;

Horst/Cobb/Meara 1998), sowie grammatikalische Strukturen angeeignet werden können (vgl. Lee 2002), wobei ein bestimmter lexikalischer Grundstock und häufige Wiederholungen notwendig sind, um vom Lesen zu profitieren (vgl. Horst/Cobb/Meara 1998: 220).

Filme und *Fernsehen* sind ebenfalls häufig beschriebene und sehr gut untersuchte Mediengattungen für das Sprachenlernen. Zum einen wurden eigens für das Fernsehen konzipierte Sprachkurse entwickelt: Bereits 1955 ist der erste Fernsehsprachkurs für Spanisch in den USA gesendet worden (vgl. Eichheim 2001: 1055). Für Deutsch als Fremdsprache wurde beispielsweise von 1964 bis 1988 ein Fernsehsprachkurs produziert und laufend in verschiedenen Ländern gesendet, dieses Format wich später jedoch durch die Entwicklungen im Mediensektor auf Spartensender aus und richtete sich an spezifische Gruppen wie Kinder und Jugendliche oder türkische ArbeitsmigrantInnen (vgl. Eichheim 2001: 1055f). Die Rezeption von audiovisuellen Medien eignet sich nicht nur für den zielgerichteten, absichtlichen Sprachlernprozess, sondern kann auch dem beiläufigen Spracherwerb dienen, beispielsweise durch Fremdsprachenfilme und Fremdsprachensendungen mit Untertitel (vgl. Kuppens 2010: 66). Eine wichtige Fertigkeit, die in diesem Kontext notwendig ist, ist das sogenannte Hör-Seh-Verstehen, welche jedoch selten explizit trainiert wird und den Lernenden daher wichtige Strategien zum Umgang mit diesen Medien fehlen (vgl. Chudak 2012: 88f). Obwohl deshalb nicht die maximalen Lernergebnisse erzielt werden können, ist das autonome Fremdsprachenlernen mit audiovisuellen Medien durch die Einbettung in gewohnte und bevorzugte mediale Praktiken für viele Personen relevant (vgl. Chudak 2012: 98).

Auch durch das *Radio* kann Sprachvermittlung stattfinden: Bereits in den ersten Schulfunksendungen der 20er Jahre in Deutschland wurden englisch- und französischsprachige Elemente ausgestrahlt (vgl. Krebber 1990: 45). Der Wert solcher Sendungen lag vor allem darin, sich in wirtschaftlich schwierigen Zeiten Zugang zu ‚Native Speakers‘ zu verschaffen und aktuelle Informationen mit landeskundlichen Themen anzubieten (vgl. Krebber 1990: 45f). Auch Sendungen, die sich vor allem an Erwachsene wanden, wurden im Hörfunk in Form von ‚Sprachkursen‘ ausgestrahlt. Diese hatten mit Schulfunk gemeinsam, dass sie originalsprachliche AutorInnen und SprecherInnen hatten, das Hörverstehen schulten und landeskundliche Elemente vermittelten, unterschieden sich jedoch durch ihren Kurscharakter, der durch a) eine Handlungsverknüpfung der einzelnen

Sendungen mit wiederkehrenden Identifikationsfiguren und b) eine systematische und progressive Sprachvermittlung mit Übungsteilen gekennzeichnet war (vgl. Krebber 1990: 48). Während sich der Stellenwert und die Rahmenbedingungen der Radionutzung deutlich geändert haben, wird dies in der gegenwärtigen Forschung rund um Sprachenlernen durch das Radio nicht reflektiert: Die Vor- und Nachteile von didaktischen Radiosendungen in einer Fremdsprache wurden von Wipf (1984: 7) diskutiert. Zusammenfassend können diese den Wortschatz der HörerInnen besser ausdehnen, eine höhere Vielfalt an Stimmen präsentieren, gegenwärtigen und lebhaften Sprachgebrauch zu Tage legen und das Hörverstehen durch normales Sprechtempo und die Beschränkung auf auditive Signale besser schulen. Darüber hinaus wird auch eine Vielfalt an tagesaktuellen Themen mit internationaler Perspektive angeboten, die vor allem eine nützliche Dienstleistung für Fortgeschrittene sind. Als Nachteile der Sprachlernsendungen im Hörfunk sah Wipf (1984: 7f) vor allem die zeitliche Gebundenheit, die für manche Lernenden vielleicht unpassend ist, die womöglich niedrige Qualität des Empfangs, sowie den erhöhten Zeitaufwand, wenn man solche Sendungen in den Klassenunterricht einbinden möchte. Durch die veränderten Bedingungen, wie beispielsweise weltweite Verfügbarkeit von Radiosendern durch Online-Stream oder On-Demand-Angebote von Sendungen werden diese Nachteile über 30 Jahre später wieder relativiert. Während also kursartige Sendungen häufiger thematisiert wurden, gibt es kaum rezente Studien, die den beiläufigen Fremdsprachenerwerb durch die Rezeption von Radiosendungen in den Mittelpunkt rücken. Dennoch lässt die Forschung darauf schließen, dass auch mit diesem Medium informelles Sprachlernen möglich ist: Beim Anhören einer unbekannten Sprache beispielsweise können ohne Vorkenntnisse und Lernabsicht bereits Lernerfolge gemessen werden (vgl. Saffran et al. 1997). Auch das Potenzial von Musik für das Erlernen einer Fremdsprache wurde in verschiedenen Forschungsarbeiten thematisiert (vgl. Failoni 1993; Allmayer 2008), wobei hier noch viel Bedarf besteht, wie Blell beschreibt:

Obwohl eine direkte spracherwerbsfördernde enge Verbindung von [Musik] und Sprachenlernen bis heute kaum bzw. erst in Anfängen nachweisbar ist, gehen Kognitionswissenschaftler und Neuropsychologen mehr und mehr davon aus, dass die Verarbeitung von [Musik] und Sprache zumindest ähnlichen Prozessen unterliegt und damit positive Wechselwirkungen zwischen beiden zu vermuten sind (Blell 2017: 259).

Diese Einzelaspekte könnten darauf deuten, dass Radiorezeption im informellen Setting eine Rolle für den Fremdsprachenerwerb spielen kann. Für konkretere Aussagen bedarf es allerdings weiterer Forschung, die sich gezielt dem Radiohören widmet. Auch die oben erwähnten neuen Rahmenbedingungen des Radiohörens, sowie die zunehmende

Diversifizierung von Endgeräten, über welche Radio konsumiert werden kann, müssen in neuere Forschungsarbeiten mit einbezogen werden.

Mit *Neuen Medien*, wie die Mediengattungen, die durch mobile Computertechnologie und Entwicklungen im Internet entstanden sind, oft zusammengefasst werden, beschäftigt sich ein Großteil der gegenwärtigen Forschung zum Spracherwerb und der Medienrezeption: Über 350 Studien zu Fremdsprachenerwerb mit verschiedensten Anwendungen neuer Technologien wurden bei Golonka et al. (2014) zusammengefasst und verglichen. Meese (2001) gibt eine ausführliche Übersicht über Vorteile und Bedingungen des Einsatzes von ‚Neuen Medien‘ als Selbstlernmaterialien für den Fremdsprachenerwerb, wobei vor allem betont wird, dass multimediale Angebote zwar effizienter sind als Printmedien, Sprachwissen jedoch nur durch gesteuerte Methoden erworben werden kann und der Einsatz daher nur innerhalb eines betreuten Kontextes und bei einem bestimmten Sprachniveau sinnvoll ist (vgl. Meese 2001: 66f). Mitschian (2010) befasst sich mit ‚m-Learning‘, also dem Lernen auf mobilen Endgeräten, dessen Potenzial folgendermaßen zusammengefasst wird: „M-Learning basiert darauf, an nahezu beliebigen Orten und fast jederzeit auf uneingeschränktes, digitales Lernmaterial zugreifen zu können“ (Mitschian 2010: 134). Als Lernmaterialien werden verschiedene Anwendungen, wie Vokabeltrainer, Wörterbücher, Grammatiktrainer, Sprachkurse, aber auch Podcasts aufgelistet (vgl. Mitschian 2010: 43-117). Vorteile des m-Lernens im Fremdsprachenbereich sind die mittlerweile sehr großen Speicherkapazitäten bzw. einfache Internetverfügbarkeit mobiler Endgeräte, wodurch das Lernmaterial dauernd mitgeführt werden und das Lernen ohne vorherige Planung stattfinden kann, sowie, dass sich durch Multimedialität Schrift- und Tonmedien aufeinander beziehen lassen (vgl. Mitschian 2010: 132f). Vor allem für das informelle Sprachlernen haben mobile Endgeräte und deren Anwendungsbereiche besonders viel Potenzial (vgl. Rohs 2013). Während das informelle mobile Lernen im Rahmen formaler Bildungseinrichtungen, im Arbeitssetting, sowie in Science Centern und Museen sehr breit erforscht und diskutiert wird, gibt es sehr wenig Forschung über informelles m-Learning aus dem Alltag (vgl. Rohs 2013: 89). Die Forschung rund um den Einsatz von technischen Mitteln für das selbstgesteuerte, non-formale Lernen fasst Lei (2017) zusammen und zieht die Erkenntnis, dass Lernende viele dieser Hilfsmittel im Alltag nutzen und dadurch positive Lernergebnisse bemerkbar werden, dass jedoch der Einsatz von individuellen Faktoren beeinflusst ist und Lernende Unterstützung brauchen, um sich Strategien für den effektiven Einsatz anzueignen (vgl. 2017: 189).

3.3.3. Spracherwerb durch Produktion von Medieninhalten

Während die Rolle von Medienrezeption für das Sprachenlernen häufig im Mittelpunkt von Forschung steht, wird der produktive Aspekt selten beleuchtet. Obwohl Sprachproduktion ein wichtiger Bestandteil von formalen Lernangeboten ist, werden die Produkte von Sprachlernenden medial nur selten aufbereitet und veröffentlicht. Neben dem didaktischen Wert ist das Besondere an der Produktionsebene im Fremdsprachenlernen ihre partizipatorische Komponente: Entstehen mediale Produkte, welche auch medial veröffentlicht werden, so haben Sprachlernende die Möglichkeit, die sprachliche und visuelle Realität des medialen Diskurses aktiv mitzugestalten (vgl. Peuschel 2014: 224). Dass Produktion von Inhalten vor allem seit dem Einzug von digitaler Technologie nicht nur im non-formalen, sondern auch im formalen Lernsetting zum Einsatz kommt, lässt sich durchaus beobachten, obwohl systematische Beschreibungen und pädagogische Anregungen selten sind (vgl. Jany 2015: 244). Häufiger werden jedoch Lernprojekte beschrieben, die sich mit Produktion von Videos oder Podcasts beschäftigen: Videoproduktion beispielsweise ermöglicht es den Lernenden sich in die aktive Rolle von MedienproduzentInnen zu begeben und selbstgesteuerte Lernmethoden zu entwickeln, sich neue Kompetenzen anzueignen, kreativ tätig zu werden, mit anderen zusammenzuarbeiten und Lernängste zu überwinden (vgl. Jany 2015: 245). Ähnliche Vorteile ergeben sich auch bei der Erstellung von Podcasts: Die Lernenden werden zur Reflexion über die Sprache allgemein, Lehr- und Lernpraxen, Materialien und AdressatInnen angeregt, sie erweitern die eigene Fremdsprachenkompetenz, vermitteln interkulturelle Kompetenz und lernen durch den ‚Rollentausch‘ als Lehrende das eigene Lernverhalten besser kennen (vgl. Mitschian 2010: 91). Selten entstehen jedoch aus den Podcasts Produkte, die für weitere LernerInnen verwendbar sind (vgl. Mitschian 2010: 91). Ähnlich Einsatzbereiche wie für die Podcastproduktion sieht Peuschel (2014) auch in der Produktion von Radiosendungen und beschreibt die möglichen Abläufe für die Durchführung von Radio- und Podcastprojekten im DaF (Deutsch als Fremdsprache)-Unterricht sowie verschiedene Stufen gesellschaftlicher Teilhabe, die diese ermöglichen.

3.3.4. Spracherwerb durch Interaktion mittels Medien

Während die ‚klassischen‘ Medien, wie Rundfunk, Printmedien, etc. lange Zeit nur eine einseitige Kommunikationsrichtung aufwiesen, sind durch die Neuen Medien bzw. die Erweiterung der Bestehenden durch neue Funktionen und Anwendungsbereiche interaktive Kommunikationsabläufe möglich, die das Fremdsprachenlernen maßgeblich beeinflussen. Mitschian (2010: 133f) betont, dass ein großer Vorteil des m-Learnings auch auf die interaktive Komponente von digitalen Medien beruht, die neue Formen von lerneraktiven Übungen und Aufgaben ermöglichen, sowie neue telekommunikative Kanäle mit einbinden. Von den verschiedensten neuen Technologien, die zum Sprachenlernen verwendet werden, erweisen sich jene, die Interaktion erfordern am effektivsten. Durch die Verwendung von ASR (Automatic Speech Recognition) kann mit Hilfe von häufigem Feedback die Aussprache von Lernenden sogar stärker verbessert werden als mit menschlichen LehrerInnen, und bei der Kommunikation über Chats nimmt sowohl die Menge als auch die Differenziertheit des produzierten Fremdsprachentextes stetig zu (vgl. Golonka et al. 2014: 88). Interaktion in der Fremdsprache ist durch die Entwicklungen im Bereich Technologie und Internet jederzeit und überall möglich und bietet damit ein großes Potenzial für das Lernen der Fremdsprache: Eines der einfachsten Möglichkeiten um in der Fremdsprache mit anderen Menschen in Kontakt zu treten sind beispielsweise Chat-Rooms, die sowohl schriftlich als auch auditiv gestaltet sein können, und einen Kommunikationsrahmen rund um individuelle Interessen und ohne Bewertungen bieten (vgl. Richards 2015: 8). Nicht nur die medienvermittelte Interaktion wird in Zusammenhang mit Sprachenlernen gebracht, sondern auch die zwischenmenschliche, direkte Interaktion im Rahmen von Medienprojekten im Sprachunterricht. Ähnlich wie im Kapitel 3.3.3. beschrieben wirken Radio-, Podcast- und Videoprojekte im Fremdsprachunterricht nicht nur aufgrund der Produktionsprozesse, sondern auch aufgrund der Interaktion in der Fremdsprache spracherwerbsfördernd. Timmermann (2012: 12) beschreibt sieben Videoprojekte im DaF-Unterricht und betont, dass die verwendeten Arbeitsmethoden aufgrund der Handlungsorientiertheit interaktiv und kollaborativ sind. Einen besonderen Fokus auf Interaktion in einem mexikanischen DaF-Videoprojekt legt Feick (2016): Im Mittelpunkt stehen hier die Gruppeninteraktionsprozesse bezüglich der Entscheidungsfindung und Mitbestimmung im Projekt und wie diese zu einer sozialen Autonomie führen und den Sprachlernprozess positiv beeinflussen können.

Rezeption – Produktion – Interaktion: Diese Sprachprozesse lassen sich also nicht nur bei den Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht anwenden, sie können auch als geeignetes Unterscheidungsmerkmal für Sprachprozesse beim Medienhandeln, besonders mit der Absicht des Sprachenlernens herangezogen werden. Abseits kleiner, spezifischer Aspekte des Spracherwerbs mit Medien gibt es noch viel Forschungsbedarf. Vor allem fehlen Studien, die einen mediengattungsübergreifenden Kontext des Fremdsprachenerwerbs durch Medien abdecken und bisherige Ergebnisse systematisch einbetten. Während die vorliegende Arbeit diese Forschungslücke nicht abdecken kann, will sie dazu beitragen, eine neue Perspektive auf das Sprachenlernen mit Medien zu eröffnen. Wie werden das Medienrepertoire und das Sprachrepertoire im Kontext von Sprachlernprozessen zusammengestellt? Diese Frage soll mithilfe von Medientagebüchern in den Fokus gerückt werden.

4. Forschungsinstrument Medientagebücher

In diesem Kapitel wird die Methode der Medientagebücher näher beleuchtet. Zu Beginn werden Tagebücher allgemein als Methode in den Sozialwissenschaften beschrieben, bevor spezifische Einsatzbereiche von Medientagebüchern und Beispielstudien angeführt werden.

4.1. Das Tagebuch als sozialwissenschaftliche Methode

Wie lassen sich Tagebücher in den Sozialwissenschaften verwenden? Welche unterschiedlichen Einsatzbereiche und Designs gibt es? Welche Potenziale, aber auch Einschränkungen bietet die Methode im Vergleich zu gängigen Methoden wie Befragungen? Eine ausführliche Antwort auf diese Fragen findet man bei Bartlett und Milligan (2015), die wesentlichen Merkmale sollen in Anlehnung daran in diesem Kapitel zusammengefasst werden:

Bevor über die Methode gesprochen werden kann, muss zunächst zwischen angeforderten (für den Forschungszweck erstellten) und nicht angeforderten (authentischen, zum Selbstzweck geführten) Tagebüchern unterschieden werden (vgl. Bartlett/Milligan 2015: 2f). Während beispielsweise die Untersuchung von Tagebüchern historisch wichtiger Personen durchaus wissenschaftlich von Interesse sein kann, ist mit der Tagebuchmethode, wie sie auch in dieser Arbeit verwendet wird, erstere Form gemeint. Ein Tagebuch ist nach Alaszewski (2006: 2) durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- *Regelmäßigkeit*: Die Eintragungen werden regelmäßig über eine bestimmte Zeitspanne oder zu bestimmten Ereignissen getätigt.
- *Privatheit*: Die Eintragungen sind einer bestimmten Person zuordenbar, welche die Kontrolle über die Inhalte hat.
- *Gleichzeitigkeit*: Die Eintragungen entstehen während oder zeitnah zum Geschehen, welches sie dokumentieren.
- *Dokumentierung*: Die Eintragungen dokumentieren das, was die Person für wichtig und relevant empfindet, zumeist in geschriebener, zeitlich strukturierter Form.

Durch diese Eigenschaften sind Tagebücher daher ein wertvolles Forschungsinstrument: „as a research instrument, the solicited diary can provide a valuable tool for collecting detailed, chronologically structured, information about behaviour, events and other aspects of individuals' daily lives over a defined period of time“ (Bartlett/Milligan 2015: 16).

Die Tagebuchmethode kann je nach Forschungsinteresse anhand verschiedener Variablen abgewandelt werden. Folgende Variablen können bei der Methode unterschieden werden:

- *Strukturiertheit der Tagebücher:* Die unterscheidbaren Formate sind strukturierte (Checklisten, fixe Antworten für quantitative Erhebungen), unstrukturierte (narrative Aufzeichnungen zu einem bestimmten Thema über Gedanken, Erlebnisse, Handlungen und Emotionen der Teilnehmenden für qualitative Erhebungen) und semi-strukturierte (eine Mischform der beiden) Tagebücher (vgl. Bartlett/Milligan 2015: 18-22).
- *Darstellungsform der Eintragungen:* Neben den ‚herkömmlichen‘ handschriftlichen Tagebüchern können auch elektronische textbasierte Eintragungen, sowie audiovisuelle Methoden wie Film, Fotografie und Audioaufnahmen angewendet werden (vgl. Bartlett/Milligan 2015: 22-25).
- *Eintragungszeitpunkt:* Während die einfachsten Tagebücher eine einzige Eintragung pro Tag erfordern, sind bei differenzierteren Tagebüchern mehrere Eintragungen notwendig, hier kann der Zeitpunkt der Eintragungen intervall-basiert (zu festgelegten Zeitpunkten), ereignis-basiert (bei Eintreten eines festgelegten Ereignisses) oder signal-basiert (wenn eine Aufforderung zur Eintragung, z.B. als SMS oder E-Mail, gesendet wird) gestaltet sein (vgl. Bartlett/Milligan 2015: 16f).
- *Anwendung der Methode:* Allgemein kann die Tagebuchmethode als einziges Erhebungsinstrument, aber auch im Rahmen von Mixed-Methods-Ansätzen angewendet werden, indem sie mit anderen Methoden wie Interviews, Fragebogenerhebungen oder Beobachtung kombiniert werden (vgl. Bartlett/Milligan 2015: 25).

In den letzten Jahren stieg der Bedarf an partizipatorischen Methoden der Datenerhebung, im Rahmen derer Teilnehmende eine selbstbestimmtere Rolle in der Artikulation ihrer Erlebnisse und Erfahrungen im Forschungsprozess zugesprochen bekommen (vgl. Bartlett/Milligan 2015: 70). Die Tagebuchmethode eignet sich sehr gut als

partizipatorisches Datenerhebungsinstrument, da sich die Teilnehmenden relativ frei und offen äußern können und die Art der Eintragungen auf bestimmte Bedürfnisse abgestimmt werden kann (vgl. Bartlett/Milligan 2015: 70). Das Führen eines angeforderten Tagebuches kann folgende *positive Effekte* auf die Teilnehmenden haben (vgl. Bartlett/Milligan 2015: 71-77):

- Die Tagebuchmethode bietet den Teilnehmenden mehr Kontrolle über die Erstellung der Daten; durch flexible Eintragszeiten oder die variable Menge der Informationspreisgabe, aufgrund verschiedener Kommunikationskanäle und durch die Möglichkeit etwas zu korrigieren bekommen sie Kontrolle darüber, wie ihr Leben und Handeln repräsentiert wird.
- Den Teilnehmenden wird mehr Zeit zur Sammlung der Gedanken gewährt als beispielsweise bei Interviews.
- Die Tagebücher können ein Ventil zur Verarbeitung schwieriger oder schmerzhafter Emotionen und Erlebnisse sein.
- Das Tagebuch kann die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf positive Aspekte des Lebens lenken und ihnen helfen, Alltagspraktiken zu reflektieren.

Gleichzeitig kann das Führen des Tagebuches auch negative Folgen für die Teilnehmenden haben (vgl. Bartlett/Milligan 2015: 77-83):

- Ermüdung der Teilnehmenden: Die Anstrengungen des Eintragens führen oft dazu, dass mit der Zeit die Qualität der Eintragungen abnimmt und Lücken entstehen.
- Übermäßige Selbstoffenbarung: Tagebücher können vermehrt dazu einladen, dass TeilnehmerInnen mehr Informationen über sich selbst preisgeben, als eigentlich beabsichtigt, oder es ist ihnen unangenehm, dass andere das Tagebuch lesen können.
- Die Tagebücher können auch ein Bewusstsein für negative Dinge schaffen.
- Der Einsatz der Methode mit ‚verletzlichen‘ Personengruppen, wie Erkrankten, Menschen mit Behinderung etc. kann ethische Fragen der Ausbeutung und Zumutbarkeit aufwerfen.

Aus diesen Ausführungen wird ersichtlich, dass die Methode nicht unumstritten ist, und gewisse Vor- und Nachteile gegenüber anderen Methoden der Sozialwissenschaften aufweist, wie in Tabelle 3 aufgezeigt werden kann:

Tabelle 3: Tagebuchmethode – Zusammenfassung der Stärken und Einschränkungen

Stärken	Einschränkungen	Strategien zur Bewältigung
Datensammlung zeitnah zum Geschehen – reduziert Abruf-Bias und Erinnerungslücken	Erfordert physische und kognitive Anstrengungen seitens der Teilnehmenden	Aufklärung der Teilnehmenden zu Beginn, das Führen des Tagebuches möglichst einfach gestalten
Neue Technologien zeichnen Zeit und Datum automatisch auf – Qualität der Daten steigt	Neue Technologien erfordern technische Kompetenzen von ForscherInnen und Teilnehmenden	Zeit und Ressourcen für die Einschulung der Beteiligten in die Bedienung der Geräte
Zieht die Teilnehmenden direkt mit ein – tieferes Verständnis der erhobenen Handlungen	Strukturierte Tagebücher sind schwer zu interpretieren, da wenig Kontextinformationen geliefert werden	Zeit für Folgegespräche einplanen
Liefert praxisnahe Aufzeichnungen der Handlungen und Erlebnisse	Liefert eine große Menge an Daten, welche eine langwierige Analyse erfordern	Ober- und Untergrenze für die Eintragungen festlegen, relevante Daten auswählen, unbrauchbares weglassen
Besser geeignet um sensible Informationen einzuholen als Face-to-Face-Methoden	Erhebung ist an Motivation und Fähigkeiten der Teilnehmenden geknüpft	Finanzielle Anreize schaffen, Teilnehmende an die Wichtigkeit und den Wert der gesammelten Daten erinnern
Kann ergänzend zu anderen Forschungsmethoden verwendet werden	Bei längeren Zeiträumen kann die Ermüdung der Teilnehmenden einen Abfall der Datenqualität bewirken	Unterstützung der Teilnehmenden, elektronische Erhebungsformen in Betracht ziehen
Relativ geringe Kosten der Durchführung	Geringe Aufmerksamkeit und Lücken in den Eintragungen können zu schlecht verwertbare Daten führen	Realistische Zeitspanne für die Tagebücher festlegen, evtl. Lücken/Pausen bereits im Vorfeld vorsehen
Flexibilität: Numerische und/oder textliche Daten können erhoben werden	Verwendung technischer Geräte kann zu zusätzlichen Kosten führen	Kosten im Vorfeld einkalkulieren, eigene Geräte der Teilnehmenden verwenden (z.B. Smartphone)

Quelle: Bartlett/Milligan 2015: 94, Übersetzung der Autorin

Diese Stärken, aber auch die Schwächen und wie man diesen entgegenwirken kann, beziehen sich auf die Tagebuchmethode allgemein. Wie die Tagebuchmethode als Erhebungsinstrument von Medienhandeln gestaltet werden kann, steht im Fokus des folgenden Kapitels.

4.2. Medientagebücher – Einsatzbereiche

Eine systematische Beschreibung der Methode ‚Medientagebücher‘ gibt es bislang nicht, dennoch wird sie immer häufiger in verschiedenen Bereichen wie Medienpädagogik und Mediennutzungsforschung angewendet und zeigt, dass „Medienerfahrungen und der

Medienalltag Inhalte [sind], die ohne Probleme mit einem Tagebuch bewältigt werden können“ (Fuhs 2014: 266). Während auch bei Medientagebüchern zwischen angeforderten, „reaktiven“ und nicht-angeforderten, „nonreaktiven“ Tagebüchern unterschieden werden kann (Fuhs 2014: 264), soll hier ausschließlich auf die für den Forschungszweck geführten Tagebücher eingegangen werden.

Der Tagebuchmethode kommt in der Erforschung der Aneignung von Medien und deren Inhalten eine wichtige Rolle zu, da diese Phänomene zeitnah erhoben werden und Aufschluss darüber geben, „was jemand mit Medien macht, wie seine Medienwelt aussieht und wie die Mediennutzung von den Akteuren gestaltet und wahrgenommen wird“ (Fuhs 2014: 260). Besonders die Forschung zum Kontext des Medienalltags des Subjekts ist ein wichtiger Einsatzbereich für die Methode, welche eine Brücke schlägt zwischen dem Medienhandeln an sich und dem Kontext, in welchem dieses stattfindet: „Das Medientagebuch scheint in diesem Zusammenhang eine gute Methode zu sein, sowohl die objektiven Nutzungsdaten als auch die subjektiven Aneignungsformen und den relevanten Lebenskontext zu erheben“ (Fuhs 2014: 260).

Die Studien, die mit Medientagebüchern arbeiten, sind sehr unterschiedlich im Design (siehe im folgenden Kapitel), dennoch ist ihnen gemein, dass die Teilnehmenden als AkteurInnen zur Generierung der Daten beitragen (vgl. Fuhs 2014: 263). Unterschiede finden sich in der Offenheit und Freiheit der Tagebücher: Auch hier sind standardisierte Formen für quantitative Auswertungen geeignet, während offene Formen im qualitativen Methodenkanon verortet werden können (vgl. Fuhs 2014: 263). Charakteristisch ist auch, dass die Fragestellungen und Anleitungen der Forschenden direkten Einfluss auf die Eintragungen in die Medientagebücher haben: Beispielsweise müssen die Teilnehmenden besonders auf die Emotionen beim Medienhandeln achten (vgl. Böhm 2012), wodurch es zu Verzerrungen kommt und keinesfalls von der Erhebung authentischem Verhaltens ausgegangen werden kann (vgl. Fuhs 2014: 263f).

Einen wissenschaftlichen Handlungsbedarf in der Beschreibung der Methode Medientagebuch fasst Fuhs wie folgt zusammen:

Tagebücher können subjektive Texte sein oder Protokolle ‚objektiver‘ Daten. Sie können eine Tabellenform haben oder literarische Texte über mehrere Seiten beinhalten. Die Frage, welchen Grad der Standardisierung die Erhebung hat, wie viel Subjektivität und wie viel feste Daten in die Methode einfließen, ist eine Frage, die zum

gegenwärtigen Stand der Forschung nicht geklärt ist und in der Reflexion der Methoden besser bestimmt werden muss (Fuhs 2014: 267).

In den folgenden Beispielen wurden Medientagebücher in verschiedensten Formen und mit unterschiedlichem Forschungsinteresse verwendet und konnten reichhaltige Ergebnisse liefern.

4.3. Beispielstudien mit Medientagebüchern

Die in Tabelle 4² aufgelisteten Studien verwenden Medientagebücher entweder als qualitative oder als quantitative Methode, erheben damit Zeiträume von einem Tag bis zu einem Monat und untersuchen Medienhandeln allgemein oder verschiedene Einzelaspekte davon. Dies zeigt bereits die Vielseitigkeit der Einsatzbereiche der Methode.

Tabelle 4: Beispiele für Medientagebuch-Studien

Publikation	Untersuchungs-gegenstand	Methode(n), Teilnehmende	Reflexion über die Methode
Busch 1999: Der virtuelle Dorfplatz	Mehrsprachiges Medienhandeln von Kärntner SlowenInnen	14 Teilnehmende, Zeitraum: 1 Monat, Kombination mit Inhaltsanalysen und themenzentrierten Einzelgesprächen mit 20 Teilnehmenden (davon 1 nicht auswertbar)	Regelmäßiger Kontakt erwies sich als besonders wichtig, Teilnehmende erhielten wöchentliches Feedback, daher hohe Rücklaufquote (vgl. S. 171).
Foehr 2006: Media multitasking among American youth	Parallele Medienhandlungen von Jugendlichen in Amerika	694 teilnehmende SchülerInnen von 8-18 Jahren, quantitatives Tagebuch im Zeitraum von 1 Woche, kombiniert mit quantitativer Befragung von 2032 SchülerInnen	Zeitschätzungen von Kindern und Jugendlichen werden kritisch reflektiert (vgl. S. 25f).
Hess/Wulf 2009: Social Activity in Rich Media	Soziale Praktiken während audiovisuellem Medienhandeln	17 Teilnehmende in 9 Haushalten, Zeitraum: zwischen 2 und 4 Wochen, anschließend halbstandardisiertes Kurzinterview	Menge an Informationen variiert von Person zu Person, Einsatz von Stickern für Emotionen sehr gut angenommen, teilweise auch Fotos mitgeschickt (vgl. S. 216f). Teilnehmende fanden Tagebuch lustig und leicht auszufüllen (vgl. S. 218).

² Die Tabelle 4 stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr sollen die angeführten Studien Beispiele für mögliche Methodendesigns aufzeigen und thematische Schwerpunkte veranschaulichen.

Linke 2010: Medien im Alltag von Paaren	Mediatisierung der Kommunikation in Paarbeziehungen	10 Paare führen Kommunikationstagebuch, Zeitraum: 1 Tag, davor Paarinterviews, danach Einzelinterviews	Mögliche Kategorien für die Eintragungen in Einleitung aufgelistet, leere tabellarische Anordnung als Ausfüllhilfe erwies sich als sinnvoll. Ausfüllen während des Tages oder nachtragen am Abend (vgl. S. 77f).
Hepp/Bozdag/Suna 2011: Mediale Migranten	Mediatisierung und kommunikative Vernetzung der Diaspora	100 Teilnehmende (davon 38% ausgefüllt), Zeitraum: 1-2 Wochen, kombiniert mit Sekundärauswertungen, qualitativen Interviews, qualitativen Netzwerkkarten, Fotografien	Geringe Rücklaufquote aufgrund hoher zeitlicher Belastung und sprachlichen Schwierigkeiten. Daher wurden die Medientagebücher nur ergänzend zur Datenauswertung herangezogen (vgl. S. 17).
Berg/Düvel 2012: Qualitative Media Diaries	Qualitative Medientagebücher als Forschungsmethode für Mediatisierung und Mobilität: medienvermittelte Kommunikation bei a) Migrant-Innen und b) arbeitsbedingter Mobilität	Zwei Studien werden beschrieben, bei beiden werden Tagebücher (Zeitraum: 1 Woche) mit qualitativen Interviews und Netzwerkkarten kombiniert. Studie a) 24 Teilnehmende, 10 Tagebücher retourniert. Studie b) 22 Teilnehmende, 16 Tagebücher retourniert.	„Leeres Blatt“ zugleich Chance und Schwierigkeit. Gründe für Abbruch: Sprachbarriere, zu hoher zeitlicher Aufwand, Preisgabe persönlicher Daten. Entscheidend war persönlicher Kontakt zu Teilnehmenden. Eintragungsmodalitäten: unterwegs, nacherzählend, analog und digital (vgl. S. 84f).
Böhm 2012: Der depressive Medien-nutzer	Medienaneignung bei chronisch depressiver Erkrankung, Stimmung vor und nach dem Medienhandeln	12 Teilnehmende, Zeitraum: 1 Woche. Tätigkeitstagebuch kombiniert mit Befragung und Inhaltsanalyse	Akquise erwies sich als schwierig, Tagebuch stellte höhere Anforderungen an Teilnehmende als antizipiert. Durch die Studie wurden Reflexionsprozesse bei den Teilnehmenden ausgelöst (vgl. S. 311-314).
Hasebrink/Domayer 2012: Media Repertoires as Patterns of Behaviour and as Meaningful Practices	Einsatz quantitativer und qualitativer Methoden als Forschungsinstrumente für den Medienrepertoire-Ansatz	Pilotstudie mit 5 Teilnehmenden (homogene Gruppe), Zeitraum: 1 Woche, Tagebuch als Grundlage für qualitative Interviews (zusätzlich visuelle Methoden als Impuls für Gespräch)	Sowohl quantitative als auch qualitative Methoden können die Grundannahmen des Medienrepertoires untermauern. Die qualitativen Methoden generieren sehr breite Daten, hier ist eine Reduktion auf relevante Kategorien sinnvoll (vgl. S. 776f).

Auffallend bei den Studien ist, dass diese vorrangig zwei Prozesse des Medienhandelns untersuchen (die Unterscheidung siehe Kapitel 3.3.): Entweder steht der rezeptive Modus (also die Mediennutzung/-aneignung beispielsweise von Massenmedien oder Webangeboten) im Vordergrund, oder es werden medienvermittelte Interaktionen (beispielsweise von Paaren oder MigrantInnen) untersucht. Der dritte Modus Produktion wird – bis auf Böhm (2012: 289f), wo die Produktion von Texten und Bildern kurz erwähnt

ist – nicht näher betrachtet. Von besonderem Interesse für die empirische Untersuchung dieser Arbeit war die Reflexion über die Methode, die von den AutorInnen durchgeführt wurde, weshalb dies in einer eigenen Rubrik angeführt wurde. Durch diese Erkenntnisse kann ähnlich wie bei Busch (1999: 171) zusammengefasst werden, dass folgende Aspekte maßgeblich für den positiven Einsatz der Medientagebücher und der Gewinnung verlässlicher Daten sind:

- die persönliche Übergabe und Abholen der Tagebücher
- Kontrolle während und am Ende der Ausfüllphase
- ansprechende Gestaltung der Tagebücher mit Ausfüllbeispielen und Eintragungshilfen
- Realistische Einschätzung des Aufwandes, der Sprachbarriere und der Menge an persönlichen Informationen
- Anreize zur Akquise von TeilnehmerInnen

All diese Erkenntnisse fließen in das Methodendesign der empirischen Studie dieser Arbeit mit ein.

5. Empirische Untersuchung

In diesem Kapitel wird die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung im Detail beschrieben. Zunächst sollen die forschungsleitenden Fragen und die damit einhergehende Zielsetzung erläutert werden, bevor die Rahmenbedingungen und Einbettung in das Forschungsprojekt ‚Sprachraum Salzkammergut‘ in den Fokus gestellt werden. Zuletzt wird die Methodik und die Durchführung der Erhebung, sowie die Vorgehensweise der Analyse dargelegt.

5.1. Zielsetzung und Forschungsfragen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die beiden Themenfelder ‚Sprachrepertoire‘ und ‚Medienrepertoire‘ miteinander in Verbindung zu setzen und diese im Kontext von Sprachenlernen zu betrachten. Die Arbeit soll Aufschluss darüber geben, wie das Medienrepertoire von Personen, welche Sprachen lernen oder unterrichten, zusammengesetzt ist – sowohl das Medienhandeln als auch das mehrsprachige Agieren dieser Personen steht im Fokus. Als methodologische Vorgehensweise wird die Anwendung von qualitativen Medientagebüchern vorgeschlagen, welche bislang noch nicht mit vergleichbaren Schwerpunkten eingesetzt wurden. Aus diesem Grund wird diese Untersuchung auch als Methodentest gesehen, durch welchen jedoch bereits erste Ergebnisse hervorgebracht werden sollen. Die Methode wird ausgehend von zwei Perspektiven diskutiert: Zum einen soll sie aus Sicht des Forschungsbereichs evaluiert und auf ihre Eignung als Instrument für die Annäherung an mehrsprachige Medienrepertoires überprüft werden, zum anderen soll auch ihre Anwendbarkeit oder gar ihr Nutzen von Seiten der Teilnehmenden beleuchtet werden. Aus dieser Zielsetzung ergeben sich folgende Forschungsfragen:

F1: Wie lässt sich die Tagebuchmethode zur Erhebung von Medienhandeln im mehrsprachigen Kontext anwenden? Welche Aussagen können durch diese Methode getroffen werden?

F2: Wie nehmen die TeilnehmerInnen die Methode wahr? Welche Erkenntnisse ziehen sie aus den eigenen Tagebüchern?

F3: Wie stellen sich Sprachlernende und -unterrichtende ihr mehrsprachiges Medienrepertoire zusammen? Wie werden Medien als Sprachlernressourcen genutzt?

Diese drei Fragen bilden den Rahmen für die Untersuchung, welche nicht nur zum Zwecke der vorliegenden Arbeit, sondern auch als Begleitforschung eines Projektes durchgeführt wurde. Deshalb sollen im Folgenden die Rahmenbedingungen der Erhebung erläutert werden.

5.2. Einbettung in das Projekt ‚Sprachraum Salzkammergut‘

Die vorliegende Untersuchung ist im Rahmen des vom BMB (Bundesministerium für Bildung) geförderten Projektes ‚Sprachraum Salzkammergut‘ im Jahr 2017 durchgeführt worden. Zuständig für die Abwicklung der im Projekt vorgesehen Erhebung ist COMMIT – das Community Medien Institut für Weiterbildung, Forschung und Beratung – mit Sitz in Wien. Wie die Kompetenzen innerhalb dieser Erhebung verteilt wurden, welche weiteren ProjektpartnerInnen mit welchen Zielen daran beteiligt waren und wie sich die Ziele des Projekts von denen dieser Untersuchung unterscheiden, wird im Folgenden erläutert. Zuvor soll die Entstehung des Projektes näher beschrieben werden.

5.2.1. Vorgängerprojekt ‚ESPRIS‘

Von Februar 2012 bis September 2014 fand das vom Bundesministerium für Bildung (BMB, vormals BMBF bzw. BMUKK) und dem Europäischen Sozialfond (ESF) geförderte Projekt ‚ESPRIS – Emanzipatorische Sprachlernmethoden im Salzkammergut‘ statt. In diesem Entwicklungsprojekt wurde die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Salzkammergut und Sprachlernmethoden abseits der ‚klassischen‘ Sprachkurse in den Vordergrund gestellt. Das Salzkammergut als ländliche Region ist durch ein geringes Angebot an Sprachkursen mit verschiedenen Niveaus gekennzeichnet, noch dazu stellen lange Anfahrtswege nach Linz oder Salzburg, beziehungsweise die Notwendigkeit eines eigenen Fahrzeuges eine Barriere für Sprachinteressierte und vor allem MigrantInnen dar (vgl. Aigner 2013: 3). Dieser Kluft zwischen Angebot und Nachfrage, gekoppelt mit einer Distanz und Skepsis gegenüber Mehrsprachigkeit und MigrantInnen, wollte dieses

Entwicklungsprojekt entgegensteuern: Einerseits wurde durch die Förderung von Tandem-Lernpartnerschaften, innerhalb derer sich Personen aus derselben Region gegenseitig beim Spracherwerb unterstützen, eine selbstgesteuerte, gleichberechtigte Form von Sprachenlernen ermöglicht; andererseits wurde durch die Gestaltung und Ausstrahlung von mehrsprachigen Radiosendungen mit Sprachlernelementen (konzipiert und partizipativ gestaltet von mehrsprachigen MigrantInnen und der Projektreaktion) ein niederschwelliger, emanzipatorischer Zugang zu Spracherwerb geboten (vgl. Aigner 2013: 3f). Die Besonderheit dieser Sendungen war, dass die spracherwerbsfördernden Elemente nicht von ExpertInnen, sondern von Laien gestaltet wurden und deshalb einen sehr offenen Zugang zur Sprachvermittlung darstellten. Neben der Entwicklung konkreter Radiosendungen war COMMIT für die Ausarbeitung eines sprachwissenschaftlichen und mediendidaktischen Grundkonzeptes für das Sprachenlernen mittels Radio zuständig (vgl. Aigner 2013: 4f). Als Produkt entstand dabei die Handreichung ‚Lust auf Sprachen‘, welche die Potenziale und Gestaltungsmöglichkeiten von mehrsprachigen Sendungen in Freien Radios aufbereitet (vgl. Sedlacek/Purkarthofer/Peissl 2016). Begleitend dazu führte Assimina Gouma vom Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien ein wissenschaftliches Teilprojekt durch, dessen Ziel es war, „die Sprachlernkurse und Medienarbeit des Projektes sozialwissenschaftlich zu erforschen, zu unterstützen und gemeinsam mit den ESPRIS-TeilnehmerInnen darüber zu reflektieren“ (Gouma 2017: 1)³.

Das Projekt ESPRIS verstand sich als Entwicklungspartnerschaft zwischen Institutionen, welche sich im Salzkammergut auf unterschiedliche Weise mit emanzipatorischen Methoden des Spracherwerbs beschäftigen: Neben den oben erwähnten Projektpartnern COMMIT und dem Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien waren das Freie Radio Salzkammergut (FRS) mit Sitz in Bad Ischl für die Realisierung von 20 Radiosendungen und das Bildungszentrum Salzkammergut (BIS) mit Sitz in Ebensee für die Formierung und professionelle Begleitung der Lernpartnerschaften, sowie für die Projektkoordination zuständig. Nicht zuletzt aufgrund der Verleihung renommierter Preise (Radiopreis der Erwachsenenbildung, 4. Platz des ESF-Innovationsawards) konnte eine durchwegs positive Resonanz festgestellt werden und

³ Die Ergebnisse dieser Forschung wurden im Rahmen ihrer Dissertation *„Migrantische Mehrsprachigkeit und die Krise der Harmonie – Linguizismus und emanzipative Strategien in einem Sprachen- und Medienprojekt“* publiziert.

eine Fortführung der Entwicklungspartnerschaft als ESF-Projekt wurde beschlossen, wenn auch bis zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit kein Projektcall ausgeschrieben wurde. Aus diesem Grund wurde das Projekt ‚Sprachraum Salzkammergut‘ (gefördert durch das BMB) als Überbrückung ins Leben gerufen, um auf eine längerfristige Zusammenarbeit aller Einrichtungen vorzubereiten.

5.2.2. Projekt ‚Sprachraum Salzkammergut‘ – Ziele, Teilprojekte und Beteiligte

Das Projekt ‚Sprachraum Salzkammergut‘ setzte sich im Jahr 2017 zum Ziel, das Repertoire an emanzipatorischen Sprachlernmethoden im Salzkammergut zu erweitern und diese aufgrund der kurzen Projektdauer in kleinem Rahmen zu erproben, sowie ein mögliches Forschungsdesign für die Begleitforschung zu entwickeln (vgl. Peissl 2016: 10). Beteiligt waren an dem Projekt das BIS mit der Entwicklung und Durchführung eines Dialekt-Sprachkurses für MigrantInnen, sowie das FRS mit der Gestaltung von Live-Sendungen mit mehrsprachigen Inhalten. Das dritte Standbein stellte COMMIT dar, welches für die Begleitforschung zuständig war. Laut Projektantrag lag der Fokus dabei auf der Verwobenheit von Sprachenlernen und Medienhandeln – diesen Themenfeldern näherte sich das Projekt einerseits durch die Aufarbeitung der Forschungsliteratur, sowie andererseits durch die Erhebung von Medienbiographien an (vgl. Peissl 2016: 8). Bei zweiterem Bereich setzt die im Rahmen dieser Arbeit beschriebene Durchführung der empirischen Untersuchung an: Das Projekt dokumentierte das individuelle Medienhandeln über das angeleitete Führen von Medientagebüchern, welches in Folge mithilfe von Reflexionsgesprächen analysiert wurde (vgl. Peissl 2016: 8). An diesem Teilprojekt, durchgeführt von COMMIT, waren folgende Personen beteiligt: Helmut Peissl (Projektleitung), Andrea Sedlacek (Projektmitarbeiterin), Brigitta Busch (beratende Tätigkeit) und Andrea Csiki-Keil (Mitarbeit am Projekt für die Erstellung dieser Arbeit). Eine nähere Aufteilung der Kompetenzen findet sich im nachfolgenden Kapitel bei den einzelnen Arbeitsschritten.

Während sich also ein großer Teil der Projektab sicht mit jenen dieser Arbeit deckt, gibt es auch einige Unterschiede zwischen dem Vorhaben des Projektes und dieser Arbeit. Die Konzeption und Durchführung der Erhebung sind deckungsgleich, der gravierende Unterschied liegt in der Analyse und Auswertung der erhobenen Daten: Da im Rahmen des Projektes ‚Sprachraum Salzkammergut‘ die Erstellung eines Forschungsdesigns für ein

größeres Forschungsvorhaben im Vordergrund stand, diene dort die Erhebung einem reinen Methodentest mit einer kleinen TeilnehmerInnenzahl als Vorbereitung für weitere Forschung. Erkenntnisse rund um die Durchführbarkeit und die Erfahrungen der ProbandInnen standen vor allem im Fokus. Die vorliegende Arbeit hingegen stellt eine umfangreichere Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten dar: Durch eine gezielte Einbettung in das Medienrepertoire-Konzept soll über die Erfahrungen mit der Methode hinaus zum gegenwärtigen Forschungsstand beigetragen werden (siehe Forschungsfrage F3). Bevor die gewonnenen Erkenntnisse diskutiert werden können, soll zunächst die methodologische Herangehensweise und Operationalisierung der Erhebung beschrieben werden.

5.3. Methode und Durchführung der Erhebung

5.3.1. Entwicklung der Medientagebücher

Bei der Erstellung der Medientagebücher wurden an die in der Literatur beschriebenen und diskutierten methodischen Überlegungen (siehe Tabelle 3) angeknüpft. Eine digitale Form der Tagebücher wurde erwogen, aufgrund der hohen technischen Anforderungen wurde jedoch ein analoges Format gewählt. Da sowohl Nachteile von strukturierten Tagebüchern (wenig Kontextinformation) als auch von offenen Tagebüchern (Überforderung der Teilnehmenden, wenig Einfluss auf die Daten) zu befürchten waren, wurde ein halbstrukturiertes Format gewählt. Durch diese Mischform zwischen standardisierten und qualitativen Angaben wird auch Bezug auf die konzeptionelle Verbindungsfunktion des Medienrepertoire-Ansatzes nach Hasebrink zwischen standardisierten und quantitativen Ansätzen (siehe S. 18, Abb. 1) genommen. Durch die Kombination aus standardisierten Tabellen und offenen Feldern für Kontextinformationen sollen mit diesem Erhebungsinstrument verschiedene Aspekte des Medienrepertoires beleuchtet werden. Auf der einen Seite können durch die tabellarischen Angaben relative Nutzungsanteile der einzelnen Komponenten des Medienrepertoires identifiziert werden – durch die geringe TeilnehmerInnenzahl wird jedoch im Rahmen dieser Forschungsarbeit kein Anspruch auf repräsentative Aussagen diesbezüglich gestellt, sondern vielmehr die Eignung des Erhebungsinstrumentes für das Generieren quantitativer Teilergebnisse getestet. Auf der anderen Seite können durch die offenen Felder Informationen über die Beziehungen

zwischen den Komponenten der Repertoires, sowie die Zusammenstellungsprinzipien und den subjektiven Sinn des Medienrepertoires im Kontext des mehrsprachigen Medienhandelns eingeholt werden.

Die Gestaltung der Medientagebücher spiegelt diese Zweiteilung wider: Einerseits wurde auf der linken Seite nach konkreten Medienhandlungen mit genauen Angaben über Zeit, Ort und Sprache gefragt, welche tabellarisch einzutragen waren. Andererseits wurde ein freies Feld für Kommentare zur Verfügung gestellt, in welches man den Kontext von und die Motivation für die einzelnen Medienhandlungen, sowie allgemeine Ausführungen über Gewohnheiten, Bewertungen und Gedanken zu den Medienhandlungen eintragen konnte. Während das Feld für Kommentare eine leere Seite umfasste und durch diese Offenheit Platz für allgemeine Kontextinformationen liefern sollte, waren für die tabellarischen Eintragungen sehr konkrete Aufzeichnungen notwendig. Unter Zeit war die Start- und Endzeit der Medienhandlung auf fünf Minuten genau einzutragen, um die Teilnehmenden die Wichtigkeit der Zeitkontrolle zu vermitteln und unzuverlässige Schätzungen zu vermeiden. Unter ‚Medium/Technologie‘ wurde nach der Art des Mediums und dem Endgerät gefragt, und unter ‚Ort/Situation‘ konnten zusätzlich zu den Ortsangaben kurze Kontextinformationen eingetragen werden. Unter ‚Angebot und Sprache(n)‘ waren die konkreten Sendungen, Artikel, Anwendungen, etc. und deren Sprache(n) einzutragen.

Dieses Format wurde intern vom Projektteam (Peissl, Sedlaczek und Csiki-Keil) eine Woche lang erprobt, um bereits im Vorfeld etwaige Schwierigkeiten festzustellen und das Tagebuch zu optimieren. Nach diesem ersten Test wurden einige Anpassungen getätigt:

- Da sich die Notation von einzelnen kurzen, über den Tag wiederholten Handlungen und medienvermittelten Interaktionen (Facebook auf dem Handy checken, Nachrichten und Fotos übers Handy schicken, etc.) als sehr aufwändig erwies, wurde ein eigenes Feld für die Zusammenfassung all dieser Handlungen ohne genaue Zeitangabe eingeführt.
- Ein weiteres offenes Feld für Gedanken und Gefühle zum Tag wurde eingeführt, um die Teilnehmenden einen Raum für allgemeine Reflexionen zu bieten.
- Das Tagebuch wurde anstatt auf einzelnen Zetteln in Form eines Heftes (A5) mit farbiger Gestaltung, freundlichen Motiven und motivierenden Sprüchen aufbereitet.

- In Anlehnung an Hess und Wulf (2009) wurden jedem Heft bunte Emoji-Sticker hinzugefügt.
- Ein ansprechendes Titelblatt und zwei Doppelseiten für Anleitungen und Beispielintragungen wurden entworfen.

Die genauen Inhalte, nach denen gefragt wurde, wurden in der Anleitung ausgeführt, es wurde jedoch absichtlich auf eine Definition von Medienhandeln/Mediennutzung verzichtet, sodass es den Teilnehmenden selbst überlassen war, welche Handlungen sie tatsächlich als Medienhandeln einstufen. Anregungen wurden jedoch auf einer Beispielseite angeführt. Dieser Arbeit wurden als Beispiele Auszüge aus zwei ausgefüllten Exemplaren beigelegt: Abbildung 3 zeigt die tabellarischen Eintragungen und die Kommentarseite, Abbildung 4 hingegen ist ein Beispiel für Eintragungen in den offenen Feldern.

5.3.2. Akquise und Profile der Teilnehmenden

Die Akquise der TeilnehmerInnen gestaltete sich sehr schwierig, da keine Bezahlung, sondern nur eine kleine Aufwandsentschädigung im Wert von 20€ zur Verfügung gestellt werden konnte. Es wurden etwa 300 Personen über E-Mail aus dem Kontaktkreis des BIS und über eine ehrenamtliche Plattform für Flüchtlingshilfe angeschrieben, die Informationen wurden auf einer A4-Seite zusammengefasst. Über diesen Kanal konnte jedoch nur eine Person akquiriert werden; weitere sieben wurden aus dem Bekanntenkreis der Autorin und mithilfe des Schneeball-Effektes für die Teilnahme mobilisiert.

Bei der Akquise der Teilnehmenden wurden sowohl Personen, die eine Fremdsprache lernen, als auch welche, die eine Unterrichten, miteinbezogen, um ein möglichst vielfältiges Bild des Medieneinsatzes abzubilden. Hierbei wurde nicht spezifiziert, ob die Personen zum Zeitpunkt der Untersuchung in formalen Maßnahmen wie beispielsweise Sprachkursen sein sollen, oder ob sie non-formal und informell Sprachen lernen. Als einzige Einschränkung wurde vorgegeben, dass die Teilnehmenden das Tagebuch in Deutsch, Englisch, Französisch oder Ungarisch ausfüllen sollen, da dies jene Sprachen sind, welche vom Projektteam verstanden und analysiert werden können. Betont wurde in der Aussendung auch, dass ein bestimmtes Sprachniveau oder sprachliche Korrektheit kein Kriterium für die Teilnahme sind, um etwaige Bedenken diesbezüglich zu entkräften.

Abb. 3: Beispielseite mit Tabelle und Feld für Kommentare

Tag 5

Datum: 17.06/17

Zeit	Medium/Technologie	Ort/Situation	Angebot und Sprache(n)
7:45 - 8:40	Radio phone App	At home breakfast	Catalan Public Radio, News show (Catalan)
9:00 - 9:15	Computer internet	At home	Job searching, several websites (Catalan)
9:15 - 10:00	Computer internet	At home	Facebook (cat, sp, Engl)
10:00 - 11:00	Computer internet	At home working on my project	Emails, social networks, Engl.
11:00 - 12:00	Computer, internet, word	At home working on my project	The word, Writing project evaluation (Catalan)
12:00 - 13:14	Computer social networks	At home	Facebook, Feeding Pinterest (Catalan, Sp, English)
13:14 - 15:30	Computer TV	At home	Netflix series (Engl)
15:30 - 16:30	Computer internet websites	At home	Surfing the internet several websites (English)
16:30 - 18:05	Computer internet	At home	Diari de l'Educació (Catalan) Reading Articles
18:05 - 19:00	Computer TV	At home	Netflix TV Shows
19:00 - 20:10	Computer TV	At home	Netflix TV Shows

Kommentare: Kontexte, Motivation, Gewohnheiten, Bewertung, etc.

looking information about ethical consumerism

"Journal of Education". I'm a teacher, so I usually read articles about topics related to Education.

Quelle: Medientagebuch der Teilnehmerin MGv

Abb. 4: Beispielseite mit offenen Feldern für Tagesresümee und Motivationsspruch

Tag 1

Wiederholte/Fortlaufende Aktivitäten

- * Wenn ich kleine Pausen in der Arbeit habe, schaue ich mir das Handy an, ob es neue Nachrichten in WhatsApp gibt.
- * Heutige WhatsApp Nachrichten mit:
 - meinem Ehemann (22)
 - meiner Schwiegermama (6)
 - Andi (2)
 - Medientagebuchgruppe (15)

Sprache: Deutsch
- * Nachrichten über Viber (nu Version von WhatsApp)
 - 2 Nachrichten an Katja
 - 1 Nachricht an die Gruppe (Katja, Lisa, ich)

Sprache: Russisch

Juhu, der erste Tag ist schon geschafft! Bald hast du den Dreh raus!

Gedanken & Gefühle zum Tag:

Ich habe heute die 3 Sprachen, die ich beherrsche rezeptiv und produktiv verwendet!!! Yuhuu!! 😊 mit Oma telefonieren,

* Russisch: a) produktiv: mit Arbeitskollegin und Kunden sprechen, Nachrichten schreiben
b) rezeptiv: VKontakte Posts lesen

* Deutsch: a) produktiv: mit meinem Ehemann & hunde sprechen, Nachrichten schreiben, Tagesbuch ausfüllen
b) rezeptiv: Emails in der Arbeit lesen

* Englisch: a) produktiv: Thema zusammenstellen, mit Kunden sprechen
b) Facebook Posts lesen

Quelle: Medientagebuch der Teilnehmerin EPe

Die Teilnehmenden wurden gebeten, einen kurzen Steckbrief mit vorgegebenen Angaben anzufertigen, um später Kontextinformation für die Analyse der Daten zu liefern. Durch diese Steckbriefe können die Eckdaten der Teilnehmenden wie in Tabelle 5 zusammengefasst werden:

Tabelle 5: Kurzprofile der Teilnehmenden

	Geschlecht	Alter	Herkunftsland	Erstsprache	lernt	unterrichtet
GT	m	32	Österreich	Deutsch	Englisch	
CH	m	37	Österreich	Deutsch	Russisch	Deutsch
JM	w	38	Weißrussland	Russisch	Deutsch, Englisch	
SA	w	31	Syrien	Arabisch	Deutsch	
MG V	w	30	Spanien	Katalanisch, Spanisch	Englisch, Deutsch	Spanisch
EC	w	50	Ungarn	Ungarisch	Deutsch, Englisch	
EPe	w	28	Russland	Russisch	Englisch	Russisch, Englisch, Deutsch
EPr	w	43	Österreich	Deutsch		Deutsch, Englisch

Die Teilnehmenden waren zum Zeitpunkt der Erhebung in Bad Ischl (6), Ebensee (1) und Gmunden (1) wohnhaft, sechs Teilnehmende waren erwerbstätig, eine war als Europäische Freiwillige tätig und eine weitere besuchte einen Vollzeit-Sprachkurs. Alle diese acht Teilnehmenden haben an sieben aufeinanderfolgenden Tagen das Medientagebuch ausgefüllt und retourniert, wodurch sich eine Rücklaufquote von 100% verzeichnen lässt.

5.3.3. Ablauf der Tagebucherhebung

Nachdem die Akquise abgeschlossen war, wurden die Teilnehmenden zu einem Einführungsgespräch (im Studio des FRS in Bad Ischl) eingeladen. Ziel dieses Gespräches war es, die TeilnehmerInnen über das Projekt, die Forschungsabsicht und ihre Aufgaben beim Ausfüllen zu informieren und ein gegenseitiges Kennenlernen der Teilnehmenden und des Forschungsteams zu ermöglichen. Die Tagebücher wurden bei diesem Treffen erklärt und übergeben, und es wurden die Kontaktdaten ausgetauscht, um die Teilnehmenden an das Ausfüllen erinnern zu können und ihnen etwaige Rückfragen an das Projektteam zu ermöglichen. Bei diesem Treffen konnten vier Teilnehmende anwesend sein, die anderen vier wurden in Einzelgesprächen mit denselben Informationen versorgt und bekamen dabei das Tagebuch ausgehändigt.

Das Tagebuch wurde an sieben aufeinanderfolgenden Tagen ausgefüllt, wobei der genaue Beginn des Tagebuches den Teilnehmenden selbst überlassen war. Aus terminlichen Gründen musste jedoch das Tagebuch bis 17. Juni 2017 begonnen werden, um am 24. Juni wieder eingesammelt werden zu können – hier ist auch anzumerken, dass sich dadurch bei Allen eine Woche mit einem Feiertag ergeben hat. Während der Ausfüllphase wurde eine ‚WhatsApp‘-Gruppe mit den Teilnehmenden gegründet, um regelmäßig an das Eintragen zu erinnern und einen Kanal für gemeinsamen Austausch zur Verfügung zu stellen. Bei einer Teilnehmerin erwies es sich aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten als sinnvoll, mehrere telefonische Gespräche zu führen und sie so beim Ausfüllen zu unterstützen.

Die meisten Tagebücher wurden persönlich am Ort der Wahl der Teilnehmenden abgeholt, zwei wurden von den Teilnehmenden selbst abgegeben bzw. mit der Post geschickt. Die Tagebücher wurden in gescannter Form dem Projektteam zur Verfügung gestellt, um eine Vorbereitung auf das weiterführende Gespräch zu ermöglichen. Die ausgefüllten Tagebücher wurden in weiterer Folge den Teilnehmenden zurückgegeben.

5.3.4. Reflexionsgespräche mit den Teilnehmenden

Für die Reflexion einerseits über die Erfahrungen der Teilnehmenden mit dem Instrument Medientagebuch, sowie andererseits über die Erkenntnisse, die sie aus dem Tagebuch für sich selbst ziehen konnten, wurde die Methode der Gruppengespräche gewählt. Die Vorteile von solchen Fokusgruppen im Vergleich zu Einzelinterviews sind gruppendynamische Prozesse, „die das Engagement und die Auskunftsbereitschaft der Teilnehmer positiv beeinflussen“, wie beispielsweise das gegenseitige Stimulieren von Ideen, gesteigerte Leistungsfähigkeit in der Gruppe, die Möglichkeit des Wechsels zwischen aktiver und passiver Rolle der Teilnehmenden und die Reduktion von Moderationseffekten (Schulz 2012: 12f). Auch der ressourcenschonende Aspekt, der als Vorteil angeführt wird (vgl. Schulz 2012: 12) war für den kleinen Rahmen dieser Arbeit maßgeblich. Im Vorfeld wurden für die Reflexionsgespräche folgende gesprächsleitenden Fragen festgelegt, welche auch die drei Aspekte der Forschungsfragen dieser Arbeit (siehe S. 50f) reflektieren:

Reflexion der Methode:

Wie ist es euch mit den Medientagebüchern gegangen?

Selbstreflexion der Teilnehmenden:

Was hat euch das Führen des Medientagebuchs gebracht?

Was habt ihr durch das Medientagebuch selbst herausgefunden?

Zusammenhang zwischen Medienhandeln und Sprachenlernen:

Welche Medien haben für euch fürs Sprachenlernen eine besondere Bedeutung?

Welche Mediennutzungen sind euch wichtig bzw. auf welche könntet ihr verzichten?

Diese Gruppengespräche wurden am 29. Juni durchgeführt. An diesem Tag fand das Sprachenfest, veranstaltet im Rahmen des Projektes ‚Sprachraum Salzkammergut‘ im Studio des FRS, statt, zu welchem auch die Teilnehmenden dieser Untersuchung eingeladen wurden. Sieben der acht TeilnehmerInnen konnten zu diesem Termin anwesend sein, aus zeitlichen Gründen mussten jedoch zwei Gesprächsdurchgänge (erstes Gespräch: zwei Teilnehmerinnen, zweites Gespräch: fünf TeilnehmerInnen) durchgeführt werden. Die beiden Gespräche unterschieden sich sehr deutlich voneinander: Im ersten Durchgang trafen zwei Lehrerinnen mit sehr guten Deutschkenntnissen aufeinander, wodurch ein vertieftes Nachfragen zu bestimmten Themen möglich war und viele Inhalte von ihnen selbst thematisiert wurden. Die Dauer dieses Gespräches betrug etwa 55 Minuten. Bei der zweiten Runde führte die größere TeilnehmerInnenzahl zu größeren sprachlichen Schwierigkeiten, hier wurden eher knappere Antworten gegeben, wodurch die Gesprächsdauer etwa 30 Minuten betrug. Bei dieser Gruppe wurde auch eine Mischung aus Deutsch und Englisch verwendet, da sich eine Teilnehmerin auf Englisch leichter ausdrücken konnte. Die Gespräche wurden mit einem Audio-Aufnahmegerät aufgezeichnet und transkribiert.

Zusammenfassend konnten durch diese Erhebung sehr vielseitige Daten gewonnen werden: Die Medientagebücher lieferten zum einen standardisierte Angaben über Medienhandlungen und deren Sprachen, zum anderen Kontextinformationen über Situationen, Bedeutungen, soziale Rollen und Regelmäßigkeiten dieser Medienhandlungen. Durch die Reflexionsgespräche wurden weitere Angaben zum Medienhandeln getätigt, der Fokus liegt jedoch vor allem bei den Erfahrungen, die die Teilnehmenden mit der Methode hatten, sowie den Erkenntnissen, die sie für sich selbst

aus den Tagebüchern zogen. Wie die Daten analysiert wurden, ist Thema des nachfolgenden Kapitels.

5.4. Analyse der Daten

Für die Analyse des gesammelten Materials wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, für die sowohl die Medientagebücher, als auch die Transkripte der Reflexionsgespräche herangezogen wurden. Vorrangiges Ziel dieses Verfahrens war es, das Material zu reduzieren und es zu strukturieren, damit wichtige inhaltliche Aussagemöglichkeiten herausgearbeitet werden können (vgl. Flick 2007: 409). Kennzeichen der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass Kategorien zur Strukturierung der Daten entwickelt werden, wobei sich diese häufig aus theoretischen Modellen ableiten: „Kategorien werden an das Material herangetragen und nicht unbedingt daraus entwickelt, wenngleich sie immer wieder daran überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden“ (Flick 2007: 409).

In der vorliegenden Arbeit wird an den Medienrepertoire-Ansatz nach Hasebrink (2014) und damit auch an Begrifflichkeiten aus der Forschung, die mit diesem Ansatz arbeitet, angeknüpft. Darüber hinaus wurden auch Kategorien an die Terminologie aus der Sprachdidaktik und Medienpädagogik angelehnt (siehe Kapitel 3.3.1.). Neben der Einbeziehung von Begriffen dieser theoretischen Ansätze wurde der Großteil der Kategorien jedoch induktiv gebildet – die Fragestellung der Arbeit gab vor, welche weiteren Aspekte des Materials berücksichtigt wurden (vgl. Mayring 2000: 4). Die Kategorien wurden schrittweise anhand des Materials gebildet, später in einer Rückkopplungsschleife überarbeitet und zu Überkategorien zusammengefasst, bis schließlich das gesamte Material nach diesem Kategorienschema codiert wurde (vgl. Mayring 2000: 4). Nach diesem Schema wurden sowohl die Transkripte der Reflexionsgespräche, als auch die Aufzeichnungen der Medientagebücher durchgearbeitet⁴. Das auf diese Weise entstandene Kategoriensystem ist als Gesamtes mit den Kategorien, Unterkategorien und Ankerbeispielen im Anhang dieser Arbeit zu finden, die Oberbegriffe sollen jedoch im Folgenden kurz erläutert werden.

⁴ Bei diesem Arbeitsschritt haben die Autorin Andrea Csiki-Keil, sowie Projektmitarbeiterin Andrea Sedlacek zusammengearbeitet und gemeinsam die Kategorien entwickelt.

Um sich der Forschungsfragen F1 und F2 zur Anwendbarkeit der Medientagebuchmethode (siehe S. 50) anzunähern, wurden die ersten drei Oberbegriffe rund um die Erfahrungen der TeilnehmerInnen mit der Methode und dem Instrument Medientagebuch gebildet. Unter **Ausfüllen des Medientagebuches** wurden Kategorien zusammengefasst, welche jene Inhalte des Materials codieren, die sich auf bestimmte Aspekte und auftretende Schwierigkeiten des Tagebuchführens beziehen. **Das Medientagebuch an sich** dient als Oberbegriff für Erfahrungen und Anregungen der TeilnehmerInnen rund um die konkrete Gestaltung des Tagebuches. Der dritte Oberbegriff **Reflexionen der TeilnehmerInnen** stellt jene Inhalte in den Fokus, welche sich mit allgemeinen Überlegungen der Teilnehmenden über ihr Medienhandeln und den Sprachgebrauch befassen, also Erkenntnisse, die sie aus den Tagebüchern für sich selbst ziehen.

Der vierte und fünfte Oberbegriff befasst sich mit dem Medienhandeln der TeilnehmerInnen und bezieht sich somit auf den ersten Aspekt der Forschungsfrage F3 zur Zusammenstellung des Medienrepertoires der TeilnehmerInnen (siehe S. 51). Unter **Komponenten des Medienrepertoires** werden die einzelnen Handlungen, die im Gesamten das Repertoire der TeilnehmerInnen bilden, nach Einzelaspekten kategorisiert. Unter **Medienhandlungsmodalitäten** werden über die objektiven, beobachtbaren Aspekte der Handlungen hinaus auch die subjektiven, für die einzelnen TeilnehmerInnen sinnstiftenden Aspekte einzelner Handlungen bzw. des Repertoires an sich beschrieben. Hier wurde auf Begrifflichkeiten und Kategorien von Hasebrink (2014) sowie auf die medienpädagogischen und sprachdidaktischen Grundlagen (Kapitel 3.3.1.) zurückgegriffen.

Die letzten beiden Oberbegriffe stellen den sprachdidaktischen Aspekt des Medienhandelns in den Vordergrund und knüpfen damit an den zweiten Teilbereich der Forschungsfrage F3 zum Einsatz von Medien als Sprachlernressourcen an (siehe S. 51). Unter **Sprachenlernen** werden jene Inhalte codiert, welche Aufschluss über die konkrete Sprachlernpraxis mit Medien geben. Als letzter Oberbegriff werden unter **Sprachdidaktik** jene Inhalte kategorisiert, welche den Einsatz von Medien als Unterrichtsmethoden beschreiben.

Mithilfe dieser Kategorien wurden sowohl die Eintragungen der Medientagebücher, als auch die Transkripte der beiden Reflexionsgespräche codiert. Damit konnten die Kerninhalte des Materials zugänglich gemacht werden. Die Ergebnisse dieser Analyse werden im folgenden Kapitel detailliert dargelegt, bevor sie im letzten Kapitel zusammengefasst und diskutiert werden.

6. Ergebnisse der Analyse

Anhand der oben genannten Oberbegriffe und der Kategorien werden hier die Erkenntnisse, die aus dem erhobenen Material gewonnen werden können, dargelegt. Die diskutierten Aspekte der jeweiligen Kapitel werden mit Beispielen aus den Medientagebüchern (Abgekürzt als MTB) und aus den Reflexionsgesprächen (Abgekürzt als RG) in kursiver Schrift untermauert, die Kürzel für die jeweiligen TeilnehmerInnen sind ebenfalls bei allen Beispielen angeführt. Während zunächst die Methode und die Gestaltung des Tagebuches im Vordergrund steht, wird in weiterer Folge konkreter auf das Medienhandeln und das Medienrepertoire eingegangen, bevor schließlich Sprachlern- und Sprachunterrichtspraxen betrachtet werden.

6.1. Ausfüllen des Medientagebuches

Aufschluss über konkrete Ausfüllpraxen der TeilnehmerInnen gaben vor allem die Reflexionsgespräche. Im Allgemeinen waren die Teilnehmenden bereit, Informationen über die Art und Weise, wie sie an das Tagebuchführen herangegangen sind, preiszugeben. Besonders der kurze zeitliche Abstand zwischen Ausfüllphase und Reflexionsgespräch war hierfür förderlich, da auch Emotionen und Schwierigkeiten beim Ausfüllen abgerufen werden konnten.

6.1.1. Rituale und Ausfüllprozesse

Das Medientagebuch dieser Erhebung wurde so gestaltet, dass es von verschiedenen Kommunikationstypen verwendet werden kann: Tabellarische Felder sollten den Teilnehmenden für die Angabe konkreter Informationen dienen und die offenen Felder für freie Ergänzungen und Kontextinformationen zur Verfügung stehen. Dadurch unterschied sich nicht nur die Menge und Art der Informationen, die von den Teilnehmenden eingetragen wurde, sondern es entstanden auch unterschiedliche Ausfüllpraxen, über welche in den Reflexionsgesprächen sehr differenzierte Angaben gemacht wurden. Im Allgemeinen berichteten einige der Teilnehmenden, dass das Ausfüllen des Tagebuches zu einem Ritual wurde, welches im Laufe der Woche zu einem Fixpunkt in der Wochenplanung wurde. Eine Teilnehmerin erzählte dies im Reflexionsgespräch: „*das is*

schon irgendwie am Abend zu einem schönen Ritual geworden, weil ich bin dann immer am Balkon gesessen [lacht] und hab das immer bissi Zeit genommen und das ausgefüllt“ (EPe: RG). Auch in ihrem Tagebuch am letzten Tag fand sich eine Eintragung zu diesem Ritualcharakter: *„Das Ausfüllen des Tagebuches ist zu einem schönen Abendritual geworden“* (EPe: MTB).

Trotz dieses rituellen Charakters berichteten Teilnehmende von Startschwierigkeiten, sich in diesen Prozess des Tagebuchführens einzufinden. Ein Teilnehmer fand sich vor allem wegen der nicht genau definierten Begrifflichkeit des Medienhandelns bzw. der Mediennutzung erst langsam in diesen Prozess ein:

[...] überhaupt amal die Frage, is des jetzt Mediennutzung, hab ma dacht, wann i jetzt telefoniere, ist das Mediennutzung? So, so hat das irgendwie angefangen, und erst im Laufe der Woche, äh, [lacht] is ma dann vorgekommen es is eigentlich mehr Mediennutzung, als das, was ich am Anfang so, äh, mir gedacht habe, und unter dem Gesichtspunkt habe ich auch nicht alles aufgeschrieben, halt, ähm, aber es ist dann mehr geworden, irgendwie (CH: RG).

Ein anderer Teilnehmer berichtete ebenfalls von einer ‚Eingewöhnungsphase‘ und schlug diesbezüglich auch vor, für weitere Forschungsdesigns dieser Art einen Probetag einzuplanen:

Vielleicht wäre ein Probetag vor dieser Woche eine sinnvolle Idee, grad zum Ausfüllen. [...] Also i hab glaubi wirklich den ersten Tag gebraucht, oder, nach dem ersten Tag erst so richtig, wor i erst dabei. ((5)) Dass i wirklich damit vertraut bin, was schreib i ois mit, wie schreib i mit, ja (GT: RG).

Durch das Reflexionsgespräch trat zutage, dass sich grob zwei Ausfülltypen unterscheiden lassen: jene, die das Tagebuch untertags, ‚in Echtzeit‘ ausfüllen und es mitnehmen, sowie jene, die das Tagebuch am Abend zuhause nachtragen. Von den acht Teilnehmenden füllten fünf das Tagebuch immer zuhause am Abend aus. Eine Teilnehmerin formuliert dies im Gespräch:

Ah, bei mir, äh, im Laufe des Tages hab ich das eigentlich gar nicht benutzt, also wie g’sagt ich hab nur versucht immer ahm zu merken, weil, ja, es war wie immer anstrengende Woche, viel zu tun im Laufe des Tages und deswegen hab ich das eigentlich immer zu Hause gela-, gelassen, weil ich hab gedacht, okay ich trag des, das nicht mit mir, weil ich weiß ich werd das sowieso nicht ausfüllen, und deswegen hab ich das zu Hause gelassen, dann bin nach Hause gekommen, hab eben das ein bissi reflektiert und ahm dann ausgefüllt, genau (EPe: RG).

Nur eine Teilnehmerin gab an, dass sie das Tagebuch mitnahm und während des Tages die Eintragungen vornahm: *„[...] also ich bringe mit und ich schreibe: jetzt das und jetzt das, und in Deutschkurs auch, also ich, ich, I was able to do that, I was able to bring it*

everywhere“ (MGV: RG).

Zwei Teilnehmerinnen gaben an, eine Mischform der beiden Ausfüllformen praktiziert zu haben, abhängig von ihrem Tagesablauf. Bei EPe gab es vor allem Zusammenhänge mit ihren Arbeitszeiten:

Ja, i habs unterschiedlich, i hab amal Mittag, dann manchmal, also wie dann Schul war hab i dann immer wann i zum Arbeitn angangen hab, mal vielleicht kurz einigschriebn und dann am Abend, wieder. Aber, ja, einfach wanns den Tag dann durchgehst, und ja. Und manchmal siagt man ah, hab i dann wieder was nachtrogn [lacht], was ma dann eingfallen ist (EPe: RG).

Bei SA hingegen war das Eintragen aufgrund der Örtlichkeit variabel. Sie gab an, zuhause während des Medienhandelns eingetragen zu haben, unterwegs jedoch das Tagebuch nicht mitgenommen und später nachträglich ausgefüllt zu haben: *„Ja, ich habe vier Tage frei, keine Deutschkurs, und ich kann alle zuhause alles schreiben, gleichzeitig, aber wenn ich zwei Tage nach Gmunden gehen und muss wenn ich zurück: Schreiben“ (SA: RG).*

Aus diesen Ausführungen wird ersichtlich, dass das kleine Format des Buches nicht wie intendiert mehrheitlich dazu geführt hat, dass die Teilnehmenden zeitnahe Aufzeichnungen machen können. Vielmehr wird das Ausfüllen des Tagebuches auf den Alltagsrhythmus angepasst und ist auch stark von Kommunikationstyp und den weiteren Tätigkeiten (Beruf, Freizeitgestaltung) abhängig.

6.1.2. Eintragen von Inhalten

Wie haben die Teilnehmenden die tatsächlich erlebten Medienhandlungen auf die Medientagebücher übertragen? Diese Frage wurde zum Teil in den Reflexionsgesprächen von den Teilnehmenden beantwortet und konnte zum Teil durch die Analyse der Tagebücher erläutert werden. Während bei allen Tagebüchern die tabellarischen Angaben am konsequentesten ausgefüllt wurden, unterschieden sich fast alle darin, welche Information in welche vorgegebenen Kästen eingetragen wurde: Einige TeilnehmerInnen trugen unter ‚Medium/Technologie‘ bereits sämtliche Angaben zu den Mediengattungen und Angeboten ein und unter ‚Angebot und Sprache(n)‘ lediglich die Sprache(n) ein, andere TeilnehmerInnen spezifizierten das Angebot in der Kommentarspalte (beispielsweise den Titel eines Zeitschriftenartikels), andere trugen unter ‚Medium/Technologie‘ lediglich das Gerät oder das Medium ein. Dadurch lässt sich bereits

erkennen, dass selbst die standardisierten Felder eine große Bandbreite der Auslegung ermöglichen.

Noch größere Unterschiede gab es beim Ausfüllen des offenen Kommentarfeldes. Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen nutzte das Feld parallel zu den tabellarischen Eintragungen für Konkretisierungen der Handlungen (Titel der Angebote, Ort und Situation der Handlung, beteiligte Personen, etc.). Eine Teilnehmerin verwendete es für allgemeine Beschreibungen der Lebenssituation, eine andere Teilnehmerin nutzte es dreimal für die Beschreibung von Gewohnheiten und zur Erklärung von typischen Handlungsmustern und ein Teilnehmer verwendete es bis auf eine allgemeine Aussage zum ersten Tag gar nicht.

Das Feld ‚Wiederholte/Fortlaufende Aktivitäten‘ wurde ebenfalls sehr unterschiedlich häufig genutzt. Fünf Teilnehmende verwendeten das Feld wenig: Drei Teilnehmende nutzen das Feld überhaupt nicht, eine Teilnehmerin trug am ersten Tag einen allgemeinen Satz ein und eine Teilnehmerin gab an drei Tagen Informationen über Gewohnheiten preis. Die restlichen Teilnehmenden füllten alle sieben Tage das Feld aus: Bei zwei Teilnehmerinnen fanden sich hier sehr konkrete Aussagen über beispielsweise Anzahl, InteraktionspartnerIn, Zeitpunkt und Kommunikationskanal der Handlungen, die dritte Teilnehmerin trug hier nur allgemein die über den Tag genutzten Kanäle ein.

Das Feld ‚Gedanken und Gefühle zum Tag‘ wurde von keinem Teilnehmer/keiner Teilnehmerin an allen sieben Tagen ausgefüllt. Drei Teilnehmende verzichteten gänzlich auf Eintragungen in dieses Feld, drei weitere Teilnehmende trugen an zwei Tagen etwas ein und zwei Teilnehmende füllten es an vier bzw. an fünf Tagen aus. Hier fanden sich Angaben zu Rahmenbedingungen wie Wetter, Stimmung des Tages, Aktivitäten abseits des Medienhandelns, Beobachtungen über die eigenen Handlungsweisen, etc.

Dass die Übertragung der Medieninhalte und deren Kontextinformationen auf die Felder von allen Teilnehmenden unterschiedlich gehandhabt wurde, zeigte sich auch im Reflexionsgespräch. Hier wurden die Eintragungspraxen vor allem bei der Diskussion rund um aufgetretene Schwierigkeiten thematisiert. Es wurde ersichtlich, dass vor allem das Eintragen kurzer wiederholter Handlungen, sowie das Zerlegen von parallelen Medienhandlungen und mehrsprachigen Angeboten in die Tabellen eine Schwierigkeit darstellte (siehe Kapitel 6.1.5.). Positiv hervorgehoben wurde der Einsatz der Smileys von

einer Teilnehmerin, die diese besonders motivierend empfand: *„Die warn so lässig, also das hab ich auch genossen. Jeden Tag, ich hab mir vorgenommen, jeden Tag hab ich immer ein Smile hinzugefügt“* (EPe: RG).

6.1.3. Emotionen beim Ausfüllen

Sowohl in den Tagebüchern, als auch in den Reflexionsgesprächen wurde von den Teilnehmenden über eine große Bandbreite von aufgetretenen Emotionen beim Ausfüllen berichtet. Häufig wurde Unsicherheit über die Korrektheit des Ausfüllens sowie damit einhergehend auch schlechtes Gewissen erwähnt, wenn Felder nicht ausgefüllt wurden. Einige TeilnehmerInnen ließen auch Frust über die Anstrengungen des Eintragens erkennen, wie beispielsweise JM in Bezug auf die Zeitkontrolle beschreibt: *„Das musste sich immer kontrollieren mit dem Uhr und das musste sich echt für diese, äh, für diese Tun merken, ja, ich muss das schauen, aber es geht nicht [...] Weil immer schaun auf dem Uhr, das ist unmöglich“* (JM: RG). Ein Teilnehmer erwähnte, dass sich die Erwartungen vor Beginn des Eintragens nicht mit dem tatsächlichen Arbeitsaufwand deckten und erzählte: *„Also dessen war i ma einfach ned bewusst, wie des eigentlich wirklich ausschaun soll, i hätt ma einfach dacht des geht so nebenbei“* (GT: RG).

Es wurden aber auch positive Emotionen erwähnt, diese sind Spaß (beispielsweise beim Lesen der Motivationssprüche) sowie Interesse, wie EPe erzählt:

Ich fands eben die Idee so interessant, daher war ich selber interessiert, ähm so viel wie möglich da rein zu schreiben, was eben die Sprachen anbetrifft, Mediennutzung anbetrifft, weil das, das, ich wollte auch halt a bissi was davon erfahrn. [lacht] Davon haben (EPe: RG).

Das Eindringen in die Privatsphäre wurde von einer Teilnehmerin in Bezug auf die Preisgabe von Informationen als nicht relevantes Thema bezeichnet: *„I gib ja des preis, was i preisgeben will und was i net preisgeben will, also wo mei Grenze is, des bestimm ja i, und des lass i ma net aufdrängen“* (EPr: RG).

6.1.4. Zeitliche Aspekte

In den Reflexionsgesprächen wurde auch über die Erfahrungen der Teilnehmenden mit zeitlichen Aspekten der Erhebung gesprochen. Hauptsächlich wurde über die bestimmte Woche, in der die Erhebung stattfand, diskutiert, da diese einen Feiertag beinhaltete und

deshalb für einige nicht repräsentativ war, wie JM berichtet: „Für mich es war so, wegen die verlängerte Wochenende, ja, ich haben oft unterwegs und wo es keine Medien, spazieren gegangen in die Natur, zum See oder ja“ (JM: RG). Ähnlich beschreibt auch ein anderer Teilnehmer, dass die Mediennutzung sehr stark abhängig ist vom Tag und auch vom Wetter: „Heute war wieder ein schöner, sonniger Tag. Deshalb war ich viel im Freien unterwegs und habe wenige Medien benutzt“ (CH: RG).

Entgegen der oft berichteten Gefühle von Frust und der Anstrengung des Ausfüllens wurde auch von mehreren Teilnehmenden berichtet, dass die Woche schnell vergangen ist:

Geschafft. Die Woche ist schnell vergangen (CH: MTB)

Nach ein paar Tag hat man's dann eigentlich im G'füh', und dann is eh die Woch schon wieder vorbei. [lacht] Also am, i woäß no am Donnerstag wollt i dann wieder, denk ma, na, i muss ja heit eigentlich [lacht] gar net [lacht] (EPr: RG).

Dass die Woche zu lang gewesen wäre, wurde von keiner Teilnehmerin/keinem Teilnehmer berichtet. Dies ist vor allem für weitere Tagebuchstudien relevant, da eine längere Zeitdauer angedacht werden kann.

6.1.5. Schwierigkeiten

Ein wichtiges Ziel der Reflexionsgespräche war es, Schwierigkeiten, die die Teilnehmenden mit dem Ausfüllen des Tagebuches hatten, zu lokalisieren. Hier konnten vor allem folgende Problembereiche festgestellt werden:

- Keine genaue Definition von Medienhandeln: Wie bereits bei 6.1.1. erwähnt stellte die fehlende Definition eine Hürde für das schnelle Finden in das Tagebuchführen dar.
- Handlung nicht eindeutig in Sprache zuordenbar: vor allem die Nutzung mehrsprachiger Angebote führte zu Schwierigkeiten beim Eintragen ins Tagebuch, wie unter anderem eine Teilnehmerin berichtete: „ich höre eine Radio-Station, ähm, über internationale Musik und welche [Lied?] ist anderes, also das ist ein bisschen komisch zu schreiben“ (MGV: RG).
- Mehrere gleichzeitig stattfindende Medienhandlungen erfassen: Die Notation von parallelen Medienhandlungen erwies sich ebenfalls als sehr schwierig, da diese zunächst in einzelne Elemente zerlegt und dann eingetragen werden mussten, was oft nicht mit der tatsächlichen Praxis der Teilnehmenden zusammenpasst, wie eine

Teilnehmerin beschreibt:

Manchmal ich benütze Facebook und andere Medien alles zusammen, und äh ist ein bisschen schwierig, welches wann und wie, und ist ein bisschen schwierig äh, to seperate, to make sense of all, of alles Medien ich benutze (MGV: RG).

- „Nebenbei“ stattfindende Handlungen erfassen: Vor allem kurze, oft nicht gänzlich bewusste Medienhandlungen stellten auch eine Schwierigkeit beim Medientagebuchführen dar. So erzählt ein Teilnehmer:

Kurz WhatsApp schauen, Facebook schauen, das sind ein, zwei Minuten, das macht man im Spazierengehen, und des wirklich so mitzuschreiben war eigentlich nicht möglich. I hab's dann immer in Summe zusammengefasst für den Tag (GT: RG).

- Schreiben – sprachliches Ausformulieren: Da einige TeilnehmerInnen Lernende der deutschen Sprache waren, stellte für diese das Niederschreiben der Medienhandlungen eine Schwierigkeit dar, wie die Reflexionsgespräche zeigten. Eine einzige Teilnehmerin füllte das Tagebuch mehrheitlich auf Englisch aus, was jedoch für sie auch eine Fremdsprache darstellte, in der sie sich allerdings wohler fühlte. Für sie war das Schreiben ebenfalls mit Schwierigkeiten verbunden, wie sie in ihrem Tagebuch notiert: *„It's the first time I write in English without the computer Grammar checker for a long time, so I find it difficult. My German is messing with my brain!“* (MGV: MTB).
- Merken der Medienhandlungen: Die meisten Teilnehmenden berichteten, dass sie das Tagebuch nicht während der Medienhandlung ausfüllten, sondern ihren Tag beispielsweise am Abend rekonstruierten. Da auch niemand erwähnte, Notizen während des Tages zu machen, mussten die Medienhandlungen gemerkt werden, was eine Schwierigkeit für viele darstellte. Dieselbe Teilnehmerin schreibt im Tagebuch: *„I realized it's difficult to be aware of all the media I use. I forgot some things from time to time“* (MGV: MTB).

Diese Schwierigkeiten beim Ausfüllen des Tagebuches wurden von den Teilnehmenden im Reflexionsgespräch erwähnt. Sie waren jedoch nicht so gravierend, dass das Tagebuchführen unterbrochen, oder gänzlich abgebrochen werden musste, sodass dennoch eine Rücklaufquote von 100% erreicht werden konnte. Für weitere Forschungsdesigns können aber diese Schwierigkeiten weiter minimiert werden.

6.2. Das Medientagebuch an sich

Einige wenige Bewertungen der Teilnehmenden über die konkrete Gestaltung des Medientagebuches konnten beim Reflexionsgespräch eingeholt werden. Hier wurden Aussagen zum Format, zu den Gestaltungselementen und zu den Anleitungen und Beispielen getätigt.

6.2.1. Format

Die Größe des Tagebuches wurde so gestaltet, dass es mühelos mitgeführt und gleichzeitig mit den Medienhandlungen ausgefüllt werden kann. Da es aber kaum auf diese Weise verwendet wurde, stellte sich die Größe auch als eher irrelevant heraus, eine Teilnehmerin meinte dies sei „*Egal*“ (EPr: RG). Auch die analoge, handschriftliche Ausfüllmodalität wurde im ersten Reflexionsgespräch besprochen und von den beiden Teilnehmerinnen als positiv bezeichnet. So wird von EPe formuliert: „*Ich fand das eigentlich mit der Hand sogar besser, eben weil das eben die, das Gefühl, irgendwie von der schönen alten Zeiten gegeben hat [lacht]*“ (EPe: RG). Platz für die Eintragungen und auch für Ergänzungen gab es laut den Teilnehmenden genug, eine Teilnehmerin meinte in Bezug auf etwaige Ergänzungen, die sie zu den einzelnen Medienhandlungen machen wollte: „*Wenn das so war, dann hab ich das immer mit dem Pfeil zum Beispiel gemacht. Das ist nicht das Problem*“ (EPe: RG).

6.2.2. Gestaltungselemente, Anleitungen und Beispiele

Über die Gestaltungselemente sprach in erster Linie EPe im Zuge des Reflexionsgespräches, indem sie jene Elemente hervorhob, welche sie als besonders positiv empfand. Dazu betonte sie den Einsatz der Farben, die sie als wichtig für die Aufmerksamkeit empfand. Darüber hinaus gefielen ihr auch die Motivationssprüche sowie der Einsatz der Smileys, welche das Tagebuchschreiben für sie unterhaltsam gestalteten.

Zu den Anleitungen und Beispielen wurde nur wenig Information gegeben. Im ersten Reflexionsgespräch gab eine Teilnehmerin an, diese als hilfreich empfunden zu haben, die andere Teilnehmerin hat diese jedoch nicht weiter beachtet. Andere Teilnehmende äußerten sich nicht über diesen Bereich des Medientagebuches.

6.3. Reflexionen der TeilnehmerInnen

Die Teilnehmenden wurden im Reflexionsgespräch angehalten, sich über den Nutzen, den sie persönlich für sich selbst durch das Führen des Medientagebuches ziehen, Gedanken zu machen. Darüber hinaus fanden sich in den Gesprächen, aber auch in den Tagebüchern Reflexionen über das eigene Medienhandeln und die Sprachverwendung. Diese allgemeinen Reflexionen gliedern sich im Wesentlichen in Bewusstseinserschaffung, sowie in allgemeine Beobachtungen zum Medienhandeln.

6.3.1. Bewusstseinserschaffung

Die Teilnehmenden berichteten in den Reflexionsgesprächen sehr häufig davon, dass ihnen das Führen des Medientagebuchs ermöglicht hat, ein stärkeres Bewusstsein für ihren persönlichen Umgang mit Medien entwickeln zu können. So erzählen drei Teilnehmende:

Ja und was es gebracht hat, ja, irgendwie a Bewusstsein, ähm, welche Medien wie viel man nutzt und von dem her war's interessant, wie wie, wieviel kommt da zusammen am Tag (CH: RG).

Es war halt spannend ähm einfach das bewusster irgendwie zu machen, okay wie, also wie medienabhängig sind, sind wir auch (EPe: RG).

Na ja, i habs eher mehr von der Reflektionsphase gesehn, dass einfach amal des rekapitulieren vom Tag und was nutzt man wirklich, äh und dass des dann wirklich amal dasteht, dass man sieht, des war ganz interessant (EPr: RG).

Damit einhergehend machten sich die Teilnehmenden Gedanken über die Selbsteinschätzung des Medienhandelns, und wie sich diese mit dem tatsächlich im Tagebuch festgehaltenen Handlungsmustern deckten. Einige Teilnehmende waren positiv überrascht über die geringere Mediennutzung als erwartet, wie beispielsweise EPr:

I war eigentlich überrascht, wie äh eigentlich hab ich so 's G'fühl ghabt, dass i vü mehr Medien nutz, also technische, elektronische Medien, und war eigentlich überrascht, des is mir dann gar net so viel vorkommen [lacht] (EPr: RG).

Ein Bewusstsein entstand aber auch rund um die Sprachnutzung und den Sprachenkontakt, da das Tagebuch den Teilnehmenden auch die verschiedenen Sprachen der Medien vor Augen führte:

I am in contact with many many languages, and I didn't realize that before doing this. Many! (MGV: RG)

Ich habe heute die 3 Sprachen, die ich beherrsche rezeptiv und produktiv verwendet! Yuhuu!!

- *Russisch: a) produktiv: mit Oma telefonieren, mit Arbeitskollegin und Kunden sprechen, Nachrichten schreiben. b) rezeptiv: VKontakte Posts lesen.*
- *Deutsch: a) produktiv: mit meinem Ehemann + Kunden sprechen, Nachrichten schreiben, Tagebuch ausfüllen. b) rezeptiv: Emails in der Arbeit lesen.*
- *Englisch: a) produktiv: Thema zusammenstellen, mit Kunden sprechen. b) Facebook Posts lesen (EPe: MTB).*

Auch über den Nutzen des Medienhandelns reflektierten die Teilnehmenden, wie beispielsweise JM in ihrem Tagebuch in Bezug auf ihre Lernfortschritte schreibt: *„Ich bin heute nicht so faul wie gestern. Und ich glaube es bringt mit etwas“* (JM: MTB).

Aus diesen Beispielen lässt sich erkennen, dass das Führen des Tagebuches auch für die Teilnehmenden verwertbare Informationen liefert, durch welche Prozesse der Bewusstseins-schaffung angeregt werden. Darüber hinaus zeigt sich aber auch, dass Befragungen zum Medienhandeln nicht immer zuverlässige Daten generieren können, da die Einschätzung zu den Handlungen und die tatsächlichen Handlungsweisen voneinander abweichen.

6.3.2. Allgemeine Beobachtungen zum Medienhandeln

In den Reflexionsgesprächen wurden auch Überlegungen der Teilnehmenden zum Medienhandeln genannt, die entweder durch die Tagebücher angeregt wurden, oder auf vorherigen Beobachtungen basierten. Diese Beobachtungen beinhalten beispielsweise die immer wichtiger werdende Rolle und die häufiger werdende Nutzung von Bildern in der Gesellschaft, das Medienhandeln von Jugendlichen, Vergleiche mit früher, oder aber auch situationsbedingte Medienhandlungsmuster, wie JM im Reflexionsgespräch erwähnt: *„Wenn es regnet benutzen wir oft Medien“* (JM: RG). Da diese allgemeinen Reflexionen nicht im Fokus dieser Arbeit stehen, sollen sie an dieser Stelle nur erwähnt werden. Vielmehr soll jedoch aufgezeigt werden, dass die Tagebücher und im nächsten Schritt die Reflexionsgespräche auch diese Art der allgemeinen Reflexionen anregen können.

6.4. Komponenten des Medienrepertoires

Unter diesem Überbegriff werden die einzelnen Komponenten zusammengefasst, die als Gesamtheit das mehrsprachige Medienrepertoire der Teilnehmenden bilden. Die einzelnen Medienhandlungen, sowie deren Erwähnung im Reflexionsgespräch wird in verschiedene Kategorien eingeteilt, nämlich in Mediengattungen und Medienmarken, örtliche und soziale Kontexte, sowie in Sprache. Auf die Beschreibung der einzelnen Medienrepertoires aller Teilnehmenden wird im knappen Rahmen dieser Arbeit verzichtet. Stattdessen soll das gesamte Medienrepertoire der acht Teilnehmenden zusammengefasst skizziert werden.

6.4.1. Mediengattungen und Medienmarken

Die Medientagebücher, aber auch die Reflexionsgespräche, gaben Einblick in das sehr vielseitige Repertoire an Mediengattungen und -marken der Teilnehmenden. Um diese Nennungen übersichtlicher zu gestalten, wurden sie in 13 verschiedene Gruppen zusammengefasst. Dabei muss angemerkt werden, dass eine eindeutige Einordnung nicht möglich ist, weil viele der Nennungen auch in zwei oder mehrere dieser Unterkategorien fallen. Da hier aber nicht die disjunkte Einordnung im Vordergrund steht und die Kategorien der Veranschaulichung, nicht jedoch der Quantifizierung dienen, wurden die Elemente in solchen Fällen mehreren Unterkategorien zugeordnet, wie auch in den folgenden Beispielen für die verschiedenen Nennungen zu sehen ist:

Tabelle 6: Mediengattungen und Medienmarken

Unterkategorie	Beispiele für Nennungen
Handy	WhatsApp; Chat-Apps; Skype; SMS; etc.
Computer	Laptop/Notebook/Computer/PC; Software; Lingvo Wörterbuch Programm; PowerPoint Präsentation; „ <i>da erste ähm Schritt in der Klasse is amal den Computer aufzufahren</i> “ (EPr: RG).
Buch	öst. Wörterbuch; Lehrwerk Deutsch; Buch/Roman; Koran
Radio	Radio analog, Autoradio, Radio FM4, Ö1, Ö3, Freies Radio Skgt; etc.
E-Mail	„ <i>Mails checken</i> “ (EPr: MTB).
Social Media	Facebook; Snapchat; WhatsApp; etc.

Fernsehen/DVD/ Video	ORF TVthek; YouTube; Fernsehen: ORF 1, Puls 4 etc.; Netflix; DVD/BluRay; Teletext; WhatsApp Video; etc.
Film	Film am Laptop; Netflix movie; „ <i>Ich habe an diese Abend Filme angeschaut</i> “ (EC: MTB).
Zeitung/Zeitschrift	Die Furche; Psychologie Heute; Der Standard; Gala; Falter; etc.
Internet (WWW)	Google & www; Google Translate Übersetzen; orf.at; derstandard.at; Duden online; Online Wörterbücher; etc.
Audio/Musik	YouTube; CD; iPod, Spotify; CD-ROM; DVD-Player; Amazon Prime Music; Konzert: etc.
Unterlagen	Briefe; Schularbeiten; GW-Tests; etc.
Spiele	Karten, Wortsuchspiel am Handy

An diesen Beispielen erkennt man die Vielseitigkeit der genannten Mediengattungen und -marken, sowie auch die große Spannweite der Begrifflichkeit ‚Medienhandeln‘. Neben den klassischen Massenmedien wurden auch ‚Neue Medien‘ genannt, sowie auch nicht publizierte Texte (Unterlagen) und Spiele. Viele Teilnehmende konkretisierten die Angebote auch mit Angaben über deren Titel und Inhalt – im Rahmen einer größeren Erhebung könnte man mit diesen Daten auch spezifische Interessen einzelner Personen herauslesen, sowie auch Typologien des Medienhandelns bilden.

6.4.2. Örtliche und soziale Kontexte

In den tabellarischen Aufzeichnungen wurde auch nach Ort und Situation der Medienhandlung gefragt. Hier wurden detaillierte Angaben über den Kontext der Medienhandlungen gegeben, im Besonderen zum Ort und zu parallel stattfindenden Alltagshandlungen. Die genannten Orte und Kontexte wurden in folgende Unterkategorien gruppiert:

Tabelle 7: Örtliche und soziale Kontexte

Unterkategorie	Beispiele für Nennungen
Zuhause	beim Frühstück; breakfast, cleaning; Mittagessen; im Garten; im Bett; Terrasse; Schreibtisch; Wohnzimmer; Schlafzimmer; Küche/Esszimmer

Unterwegs	Autofahren, auf dem Weg zur Arbeit/nach Hause; im Zug; auf dem Weg zum Bahnhof; im Bus; „ <i>Kurz WhatsApp schauen, Facebook schauen, das sind ein, zwei Minuten, das macht man im Spaziergehen</i> “ (GT: RG).
Arbeit/Büro	Büro Arbeit; Mittagspause; Schule
Unterricht	Im Deutschkurs; Seminar auf der Uni; Klasse; „ <i>Ich hab am Anfang selber immer Skype äh zum Unterrichten benutzt, also ich unterrichte eben meine Schüler in Russland</i> “ (EPe: RG).
(Halb-) Öffentliche Orte	Tennisplatz; am See; in the lake; beim Arzt; Bahnhof; im Fitnessstudio, Uni Bibliothek; Laufrunde Langbathsee; Café
Private Orte	bei den Eltern; bei der Schwester

Nicht nur auf grobe Örtlichkeiten, sondern auch auf sehr spezifische Positionen und den sozialen Kontext der Teilnehmenden beim Medienhandeln kann also in vielen Fällen geschlossen werden.

6.4.3. Sprache

Ebenfalls in den tabellarischen Eintragungen fanden sich Angaben zur Sprache, in der die Medienhandlung stattfand. Bei einem großen Teil der Nennungen handelt es sich um Angaben über Einzelsprachen, die Medienhandlungen fanden in Deutsch, Englisch, Russisch, Arabisch, Ungarisch, Spanisch, Französisch, Griechisch und Katalanisch statt. Obwohl im Einführungsgespräch erwähnt wurde, dass auch Sprachvarietäten unterschieden werden sollen, fanden sich in den Tagebüchern keine Angaben über Medienhandlungen, die beispielsweise im Dialekt stattfanden. Hierzu wäre womöglich eine zusätzliche Sensibilisierung notwendig.

Ein weiterer Teil der Medienhandlungen fand in mehreren Sprachen statt, insgesamt 65-mal berichten Teilnehmende von mehrsprachigen Handlungen mit Medien. Diese fanden oft in Zusammenhang mit Social Media-Angeboten statt, beispielsweise im News Feed von Facebook, aber auch während Lernphasen, beispielsweise mit Übersetzungsanwendungen und Wörterbüchern, oder aber bei der Nutzung von mehrsprachigen massenmedialen Angeboten, wie beispielsweise Radiosender mit mehrsprachiger Musik. Dadurch zeigt sich, dass mehrsprachiges Medienhandeln stark im Alltag der Teilnehmenden verankert ist,

selbst bei jenen, welche Deutsch als Erstsprache sprechen. Nicht nur von einer Medienhandlung zur anderen kann die Sprache problemlos gewechselt werden, sondern auch während derselben Handlung. Mehrsprachigkeit kennzeichnet demnach das Medienrepertoire aller Teilnehmenden.

6.5. Medienhandlungsmodalitäten

Eine große Stärke der Medientagebuch-Methode liegt in der Vielzahl an Kontextinformationen, die zusätzlich zu Dauer und Angebot der Medienhandlung erhoben werden können. So konnte auch in dieser Erhebung ein reichhaltiges Datenmaterial über die Modalitäten der Medienhandlungen der TeilnehmerInnen gesammelt werden. Unter diesen Modalitäten sind die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden, ihre Prinzipien für (Nicht-)Selektivität, ihre Aufmerksamkeit bei der Handlung, die Richtung ihrer Medienhandlungsprozesse, ihre Einschätzung der relativen Nutzungsanteile, sowie die subjektive Bedeutung der Medienhandlung zusammengefasst.

6.5.1. Interessen/Bedürfnisse

Bei dieser Kategorie wurde sowohl konzeptionell, als auch begrifflich auf Hasebrink (2016) aufgebaut. Wie bei der Pyramide in Abbildung 2 (siehe S. 31) steigt der Spezifikationsgrad der Interessen und Bedürfnisse, aufgrund derer die Medienhandlungen stattfinden, zunehmend an. Die Teilnehmenden geben vorwiegend in den Tagebüchern Kontextinformation zu den einzelnen Medienhandlungen an, welche auf die zugrundeliegenden Bedürfnisse und Interessen schließen lassen.

- Ungerichtetes Informationsbedürfnis: Vor allem in Zusammenhang mit dem Konsum von Nachrichtensendungen und -portalen, Zeitungen/Zeitschriften und Social Media zeigte sich, dass diese Ebene bei fast allen Teilnehmenden eine wichtige Rolle im Medienhandeln spielt. Einige Teilnehmende geben an, diesem Bedürfnis eher systematisch nachzugehen, wie in diesem Beispiel: *„Ich schaue regelmäßig kurz auf orf.at bzw. derstandard.at rein“* (CH: MTB). Eine Teilnehmerin gibt auch an, systematisch verschiedene Informationsquellen in verschiedenen Sprachen zu verwenden: *„Wenn es geht ich schaue jeden Tag*

Nachrichten, ich schaue auf den Sendern von beiden Ländern, dass ich nichts verpasse“ (EC: MTB). Andere Teilnehmende geben an, diesem Bedürfnis vor allem in Pausen und Lücken nachzugehen:

Immer wieder wenn man irgendwie Pausen hat, dann greift man zu Handy und schaut nach, Nachrichten oder irgendwie so diese, diese ah Facebook oder, genau Facebook, obs da irgendwelche Neuheiten gibt (EPe: RG).

- Thematische Interessen und Vorlieben: Die TeilnehmerInnen gaben Interessen und Vorlieben an einigen Stellen des Tagebuches als Motive für die Medienhandlungen an, wie in diesen beiden Beispielen:

Ich nutze Facebook vor allem, um nach interessanten Artikeln zu diversen Themen zu suchen, die ich dann lese (CH: MTB).

„Journal of Education“. I'm a teacher, so I usually read articles about topics related to Education (MGV: MTB).

Auch in den Reflexionsgesprächen kamen Interessen und Vorlieben zum Vorschein, wie beispielsweise bei GT, der sein thematisches Interesse der Absicht des Sprachenlernens zuordnet: *„Suchen von themenbezogenen Beiträgen, also arbeitsbezogenen Beiträgen, um dadurch eben mehr Englisch zu lernen“ (GT: RG).* Allgemein lässt sich jedoch sagen, dass die Bedürfnisse dieser Kategorie im Vergleich wenig zum Vorschein gekommen sind.

- Gruppenbezogene Bedürfnisse: Auch Bedürfnisse, die aufgrund von anderen Personen entstanden sind, konnten als Motive für Medienhandlungen festgestellt werden. So war ein vorherrschendes Motiv der Kontakt und Anschluss zu anderen Personen, vor allem in Verbindung mit Smartphone-basierten Anwendungen, wie MGV beschreibt: *„I constantly use chat apps like WhatsApp, Snapchat to communicate with my friends/family at home or other countries (where they live)“ (MGV: MTB).* Und eine andere Teilnehmerin zeigt auf, dass die räumliche Trennung für den Austausch solcher Nachrichten keine Bedingung ist: *„ich mach, schreib extrem viele Nachrichten am Tag. [lacht] Auch mit meinem Mann, den ich jeden Tag sehe“ (EPe: RG).* Des Weiteren wurden auch Medienhandlungen beschrieben, bei denen eine andere Person im Fokus steht, zum Beispiel beschreibt JM, dass sie *„Mentoring für MigrantInnen“ (JM: MTB)* online betreibt, oder EPe, dass sie nach einem Geschenk sucht: *„Geschenke für unsere soon-to-be-mother Arbeitskollegin auf Amazon schauen“ (EPe: MTB).* Auch Medienhandlungen

werden beschrieben, die mit anderen Personen gemeinsam stattfinden, diese werden in Kapitel 6.5.7. detaillierter dargelegt.

- Situativ-individuelle Bedürfnisse: Die Ebene mit dem höchsten Spezifikationsgrad findet sich ebenfalls oft unter den Motiven für Medienhandlungen, zum Beispiel für die Bewältigung von sprachbedingten Problemen: „Übersetzen Arabisch auf Deutsch, was bedeutet die Worte, ich muss immer mein Handy benutzen“ (SA: RG); „Email – Google Translate“ (GT: MTB). Auch andere Probleme des Alltags werden mithilfe der Medienhandlungen gelöst: „Telefonieren Arabisch. Wenn ich eine Probleme habe, rede ich mit meiner Schwester“ (SA: MTB); „I am looking for a job in Barcelona“ (MGV: MTB).

Diese Beispiele zeigen, dass sich die Teilnehmenden zum Teil ihrer Motivation für bestimmte Medienhandlungen und den Bedürfnissen und Interessen, denen sie zugrunde liegen, bewusst sind, und diese auch wiedergeben können. Für detailliertere Aussagen über die verschiedenen Bedürfnisse und Routinen einer Person bedarf es jedoch stärkerer Instruktion der Teilnehmenden und einen spezifischen Fokus der Erhebung auf diesen Bereich.

6.5.2. (Nicht-)Selektivität und Aufmerksamkeit

Obwohl in den Tagebüchern und den Reflexionsgesprächen nicht spezifisch nach der Aufmerksamkeit der Teilnehmenden bei den einzelnen Medienhandlungen gefragt wurde, gaben dennoch einige einen Einblick in diesen Bereich. Aus den Tagebüchern geht hervor, dass einige Medienhandlungen den Hintergrund für andere Aktivitäten bilden, wie beispielsweise beim Kochen, Putzen oder Arbeiten: „Am Abend habe ich für mich ein Hörbuch auf Youtube gesucht. Es geht immer besser, etwas zu arbeiten mit interessanten Geschichten“ (JM: MTB). Eine Medienhandlung, die sehr oft ‚nebenbei‘ betrieben wird, ist das Radiohören: Sieben von acht Teilnehmende nutzen das Radio während des Autofahrens. Auch während des Sportes und der Arbeit wird das Radio häufig eingeschaltet: „Immer wenn ich arbeite läuft der Radio, mich interessieren die Nachrichten, und mit Musik vergeht die Zeit schneller“ (EC: MTB). Im Gegensatz dazu wird an einigen Stellen auch spezifisch darauf verwiesen, dass die Aufmerksamkeit bei der Medienhandlung liegt. So beschreibt JM, dass sie das Radio bewusst zum Lernen

verwendet: „*Ich hör noch Radio, wirklich Radio. [...] ich konzentriere mich und ich höre, das es geht super, funktioniert*“ (JM: RG), oder korrigierte Texte verbessert, um daraus zu lernen: „*Ich habe die richtige Werseonen von meinen Brifen bekommen und dann muss alle Fehler aufmerksam nachschauen*“ (JM: MTB). Bei vielen weiteren Medienhandlungen kann zwar über die Aufmerksamkeit gemutmaßt werden, es wird aber nicht explizit beschrieben.

Auch über die Prinzipien, aufgrund derer die Medienhandlungen durchgeführt oder eben nicht durchgeführt werden, wird an einigen wenigen Stellen Aufschluss gegeben. Vor allem EPe beschreibt hier sowohl im Tagebuch, als auch im Gespräch, am Sonntag ihr Handy nicht zu verwenden: „*Ich hab eben Sonntag, das ist so Handy-freier Tag für mich [lacht], wo ich immer versuche, also ich lass einfach mein Handy zu Hause, ahm und versuche eben ein bissi äh mich äh davon zu befreien*“ (EPe: RG). Da aber die Teilnehmenden auch bei diesem Aspekt nicht explizit aufgefordert waren, Informationen preiszugeben und darüber zu reflektieren, sind nur wenige Informationen vorhanden. Es zeigt jedoch auf, dass vor allem nach dem Ausfüllen des Tagebuches solche Selektionsprinzipien im Einzelgespräch sehr gut erfragt und reflektiert werden könnten.

6.5.3 Richtung der Medienhandlungsprozesse

Bei den beschriebenen Medienhandlungen kann auch die Handlungsrichtung unterschieden werden. Für die Unterscheidung erscheint es auch an dieser Stelle sinnvoll, wie in Kapitel 3.3. zwischen rezipierenden, produzierenden und interaktiven Prozessen zu differenzieren. Dabei zeigt sich, dass ein sehr großer Teil des Medienhandelns rezipierend stattfindet, z.B. beim Radiohören, Zeitung lesen, etc. An einigen Stellen sind die Prozesse aber auch produzierend, eine Teilnehmerin gestaltete eine eigene Radiosendung, an der sie in der Tagebuch-woche mehrmals mit einem Audioschnittprogramm arbeitete: „*Samplitude – Producing Radio Show*“ (MGV: MTB), ein anderer Teilnehmer gestaltete Einladungen in einem Grafikprogramm. Weitere Beispiele für produzierende Medienhandlungen aus den Tagebüchern sind auch das Aufnehmen und Versenden von Fotos, sowie das Erstellen von Materialien und Sprachaufnahmen für den Unterricht. Interaktive Prozesse sind sehr häufig bei medienvermittelter Kommunikation, beispielsweise bei (Video-)Telefonaten, in Chat-Apps oder Social Media-Anwendungen zu finden. Interaktion in Kombination mit Medien kann aber auch face-to-face stattfinden: Eine Teilnehmerin berichtet auch über Interaktion

mit Freunden mittels Kartenspiel oder im gemeinsamen Ansehen eines Videos im Café. Daraus wird ersichtlich, dass alle drei genannten Prozesse bei der Analyse ohne besondere Angaben der Teilnehmenden unterschieden werden können und auch tatsächlich abgebildet sind, wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß.

6.5.4 Einschätzung der relativen Nutzungsanteile

Vor allem in den Reflexionsgesprächen, aber auch stellenweise in den Tagebüchern wurden von den Teilnehmenden Bewertungen über die Nutzungsanteile innerhalb ihrer Medienrepertoires abgegeben. So kategorisierten einige ihr Medienhandeln allgemein, oder aber bestimmte Aspekte davon als ‚viel‘ oder als ‚wenig‘, als ‚lang‘ oder als ‚kurz‘, oder als ‚wenig abwechslungsreich‘, wie in den folgenden Beispielen:

Für mich, ich lebe alleine, also, I realized ich benutze VIEL, viel ähm Zeit, ich benutze etwas Facebook oder Fernsehen oder Radio hören, und ich glaube ist weil ich alleine lebe (MGV: RG).

Ich habe auch aufgeschrieben in mein Tages- äh - buch, wie es war, nicht oft, nicht lang und ja, das es war nicht so viel wirklich und kurzzeitig, ja, das war so bei mir (JM: RG).

So von der Dauer her eher, die, die analogen Medien hob, worn, worn zumindest bei mir so, dass i die ah übern längern Zeitraum genutzt habe als grad die Online-Medien, des war, is eher so zum kurz nachschaun, während irgendwie die, äh, a Zeitung hab ich dann schon länger gelesen am Wochenende oder so, und des machi aber am Computer nicht (CH: RG).

So sieht mein typischer Lerntag Zuhause: ziemlich unspektakulär von Aktivitäten, dafür maximal produktiv f. die Uni (EPe: MTB).

Diese Aussagen zeigen, dass die Teilnehmenden stark über ihr Medienhandeln reflektieren und es anhand ihrer persönlichen Werthaltung bewerten, wobei diese Bewertung auch mit dem subjektiven Sinn zusammenhängt, welches im Folgenden beschrieben ist.

6.5.5. Subjektiver Sinn

Jede Medienhandlung findet vor dem Hintergrund eines subjektiven Sinns statt, also der Bedeutung, die ihr das Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt zuschreibt (siehe Kapitel 2.4.4.). Diesen subjektiven Sinn wird man kaum durch ein Tagebuch oder eine Gesprächsrunde erfragen können, ohne die Teilnehmenden vorher darauf zu sensibilisieren. Dennoch zeigte sich im Material der Erhebung, dass einige Teilnehmende

ihr Medienhandeln auch aufgrund der Nützlichkeit bewerten: EC hebt im Medientagebuch beim Verwenden von Skype hervor, es sei „*praktisch, weil Video dabei hat.*“ Und für MGv ist ihr Computer aufgrund ihrer Lebenssituation besonders wichtig, da sie ihn sehr vielseitig einsetzt: „*I live alone, so I constantly use the computer for almost everything, leisure (TV, Netflix, Radio, social networks), communicating with family/friends (email, Skype, chat) and work*“ (MGv: MTB). Auf der anderen Seite gibt es auch Reflexionen über ‚sinnlose‘ Mediennutzung, so beschreibt vor allem EPe einige Medienhandlungen als ‚zwecklos‘: „*Zwecklos surfen: VKontakte/ FB schauen. War zu müde zum Lernen*“ (EPe: MTB). Hier wird vor allem deutlich, dass es eine Abwägung gibt zwischen der Medienhandlung und einer anderen Handlung, die als nützlicher empfunden wird. Auch die unter 6.5.7. beschriebenen Alltagsroutinen deuten auf den subjektiven Sinn hin, welchen die Medienhandlung für die einzelne Person haben könnte. Diese werden aber nicht konkret bewertet und hier deshalb nicht explizit angeführt.

6.5.6. Emotionen beim Medienhandeln

In den Daten finden sich einige Angaben über die Emotionen der Teilnehmenden, die sie während der einzelnen Medienhandlungen erleben. Vor allem im Zusammenhang mit dem Handy/Smartphone im Allgemeinen, als auch mit dessen Nachrichten-Anwendungen wird berichtet, dass das Gefühl von Sicherheit und des Anschlusses an andere durch die Erreichbarkeit eine wiederkehrende Emotion ist („*Und es macht mi nervös, wenn i zum Beispiel 's Handy nit mithab und i weiß, meine Kinder san irgendwo*“ [EPr: RG]). Interesse und Freude/Spaß wird ebenfalls genannt, sowie aber auch Bedauern, beispielsweise von EPr beim Spielen mit anderen: „*Kartenspiel mit Freunden (Herzln) leider verloren*“ (EPr: MTB)

Abschalten/Entspannen ist eine mehrmals genannte Emotion beim Medienhandeln. Hier fällt auf, dass sowohl mit Medien in der Erstsprache, als auch mit welchen in der gelernten Fremdsprache der Teilnehmenden entspannt wird – so schreibt EC über das Abschalten in ihrer Erstsprache Ungarisch: „*In der Pause ich schalte mich ab mit Wortsuchspiel am Handy auf Ungarisch*“ (EC: MTB); und JM beschreibt einen entspannten Nachmittag am See mit einem Buch in der Fremdsprache Deutsch: „*Buch Herr Lehmann, Deutsch [...] Heute war ein gemütlicher Tag am See. Blauer Himmel, schönsten Wasser und ein Buch*“ (JM: MTB). Entspannung ist demnach nicht zwangsläufig an die Erstsprache gebunden

und kann auch im informellen Lernkontext mit der Fremdsprache stattfinden.

6.5.7. Einbettung in Alltagsroutinen

Das Medientagebuch gibt sehr deutlich Aufschluss über die Alltagsroutinen der Teilnehmenden, vor allem über Rituale, in welche die Medienhandlungen eingebettet sind. CH beispielsweise berichtet an mehreren Stellen über Gewohnheiten: *„Beim Frühstück höre ich meistens Ö1; Ich lese gerne in der ‚Furche‘ über die Woche verteilt; Ich schaue regelmäßig kurz auf orf.at bzw. derstandard.at rein“* (CH: MTB). Auch die Sprachen, in denen diese Medienrituale stattfinden, werden teilweise spezifiziert, wie bei EC: *„Ich lese jeden zweiten Tag Zeitung, entweder zu Hause in der Früh oder in der Pause. Zu Hause öfter ungarisch, in der Arbeit Deutsch“* (EC: MTB).

Die wichtige Rolle von Medien als Pause wird ebenfalls durch die Tagebücher deutlich erkennbar. Medienhandlungen dienen vor allem während der Arbeitszeit als Pause, wie bei EPe: *„Wenn ich kleine Pausen in der Arbeit habe, schau ich mir das Handy an, ob es neue Nachrichten in WhatsApp gibt“* (EPe: MTB); und bei MGv: *„While working, I check Facebook from time to time to take a rest“* (MGv: MTB). Auch eine Lückenfüllerfunktion in der Freizeit findet man in den Tagebüchern, wie in diesem Beispiel: *„orf.at – Kurze Information während einer Wartezeit“* (CH: MTB). Hier gibt es jedoch zu wenige Eintragungen, um Aussagen über die Sprachpräferenzen der Teilnehmenden zu tätigen.

Bei manchen Medienhandlungen der Teilnehmenden spielen andere Personen auch eine wichtige Rolle. Zum einen werden sehr häufig medienvermittelte Interaktionen, wie Nachrichtenaustausch, Telefonate, etc. in den Tagebüchern aufgelistet (*„Wie immer habe ich mit meiner Schwester russisch bei Telefon geredet und mit ein paar Freundinnen“* [JM: MTB]; siehe auch Kapitel 6.5.1.); zum anderen werden auch die klassischen Massenmedien gerne mit anderen Personen genützt, wie diese Beispiele zeigen:

Zeitung zuhören – ‚Der Standard‘ mein Freund hat laut gelesen. Ich mag zuhören (JM: MTB).

Ich sehe gerne mit meiner Familie fern (SA: MTB).

Das höre ich öfter am Wochenende mit meiner Freundin zum Frühstück (CH: MTB).

In der Pause WhatsApp-Videos mit den Kollegen anschauen (EC: MTB).

Obwohl auf der Beispielseite am Anfang des Tagebuches auch Angaben über weitere Personen gemacht wurden, die an der Medienhandlung beteiligt sind, fanden sich in den Aufzeichnungen der Teilnehmenden eher wenige solcher konkreten Angaben. Oft ist es anzunehmen, dass die Handlungen gemeinsam mit anderen im Haushalt lebenden Personen getätigt werden (beispielsweise beschreiben EC, EPe und EPr mehrmals, dass sie am Abend fernsehen), die Teilnehmenden notierten dies aber selten explizit.

6.5.8 Nutzungseinschränkungen

In einigen Fällen weisen die Eintragungen darauf hin, dass bestimmte Medienhandlungen aufgrund örtlicher oder zeitlicher Gegebenheiten der Teilnehmenden eingeschränkt sind. Örtliche Einschränkungen ergeben sich durch die Nicht-Verfügbarkeit bestimmter Medien, wie JM beispielsweise beschreibt: *„Fernsehen bei der Schwester. Zu Hause haben wir keinen“* (JM: MTB); oder aber die Einschränkung entsteht durch absichtlichen Verzicht, wie in diesem Beispiel:

Wir waren jetzt in ahm Sankt Petersburg für eine Woche, und da hab ich eben kein Handy, ah da hab ich kein Internet zu Hause und beziehungsweise kein Internet am Handy, und ahm wir haben einfach, weil immer haben wir so Internet uns gekauft, ahm mit meinem Mann, aber jetzt haben wir gesagt, wir lassen das einfach und wir haben einfach jetzt a Woche kein Internet, weil eigentlich, schlussendlich machen wir Urlaub (EPe: RG).

Öfter jedoch berichten Teilnehmende über zeitliche Einschränkungen, wie beispielsweise aufgrund wenig Zeit im Alltag: *„Wenn es sich zeitlich ausgeht, höre ich das Ö1-Morgenjournal (ganz oder Teile davon)“* (CH: MTB); *„Wenn ich Zeit habe, lese ich am Wochenende gerne ausführlich in der Zeitung“* (CH: MTB). Zeitliche Einschränkungen entstehen auch durch Vorgaben des Programmes: *„Ich habe an diesem Abend Filme angeschaut auf Deutsch, auf ungarisch ich schaue selten Filme, weil die neue Filme sind zu spät“* (EC: MTB). Eine weitere Art der zeitlichen Einschränkung entsteht aufgrund anderer Personen: *„My partner lives in USA, we usually videocall at night but sometimes in the morning (due to ≠ time zones)“* (MGV: MTB).

6.6. Sprachenlernen

Das beherrschende Thema im Alltag ist für viele der Teilnehmenden das Sprachenlernen. Drei der TeilnehmerInnen besuchen einen Deutschkurs und benötigen diese Sprachkenntnisse für berufliche Zwecke und für die Kommunikation im Alltag. Eine weitere Teilnehmerin studiert neben ihrem Teilzeitjob Lehramt in ihrer Erstsprache Russisch und in den Fremdsprachen Englisch und Deutsch. Drei weitere Teilnehmende lernen im informellen Kontext die Sprachen Englisch, Deutsch und Russisch. Nur eine Teilnehmende lernen aktiv keine Sprache, sondern unterrichten lediglich eine. Die Sprachlernkontexte der Teilnehmenden unterscheiden sich somit sehr stark voneinander, dennoch spielen Medien eine große Rolle in diesen verschiedenen Settings. Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Medien in welchen Kontexten zum Sprachenlernen zum Einsatz kommen und welche Schlüsse die Teilnehmende für sich über das Sprachenlernen mit Medien ziehen.

6.6.1. Nennung von Medien für das Sprachenlernen

Wie unter 6.4.3. bereits ausgeführt ist das Medienrepertoire aller Teilnehmenden mehrsprachig. Darüber hinaus wird jedoch sowohl in den Tagebüchern, als auch in den Reflexionsgesprächen die große Relevanz von mehrsprachigen Medien für das Sprachenlernen erkenntlich. Schon die große Bandbreite an Medien, die explizit für das Sprachenlernen eingesetzt werden, verdeutlicht dies:

Tabelle 8: Medien für das Sprachenlernen

Unterkategorie	Beispiele für Nennungen
Bücher	„ <i>Buch B1 Deutsch – Ich lese ein paar Texte Deutsch</i> “ (SA: MTB); „ <i>Lehrwerk lesen, Übungen machen</i> “ (JM: MTB); „ <i>Ich lese gerne Bücher auf deutsch, weil kann ich noch bei Grammatik dazu lerne</i> “ (EC: MTB).
Onlinewörterbücher	Leo.org, Dictionary.com; Google Translate Übersetzen; etc.
Radio	„ <i>Mit Radio ich konzentriere mich und ich höre, das es geht super, funktioniert</i> “ (JM: RG).
Skype	„ <i>Jetzt hab ich mir ein Nachhilfelehrerin gefunden, also</i> “

	<i>Muttersprachlerin, mit der ich immer – sie wohnt in Salzburg und da ich zum Beispiel in Salzburg nicht wohne, ist es mir eigentlich ah passt perfekt, wenn wir uns einfach über Skype treffen. Wir treffen uns ähm einmal pro Woche“ (EPe: RG).</i>
Fernsehen	<i>„Es war früher Fernsehen, ich war bei meiner Schwester und dann is ja leicht, ja“ (JM: RG).</i>
Fernsehen mit Untertitel	<i>„Englisch ich sehe, ähm, ist besser für mich fernsehen ohne Untertitel, aber zum Beispiel auf Deutsch das ist nicht possible für mich, also es hängt von der Sprache und von der, äh, what level of learning you, I have“ (MGV: RG).</i>
YouTube/Video	<i>„Für mich war YouTube das Medium, das meist genutzte Medium, um Englisch zu lernen“ (GT: RG).</i>
Handy	<i>„Und für mich das Handy. Ich nutze sehr viel. Ähm, YouTube habe ich eine Video, wo auf äh Deutsch anschauen und gehört, ich, ähm, ganze Zeit für mich benutze mein Handy, ich lerne Deutsch so viel, ähm, und ich habe viele Video auf Deutsch, viele Lehrerinnen auf Arabisch auch, ähm, sprechen arabisch auf die Grammatik Deutsch oder ich muss immer mein Handy benutzen wenn ich, äh, Deutsch gelernt“ (SA: RG).</i>
Internet (WWW)	<i>„Da, wo man eben ähm die Übungen im Buch machen kann und es gibt aber auch ein, äh eine Webseite dazu, ähm wo man online also mehrere Übungen machen kann“ (EPe: RG).</i>
Einfache Texte	<i>„Mein Deutsch ist nicht gut, also ich brauche very simple texts, and it's not very easy to find in Medien“ (MGV: RG).</i>
Computer	<i>„Computer Youtube und Moodle – Kursvorbereitung“ (JM: MTB); „Benutzung vom Lingvo Wörterbuch (Programm am Laptop)“ (EPe: MTB); „Blendet lernen“ (JM: MTB).</i>
Audio	<i>„Ich höre CD – B1 auf Deutsch“ (SA: MTB); „Diktiergerät hören“ (JM: MTB).</i>
Briefe	<i>„Korrektur meiner Brifen – Ich habe die richtige Werseonen von meinen Brifen bekommen und dann muss alle Fehler aufmerksam nachschauen“ (JM: MTB).</i>

Auffallend ist im Reflexionsgespräch, dass alle Teilnehmenden, die eine Sprache lernen jeweils ein anderes Medium anführen, welches für sie das wichtigste Werkzeug zum Sprachenlernen darstellt: so ist dies für SA das Handy, für MG und V sind es Filme mit Untertitel, für GT sind es YouTube-Videos und für JM das Radio. EPr nennt hier vor allem Bücher, denen EPe ebenfalls besonders viel Bedeutung zumisst und darüber hinaus Internet, im Besonderen Skype anführt. Da EC nicht an den Reflexionsgesprächen teilnehmen konnte, kann nur das Medientagebuch herangezogen werden, wo sie Bücher explizit als Lernressource für die deutsche Grammatik beschreibt. Außer Radio werden somit die klassischen Massenmedien (Fernsehen, Zeitungen/Zeitschriften), sowie Medien, die sprachkursähnlich oder -ergänzend aufgebaut sind (Online Sprachkurse, CD-Beilage von Lehrwerken, etc.) nicht unter den wichtigsten Medien genannt. Dies zeigt den hohen Individualisierungsgrad der Medienrepertoires – die Teilnehmenden stellen sich ihren Interessen, Lernstilen und Alltagsroutinen entsprechend ihr Medienrepertoire zum Sprachenlernen zusammen. Von Sprachlernenden als einen bestimmten ‚Mediennutzungstyp‘ zu sprechen würde damit nicht die vielfältige Realität ihres Medienalltags abbilden und zu kurz greifen.

6.6.2. Beobachtungen über das Sprachlernverhalten

Wie die Reflexionsgespräche zeigten, half das Tagebuch den TeilnehmerInnen dabei, ihr Sprachlernverhalten zu reflektieren. Lernstile und Lernstrategien wurden beispielsweise von den Teilnehmenden beobachtet und wiedergegeben, so beschreibt EPe ihre Strategie, Lerninhalte abzutippen: *„muss ich das am Computer alles eintippen, weil wenn ich das eingetippt hab, seh ich irgendwie, ist das wahnsinnig, für für Gehirn, weil ich kann das besser verarbeiten, wenn das eben eingetippt ist“* (EPe: RG). Demgegenüber beschreibt JM, dass sie durch das Hören am besten lernt: *„mit Radio ich konzentriere mich und ich höre, das es geht super, funktioniert“* (JM: RG). GT hingegen beschäftigt sich mit thematisch relevanten Videos in der Fremdsprache, um die Fachsprache zu erlernen: *„Also eigentlich, Sprache lernen ned als eigentliches Ziel sondern um zu verstehen, wie etwas passiert oder gemacht wird, aber halt in Englisch erklärt“* (GT: RG). Auch Rahmenbedingungen fürs Lernen werden teilweise offenbart, EPe beispielsweise beschreibt, dass sie viel unterwegs lernt: *„ich pendle immer von Gmunden nach Salzburg, das heißt diese Zeit, wo ich unterwegs bin, ich nutze sie eigentlich ähm für, um etwas zu lernen, um etwas für, für die Uni vorzubereiten“* (EPe: RG). Ein weiterer Aspekt, der zum

Lernverhalten beschrieben wird, ist das Lernen durch das Unterrichten, wie CH erzählt: *„Da ich jetzt Deutsch unterrichte, setzt ich mich halt viel mit Strukturen auseinander, also mit grammatischen Strukturen, und des is das, wo ich auch viel über die deutsche Sprache lerne selber dabei“* (CH: RG).

6.6.3. Sprachlernkontexte

Wie bereits in Kapitel 3.3.1. beschrieben, können auch beim Sprachenlernen formale, non-formale und informelle Kontexte unterschieden werden. Die Tagebücher und Reflexionsgespräche zeigen, dass Medien bei all diesen drei Lernkontexten zum Einsatz kommen. Da die Hälfte der Teilnehmenden Sprachkurse oder ähnliche formale Lernangebote besuchen, sind auch viele Medienhandlungen in diesem Setting beschrieben. Zum einen findet man zahlreiche Medienhandlungen, die direkt im Rahmen der formalen Aktivitäten stattfinden, diese reichen vom Arbeiten mit dem Unterrichtsmaterial über Anwendungen am Computer bis hin zur Nutzung von Online-Wörterbüchern am Handy, wie diese Beispiele zeigen:

PPP am Computer + Internet als Quelle, um zusätzliche Infos zu finden, Seminar auf der Uni an der Slawistik (EPe: MTB).

Deutschkurs in class Kursbuch, we also used CD for some activities (MGV: MTB).

Wenn ich im Deutschkurs bin, benutze ich mein Handy, denn übersetzen neue Wörter (SA: MTB).

Zum anderen findet man auch Medienhandlungen, die nicht unmittelbar während dieser Maßnahmen stattfinden, aber dennoch direkt dem formalen Kontext zuzuordnen sind, wie Übungen zuhause, das Lernen für Prüfungen oder Blended Learning Angebote: *„Computer, zu Hause, Deutsch – Kursvorbereitungen“* (JM: MTB); *„Blendet lernen“* (JM MTB); *„Vorbereitung des Themas für die Englischprüfung“* (EPe: MTB).

Diesen formalen Lernkontexten steht das non-formale und informelle Lernen gegenüber, welche aufgrund geringer Trennschärfe zu einer Kategorie zusammengefasst wurden. In dieser findet man selbstorganisierte Formen des Lernens mit Medien, wie beispielsweise mit Hilfe von Skype: *„jetzt bin ich auch in der Situation, wo ich selber Schülerin bin, ah beim Skype-Unterricht“* (EPe: MTB); oder Medienhandlungen in der Freizeit, um ‚beiläufig‘ zu Lernen: *„Ich lese gerne Bücher auf deutsch, weil kann ich noch bei*

Grammatik dazu lerne“ (EC: MTB). GT beschreibt, wie dieses ‚beiläufige‘ Lernen durch themenbezogenen Videos für ihn funktioniert:

Und weil’s dann ja dieses Verständnis, wenn Wörter fehlen das dann trotzdem für mi verständlich ist weil man oft weiß dann scho um was eigentlich geht, [...] ma versteht den Zusammenhang und kummt dann in des Hören herein (GT: RG).

Diese Beispiele zeigen, dass die Teilnehmenden ihr Medienrepertoire sowohl im formalen Kontext in geringerem Ausmaß, als auch darüber hinaus in viel größerem Ausmaß individuell zusammenstellen und unterschiedliche Formen des Lernens mit Medien praktizieren. Diese Lernpraxen finden teilweise sehr bewusst statt, selbst informelles Lernen wird von manchen explizit als solches beschrieben.

6.6.4. Kommunikative Sprachprozesse

Auch beim Sprachenlernen mit Medien kann, wie allgemeiner unter Kapitel 6.5.3. beschrieben, zwischen rezipierendem, produzierendem und interaktivem Lernen unterschieden werden. Die Tagebücher liefern zahlreiche Beispiele für alle drei Prozesse. Rezipierendes Sprachenlernen findet durch das Lesen (z.B. *„Buch B1 Deutsch – Ich lese ein paar Texte“* [SA: MTB]), durch das Hören (*„Zeitung zuhören – ‚Der Standard‘ mein Freund hat laut gelesen. Ich mag zuhören“* [JM: MTB]) oder das Hör-Sehen statt (*„Für mich war YouTube das Medium, das meist genutzte Medium, um Englisch zu lernen“* [GT: RG]). Produzierendes Lernen findet man ebenfalls an mehreren Stellen, so werden Texte verschiedenster Art produziert und bearbeitet (z.B. *„E-Mails lesen und schreiben“* [GT: MTB]) und es werden Audioaufnahmen mit dem Diktiergerät für diesen Zweck gemacht (*„Diktiergerät hören“* [JM: MTB]). Interaktives Sprachenlernen mithilfe von Medien ist vor allem in Verbindung mit Videochats explizit als Lernen beschrieben worden (*„Skype – Englischstunde mit Native Speaker als Vorbereitung auf die Englischprüfung“* [EPe: MTB]). Auch dieser Aspekt unterstreicht die Vielfältigkeit der Sprachlernmethoden, die die Teilnehmenden mithilfe von Medien anwenden.

6.7. Sprachdidaktik

Da zwei der Teilnehmenden vor allem Sprachen unterrichten und weitere zwei dies gelegentlich ausüben, findet man in den Daten einige Informationen über mediendidaktische Aspekte. Mit welchen Medien unterrichtet wird, welche Medien eine

besondere Rolle spielen und worin die Vorteile des Medieneinsatzes liegen beschrieben die Teilnehmenden vor allem in den Reflexionsgesprächen. Diese Ausführungen werden an dieser Stelle zusammengefasst.

6.7.1. Nennung von Medien, die für Sprachdidaktik verwendet werden

Im Kontext des Unterrichtens werden weniger Mediengattungen genannt, als in Bezug auf das Lernen von Sprachen, da es auch weniger Unterrichtende als Lernende unter den Teilnehmenden gab. Vor allem über den formalen Unterrichtskontext wurde in den Gesprächen reflektiert. Die folgenden Nennungen findet man in den Daten:

Tabelle 9: Medien für das Unterrichten von Sprachen

Unterkategorie	Beispiele für Nennungen
Computer	<i>„Da erste ähm Schritt in der Klasse is amal den Computer aufzufahren. [lacht] Nachdem des eh dauert und ja, mh, die verschiedensten Formen, ob des jetzt a Kurzfilm is, a Hörübung, ob des a PowerPoint is, pf, a Bild. Eigentlich, fast jede Stund“ (EPr: RG).</i>
Skype	<i>„Skype – Blended Learning Textkorrektur-Komm./Deutschtraining“ (CH: MTB).</i>
Whiteboard	<i>„mit diese Whiteboards, also des, des is a ganz a andere Art von Unterrichten wordn, innerhalb drei, vier, in den letzten drei, vier Jahren“ (EPr: RG).</i>
Online Spiele	<i>„Ich nutze auch so, äh Spiele, ähm, also Online-Spiele, [...] ich hab ein Layout und ich kann eben so da die Lücken so gestalten, wie ich das möchte“ (EPe: RG).</i>
Handy	<i>„Was i a no bei Speaking Exercises ganz klasse find is, wenn mas aufs Handy eben, mir, mir nehmen das immer aufs Handy auf und dann kannst es zu Hause dann a bewerten“ (EPe: RG).</i>
Buch	<i>„Lehrwerk Deutsch Eltern machen Schule: Lehrwerk, das neben weiteren Materialien für den Unterricht verwendet wird“ (CH: MTB).</i>
Video	<i>„Film f. ‚Kräfte der Erde‘“ (EPr: MTB).</i>

Musik/Audio	„Song für friendship lesson“ (EPr: MTB).
Internet	„Internetseite lernbasar.de“ (EPr: MTB).

Obwohl der formale Lernkontext, in welchem der Unterricht zumeist stattfindet, ein restriktiverer ist, als non-formale und informelle Kontexte, lässt sich auch hier eine große Zahl an unterschiedlichen Medien vorfinden. Diese Medien vermitteln Sprache auf verschiedenen Kanälen: durch Schrift, Ton, Bild und teilweise auch mithilfe interaktiver Elemente.

6.7.2. Vorteile des Medieneinsatzes im Unterricht

Ein Thema, welches im ersten Reflexionsgespräch ausführlicher diskutiert wurde, sind die Vorteile des Unterrichtens mithilfe von Medien. Ein Argument für den Medieneinsatz im Unterricht von Kindern und Jugendlichen ist, dass das Medienhandeln zu einem positiv behafteten Zweck verwendet wird, wie EPe beschreibt:

Die Eltern, die verbieten ja oft, gel, dass, dass [die Schüler] sich äh vor dem zum Beispiel iPad oder so was hinsetzen, und jetzt haben sie einen guten Grund, um das zu benutzen. Das, das, das stärkt sie auch dann irgendwie, ja cool (EPe: RG).

Ein weiteres Argument ist laut EPr auch die einfachere Steuerung der Inhalte:

Es is a klass, wenn einfach nur diese Schulbücher online san, wo die Schüler des Buch nu geschlossen ham, weils du vielleicht no net wüllst, dass alles gsehn wird, und ja, sondern nur vielleicht a Bild [...] Ja, es is wertvoll für'n Unterricht (EPr: RG).

Zuletzt wird auch die einfache Verfügbarkeit als großen Vorteil im Vergleich zu früher angeführt:

Nachdem jede Klasse jetzt so ausgestattet is, is des natürlich vü einfacher wordn. Vorher hast da's überlegt, ob's da an Füm anschaut, weil da host die eingetragn, ob frei war, und ob sie für zehn Minuten der Aufwand lohnt, aufgehen, runtergehen, oder wo a immer hin, und jetzt schaltst ihn halt einfach ein. Und, ja. Es, es is a andere Art, ja, des Unterrichtens worden a, oder hm vielfältiger (EPr: RG).

Dass im Gespräch keine Nachteile des Medieneinsatzes angeführt wurden, zeigt, dass Medien im Unterricht als selbstverständlich angesehen werden. Medien nehmen beim Prozess des Spracherwerbes also eine zentrale Stellung ein und ermöglichen eine sehr vielfältige und individuell anpassbare Lern- und Unterrichtspraxis. Dies unterstreichen die Ergebnisse der vorliegenden Erhebung. Die Kernpunkte der Ergebnisse sollen im Folgenden deshalb zusammengefasst und in weiterer Folge diskutiert werden.

7. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung geben sehr detaillierte Einblicke in die Art und Weise, wie die Teilnehmenden mit den Medientagebüchern umgingen, welche Reflexionen sie durch diese für sich selbst ziehen und wie sie ihr mehrsprachiges Medienrepertoire zusammenstellen, um dies als Sprachlernressource zu nutzen. Ziel dieses letzten Kapitels ist es deshalb, diese Ergebnisse zusammenzufassen und die in Kapitel 5.1. dargelegten Forschungsfragen zu beantworten. Überlegungen für weiterführende Forschung mit Medientagebüchern und zum Thema Mehrsprachigkeit und Medienrepertoires sollen den Abschluss dieser Arbeit bilden.

7.1. Reflexion der Methode

Ein wichtiges Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die Anwendbarkeit der Methode ‚Medientagebuch‘ für den mehrsprachigen Kontext zu evaluieren. Die generierten Daten an sich, sowie die Erfahrungen der Teilnehmenden mit der Methode dienen dazu als Grundlage. Verschiedene Einzelaspekte der Methode können dabei beschrieben und zusammengefasst werden:

Durchführung & Zeitliche Aspekte:

Der persönliche, wiederholte Kontakt zu den einzelnen Teilnehmenden, ein Einführungsgespräch in der Gruppe und die individuell angepasste Art der Abholung der Tagebücher erwiesen sich, wie in der Literatur beschrieben (siehe Kapitel 4.3.), als sehr positiv für den Verlauf der Erhebung, da eine Rücklaufquote von 100% erreicht werden konnte. Die Laufzeit von einer Woche war für alle Teilnehmenden machbar, einige berichteten explizit, dass die Woche schnell verging und sie auch weitere Tage ausgefüllt hätten. Die Wahl des Zeitraums, in das die Woche gelegt wurde, stellte sich aufgrund eines Feiertages nicht als ideal heraus, da sie für manche nicht repräsentativ war.

Format & Gestaltung des Tagebuches:

Ebenfalls in der Literatur beschrieben ist die Wichtigkeit einer ansprechenden Gestaltung, eines handlichen Formates und eine digitale Ausfüllmöglichkeit. In dieser Untersuchung wurde nur der erste Aspekt positiv von den Teilnehmenden beurteilt. Das Format war kaum

relevant, da die meisten Teilnehmenden das Tagebuch nicht mitnahmen, sondern zuhause ausfüllten. Eine digitale Form des Tagebuches wurde von zwei Teilnehmenden sogar kritisch betrachtet, diese hätten sie nicht ausgefüllt. Auch die Beispiele, die als Ausfüllhilfe angegeben wurden, wurden kaum beachtet. Ob dies allgemein oder nur innerhalb dieser bestimmten Teilnehmendengruppe zutreffend ist, lässt sich aber mit den ermittelten Daten nicht sagen.

Eintragung der Inhalte & Ausfüllprozesse:

Sowohl die Tabellen als auch die offenen Felder des Tagebuches dienten den Teilnehmenden lediglich als grobe Orientierung, da hier eine sehr große Bandbreite an Auslegungen festgestellt wurde – vor allem zwischen ‚Medium/Technologie‘ und ‚Angebot/Sprache‘ verschwammen die Grenzen. Dies wäre vor allem für weiterführende quantitative Auswertungen der Daten von Bedeutung, da diese Angaben in den Feldern nicht klar voneinander trennbar sind. Die Menge und Art der Informationen, die im Tagebuch preisgegeben wurde, unterschied sich sehr stark: Einige füllten mehrheitlich nur die Tabellen aus, andere wiederum gaben in den offenen Felder viel Kontextinformation preis. Ob zusätzliche Informationen im Einführungsgespräch und die Sensibilisierung der Teilnehmenden auf bestimmte Bereiche des Medienhandelns zu reichhaltigeren Tagebüchern führen würde, kann hier nur gemutmaßt werden, da es sich möglicherweise auch um unterschiedliche Kommunikationstypen handelt. Ähnlich konnten zwei verschiedene Ausfülltypen unterschieden werden: jene die das Tagebuch am Abend zuhause nachtragen und jene die während der Medienhandlung ausfüllen. Obwohl im Einführungsgespräch explizit darauf hingewiesen wurde im Idealfall ‚in Echtzeit‘ auszufüllen, befanden sich die Zweiteren deutlich in der Unterzahl. Das Medientagebuch in den Alltag miteinzubinden erwies sich demnach für die meisten als sehr schwierig, was für die Konzeption von weiteren Tagebucherhebungen mitbedacht werden sollte. Dennoch beschrieb eine große Zahl der Teilnehmenden, dass das Führen des Medientagebuches nach der Zeit zu einer Art Ritual wurde.

Schwierigkeiten der Teilnehmenden:

Die Teilnehmenden gaben Einblicke in die Schwierigkeiten, die sie beim Ausfüllen hatten. Um Einschränkungen zu vermeiden wurde im Medientagebuch auf eine explizite Definition von Medienhandeln verzichtet, was für einige Teilnehmende zu Startschwierigkeiten führte, da sie für sich selbst eine Definition finden mussten. Des

Weiteren erforderte das nachträgliche Ausfüllen für viele, dass sie sich die Medienhandlungen merken oder rekonstruieren mussten, was oft zu einer Herausforderung wurde. Auch die Übertragung von den tatsächlich erlebten Medienhandlungen auf die vorgegebenen Felder des Tagebuches erwies sich teilweise als schwierig: Mehrere, parallel stattfindende Medienhandlungen oder ‚nebenbei‘ genutzte Medien waren schwierig nachzuvollziehen und voneinander zu trennen, da sie nicht bei voller Aufmerksamkeit stattfanden. Auch die Notation von mehrsprachigen Angeboten war problematisch, da sie nur schwer einer Sprache zugeordnet werden konnten, oder die Teilnehmenden teilweise nicht wussten, welche Sprachen vorkamen. Für einige TeilnehmerInnen war die größte Schwierigkeit aber das sprachliche Ausformulieren der Tagebucheinträge, da sie nicht in ihrer Erstsprache ausfüllen konnten. Aus diesen Gründen erforderte das Tagebuchführen vor allem am Anfang sehr viel Energie und Auseinandersetzung mit dem Medienhandeln, weshalb mehrere Teilnehmende auch von einer ‚Einfindungsphase‘ ins Ausfüllen sprachen.

Trotz dieser Schwierigkeiten, über die die Teilnehmenden berichteten, konnten sehr reichhaltige Daten durch die Methode gewonnen werden: Insgesamt wurden über 360 einzelne Medienhandlungen und Sprachen, in denen diese stattfanden, notiert. Auch zahlreiche Medienhandlungen, welche ohne voller Aufmerksamkeit stattfanden, konnten trotz der genannten Schwierigkeiten durch diese Methode erhoben werden, wodurch sie gegenüber Befragungen, welche das Erinnern und Abrufen von weit zurückliegenden Handlungen erfordert, einen klaren Vorteil aufweist. Zusammenfassend kann der Bezug zur Forschungsfrage F1 wie folgt hergestellt werden:

F1: Wie lässt sich die Tagebuchmethode zur Erhebung von Medienhandeln im mehrsprachigen Kontext anwenden? Welche Aussagen können durch diese Methode getroffen werden? Es lässt sich schlussfolgern, dass das Medientagebuch, mit einigen wenigen Vorbehalten, ein geeignetes Instrument ist, um das mehrsprachige Medienhandeln von Individuen über einen gewissen Zeitraum zu erheben. Das halbstandardisierte Tagebuch kann sowohl quantitativ, als auch qualitativ ausgewertet werden und bietet damit die Möglichkeit, über unterschiedlichste Aspekte des mehrsprachigen Medienhandelns Aussagen zu tätigen. Auch Kontextinformationen beispielsweise zu Orten, beteiligten Personen, Motivationen, Gewohnheiten, Emotionen etc. konnten gesammelt werden, wenn auch in gänzlich unterschiedlichem Ausmaß. Die Kombination mit weiteren Methoden,

wie Befragungen, Interviews oder Fokusgruppen erscheint dennoch sinnvoll, da damit die Interpretation der Tagebucheintragungen erleichtert wird.

7.2. Reflexionen der Teilnehmenden

Mit diesem Kapitel wird auf die Forschungsfrage F2 Bezug genommen:

F2: Wie nehmen die TeilnehmerInnen die Methode wahr? Welche Erkenntnisse ziehen sie aus den eigenen Tagebüchern? Die Teilnehmenden konnten durch die Erhebung eine Reihe von Erkenntnis für sich selbst ziehen. Die Reflexionsgespräche zeigten, dass die Teilnehmenden einen Nutzen in der Teilnahme an der Erhebung sahen, der sich vor allem in der Bewusstseinschaffung über das eigene sprachliche und mediale Handeln, sowie die Reflexion von allgemeinen Beobachtungen über das Medienhandeln manifestierte. Besonders von Bedeutung war für die Teilnehmenden der Prozess der Bewusstseinschaffung, denn es wurde an einigen Stellen in den Gesprächen sehr positiv hervorgehoben, dass das Führen des Tagebuches verdeutlicht, welche Medien wie viel und oft zum Einsatz kommen. Gleichzeitig half es den Teilnehmenden, ihre Selbstwahrnehmung über ihr Medienhandeln mit den tatsächlichen Handlungen abzugleichen: Während einige ihr Selbstbild bestätigen konnten, fanden andere die tatsächliche ‚Bilanz‘ überraschend, entweder aufgrund des größeren, oder aber geringeren Ausmaßes des Medienhandelns als sie erwartet hatten. Ebenfalls wurde auch von einem Bewusstsein rund um Sprachnutzung und Sprachenkontakten berichtet. Durch die bewusste Wahrnehmung der Sprachen, in denen Medienhandeln geschieht, konnte das Tagebuch aufzeigen, wie vielen Sprachen die Teilnehmenden in ihrem Alltag begegnen. Das mehrsprachige Medienrepertoire, das sich die Teilnehmenden zusammenstellen, wurde durch das Tagebuch für sie selbst greifbar gemacht.

Während die positiv empfundenen Prozesse wohl kaum die Anstrengungen und den Aufwand des Tagebuchführens aufwiegen können, zeigen sie deutlich, dass das Medientagebuch durchaus eine Methode ist, von der die Teilnehmenden einen persönlichen und unmittelbar verwertbaren Nutzen ziehen können. Es können aber nicht nur individuelle, sondern womöglich auch gesamtgesellschaftlich relevante Prozesse in Gang gebracht werden: Die aktive Auseinandersetzung und kritische Reflexion von

Medienhandeln, die das Ausfüllen des Tagebuches erfordert, sowie die Reflexion über die gesammelten Daten des Medientagebuches können einen bewussteren Umgang mit Medien ermöglichen. Auch die Auseinandersetzung und aktive Beobachtung der individuellen Sprachnutzung schafft ein Bewusstsein dafür, dass nicht nur das Medienhandeln, sondern das Alltagshandeln allgemein nicht einsprachig, sondern mehrsprachig stattfindet.

7.3. Mehrsprachiges Medienrepertoire

Die größte Bandbreite an Informationen lieferte die Analyse zum Themenbereich, welcher von der Forschungsfrage F3 abgedeckt wird:

F3: Wie stellen sich Sprachlernende und -unterrichtende ihr mehrsprachiges Medienrepertoire zusammen? Wie werden Medien als Sprachlernressourcen genutzt? Für die Beantwortung dieser Fragen scheint es in Anbetracht des knappen Umfanges der vorliegenden Arbeit sinnvoll, nicht auf das Medienrepertoire aller einzelnen Teilnehmenden einzugehen, sondern dies auf der Ebene der gesamten Gruppe zu betrachten. Erwähnt sei dennoch, dass die Medientagebücher sehr eindrucksvoll zeigen, dass das Medienrepertoire aller einzelnen Teilnehmenden mehrsprachig ist. Der ‚monolinguale Habitus‘, der durch die Medien aufrecht gehalten wird (siehe Kapitel 3.2.1.) muss auch nach Anbetracht dieser Daten kritisch hinterfragt werden und entspricht zumindest für die Teilnehmenden dieser Erhebung nicht der Alltagswelt.

Über die gesamte Gruppe gesehen können die Mediengattungen und -marken, die über die Woche genutzt werden, in 13 Kategorien zusammengefasst werden, wobei hier eine sehr große Bandbreite von Nennungen vorzufinden ist, die von Massenmedien, zu digitalen Anwendungen bis hin zu privaten Unterlagen und Spielen reicht. Diese Eintragungen können in der Analyse in rezipierendes, produzierendes und interaktives Medienhandeln unterteilt werden, wobei Rezeption (fernsehen, Radio hören, Social Media Feeds lesen, etc.) und Interaktion (telefonieren, WhatsApp-Nachrichten austauschen etc.) deutlich überwiegen und Produktion nur in wenigen Fällen genannt wird (z.B. Gestaltung einer Radiosendung und einer Einladung, Aufnahme von Fotos und Audioaufzeichnungen, etc.). Zu all diesen verschiedenen Eintragungen wurden örtliche und soziale Kontexte angegeben, die ebenfalls durch Vielfalt gekennzeichnet sind: Ein großer Teil der

Medienhandlungen fand zuhause statt, die Teilnehmenden gaben dabei aber teilweise auch parallele Handlungen, wie Putzen oder Essen, und das genaue Zimmer an. Auch in der Arbeit, bzw. im Unterricht wurden einige Medienhandlungen situiert. Darüber hinaus spielen aber Medienhandlungen auch unterwegs oder an (halb-)öffentlichen Orten eine Rolle, da sie eine Lückenfüllerfunktion einnehmen oder nebenbei genutzt werden. Hinzu kommen noch die Angaben über die Sprache jeder einzelnen Medienhandlung: Neun verschiedene Sprachen konnten in den Eintragungen gefunden werden, wobei nicht nach Sprachvarietäten, wie zum Beispiel Dialekt, differenziert wurde. In vielen Fällen fand die Medienhandlung nicht einsprachig statt, in 65 Fällen wurden ausdrücklich mehrere Sprachen bei derselben Handlung angeführt, vor allem im Kontext von Social Media, Radio und Lernanwendungen.

Bereits diese Angaben, die ausschließlich in der tabellarischen Form eingetragen wurden, zeigen die sprachliche und mediale Vielfalt, mit der die Teilnehmenden ihr Medienrepertoire zusammenstellen. Für eine aussagekräftige Auswertung über Zusammenhänge in diesen Daten wäre eine quantitative Analyse notwendig, die in diesem Rahmen nicht durchgeführt werden kann. Dennoch lassen sich einige Muster erkennen, wie die Nutzung von Radio als ‚Nebenbeimedium‘ vor allem beim Autofahren oder bei Haushaltsaktivitäten, sowie der vorwiegende Gebrauch der deutschen Sprache bei ‚klassischen Massenmedien‘ und anderer Sprachen bei ‚individualisierten Medien‘, wie On Demand-Angeboten, digitale Medien etc., unabhängig davon, welche Erstsprache die Person spricht. Diese Zusammenhänge müssten aber in einem weiteren Schritt überprüft werden.

Ihre Motive, Interessen und Bedürfnisse bei den Medienhandlungen geben die Teilnehmenden in einigen Fällen explizit an. So konnten für alle vier Ebenen der Pyramide nach Hasebrink (2016, siehe Abb. 2) zahlreiche Beispiele in den Daten gefunden werden: Während das ‚ungerichtete Informationsbedürfnis‘ vor allem durch den Konsum von Nachrichten, teilweise vorwiegend in Pausen oder als Lückenfüller, zum Ausdruck kommt, wirken sich bei einigen auch konkrete ‚thematische Interessen und Vorlieben‘ auf ihr Medienhandeln aus, wobei dieser Aspekt seltener explizit genannt wird. ‚Gruppenbezogene Bedürfnisse‘ zeigen sich vorwiegend bei der Verwendung von Smartphone-basierten Anwendungen um Kontakt zu anderen herzustellen und ‚situativ-individuelle Bedürfnisse‘ sind zumeist Problemlösungsstrategien, welche mithilfe von

Medien zum Einsatz kommen, wie beispielsweise die Bewältigung von sprachlichen Hürden. Die Selektionsprinzipien von Medien und die Aufmerksamkeit während der Medienhandlung werden nur teilweise ersichtlich, dennoch wird in einigen Fällen explizit von der Medienhandlung im Hintergrund berichtet und eine Teilnehmerin thematisiert im Gespräch und im Tagebuch die absichtliche Abwendung von einem Medium. Auch Nutzungseinschränkungen aufgrund örtlicher oder zeitlicher Gegebenheiten, oder aufgrund absichtlichen Verzichtes werden an einigen wenigen Stellen diskutiert. So ist anzunehmen, dass bei einem detaillierten Gespräch im Anschluss an eine Tagebucherhebung diese Aspekte ohne Schwierigkeiten abgefragt werden können.

Die Tagebücher und Gespräche geben auch einen Einblick in innere Prozesse der Individuen während der Medienhandlung: Es zeigt sich, dass die Teilnehmenden selbst bewerten, wie viel, wie lange und wie abwechslungsreich ihr Medienhandeln nach ihrer eigenen Einschätzung ist, wobei dieser Bewertungsprozess zu einem Großteil auf das Führen des Medientagebuches basieren kann. Des Weiteren verleihen die Teilnehmenden ihrem Medienhandeln und dem Medienrepertoire einen ‚subjektiven Sinn‘ (Hasebrink 2014: 32), indem sie ihr Handeln als ‚sinnvoll‘ oder ‚sinnlos‘ bewerten, und eine Reihe von Emotionen während des Medienhandelns verspüren, wie das Gefühl von Sicherheit und Anschluss, Entspannung, Freude und Interesse, aber auch Bedauern. Neben diesen inneren Prozessen können auch die Alltagsroutinen mit den Medien sehr gut rekonstruiert werden, da Informationen über Gewohnheiten und wiederkehrende Handlungen angegeben wurden und die Bedeutung von Medien als Pause oder als Lückenfüller deutlich zu erkennen ist. Auch Medienhandlungen mit anderen Personen werden einige Male genannt, wobei in vielen Fällen von gemeinsamen Medienhandlungen ausgegangen werden kann, dies aber nicht konkret angeführt wird. All diese genannten inneren oder auch äußerlich beobachtbaren Prozesse und Abläufe finden Eingang in die Tagebücher, die Daten sind jedoch nicht reichhaltig genug, um personenübergreifende Aussagen zu tätigen oder gar Hypothesen damit zu bilden. Wenn ein konkretes Forschungsinteresse auf diese Prozesse besteht, würde die Kombination von Tagebuchmethode und Einzelgespräch ein gutes Instrument darstellen, um Teilnehmende beispielsweise über den ‚subjektiven Sinn‘ jeder einzelnen Medienhandlung reflektieren zu lassen oder Emotionen abzufragen.

Zahlreiche Informationen und Beispiele rund um den Aspekt Sprachenlernen oder -unterricht mithilfe von Medien sind in den Daten zu finden, da dies ein beherrschendes

Thema der Teilnehmenden im Alltag darstellt. Zur Sprachdidaktik lässt sich sagen, dass neben dem herkömmlichen Lehrwerk auch andere Medien ein nicht wegzudenkender Teil des Unterrichtes sind. Die Klassen der Schulen sind mit Computern und digitalen Whiteboards ausgestattet, welche den einfachen Einsatz jeglicher digitalen Medien ermöglichen. Darüber hinaus sind aber auch andere Medien, wie Online Spiele, Skype oder das eigene Handy (für Sprachaufnahmen zur Beurteilung) regelmäßig im Einsatz. Diese Medien findet man im formalen, aber auch im non-formalen und informellen Lernkontext, womit Sprache durch Schrift, Ton, Bild und interaktiven Elementen unterrichtet wird.

Ein sehr großer Teil aller genannten Medien wird auch aktiv zum Sprachenlernen angewendet. Auffällig ist dabei, dass nicht nur eigens für das Sprachenlernen entwickelte Angebote, wie Bücher und begleitende Audio-CDs, sondern eine viel größere Bandbreite an ‚Alltagsmedien‘ zum Einsatz kommen. Von TeilnehmerIn zu TeilnehmerIn unterschiedlich ist die Präferenz von bestimmten Medien für das Sprachenlernen, so werden das Handy, Fernsehen mit Untertitel, YouTube-Videos, Radio, Bücher und Skype als die wichtigsten Ressourcen einzelner TeilnehmerInnen genannt. Die Settings, in denen Medien für das Sprachenlernen genutzt werden, sind sowohl in formalen Kontexten (z.B. Unterrichtsmaterialien, Computernutzung, Online-Wörterbücher) als auch in non-formalen (z.B. Videochat-Unterricht) und informellen Kontexten (‚beiläufiges‘ Lernen durch Lesen oder Hör-Sehen) zu verorten. Auch die drei kommunikativen Sprachprozesse Rezeption (z.B. Lesen, Hören, Hör-Sehen), Produktion (z.B. Schreiben, Audioaufnahmen) und Interaktion (z.B. Videochatten) werden mithilfe von Medien praktiziert. Diese Zusammenfassung zeigt, wie vielschichtig und individuell der Lernprozess mithilfe von Medien gestaltet werden kann. Dass sprachkursähnliche oder -ergänzende Medien, sowie ‚klassische Massenmedien‘ (mit Ausnahme von Radio) bei den wichtigsten Sprachlernmedien nicht angeführt werden, könnte daran liegen, dass diese nicht so leicht auf die individuellen sprachlichen Kompetenzen und Lernbedürfnisse angepasst werden können. Diese hohe Individualisierung ist wohl mitunter auch ein Grund, warum bei Sprachlernenden nach Auswertung dieser Daten nicht von einem übergeordneten ‚Medienhandlungstyp‘ mit gemeinsamen Mustern ausgegangen werden kann. Alle Teilnehmenden haben ihre eigene Art, mithilfe von Medien sprachliche Probleme zu lösen und sich dem Sprachenlernen mit Medien zu widmen, sei es durch Übersetzung von Texten mit dem Handy, durch Videochats mit Native Speakern, durch die Aufnahme der eigenen Stimme mit dem Diktiergerät oder durch Filme mit Untertitel.

7.4. Fazit und Ausblick

Sowohl die Literatur als auch die Erhebung zeigt das große Potenzial der Zusammenführung der Konzepte ‚Sprachrepertoire‘ und ‚Medienrepertoire‘, um den mehrsprachigen Medienalltag aus der Subjektperspektive zu beschreiben und zu analysieren. Diese Zusammenführung legt nahe, von einem ‚mehrsprachigen Medienrepertoire‘ als theoretischen Rahmen auszugehen und mithilfe dessen zu betrachten, wie sich Personen dieses Repertoire zusammenstellen und im Speziellen als Ressource zum Sprachenlernen nutzen. Dieses Ziel konnte durch die Erhebung erreicht werden: Das mehrsprachige Medienrepertoire der Teilnehmenden konnte sehr plastisch abgebildet und in ihrer Alltagswelt verortet werden. Darüber hinaus konnten reichhaltige Erkenntnisse über den Umgang mit Medien im Zusammenhang mit Spracherwerb und -didaktik gewonnen werden.

Das große Potenzial der Methode Medientagebuch für die Erhebung des Medienhandelns konnte ebenfalls aufgezeigt werden, da unterschiedlichste Daten damit generiert werden können. Einerseits können quantifizierbare Angaben zu den einzelnen Medienhandlungen erhoben werden, andererseits ist es auch sehr einfach an reichhaltige Kontextinformationen zu gelangen. Diese reichen, wie diese Erhebung zeigt, von beobachtbaren Elementen, wie Ort, weitere Beteiligte, parallel stattfindende Handlungen etc. bis hin zu inneren Prozessen, wie Selektionsprinzipien, Emotionen, Motivationen, Bedürfnisse, Bewertungen und vieles mehr. Diese Vielseitigkeit der Daten stellt jedoch zugleich eine Schwäche der Methode dar, denn die Kontrolle über die Beschaffenheit der Eintragungen wird an die Teilnehmenden abgegeben. Wie Bartlett und Milligan (2015: 94; siehe Tabelle 3, S. 45) beschreiben, entsteht dadurch eine große Menge an Daten, die schwierig zu interpretieren sein kann und eine langwierige Analyse erfordert. Während zwar das halbstandardisierte Tagebuch einen ‚Mittelweg‘ zwischen Einschränkung und Offenheit darstellt, müssen aus diesem Grund die vorgegebenen Rubriken des Tagebuches, sowie im weiteren Schritt die Kategorien der Analyse, sehr genau auf die Forschungsfragen abgestimmt sein, um eine bewältigbare Menge an Daten zu erzeugen. Auch eine stärkere Sensibilisierung der Teilnehmenden auf dieses spezifische Interesse im Vorbereitungsgespräch, sofern relevant, sollte für zukünftige Studien erwogen werden. Beispielsweise zeigte sich in dieser Untersuchung, dass die Teilnehmenden bezüglich ihrer Sprachnutzung keine Unterscheidungen zwischen

Sprachvarietäten (beispielsweise den Wechsel zwischen Standardsprache und den ortsüblichen Dialekt) machten, was wohl auf die fehlende Sensibilisierung zurückzuführen ist. Während weitere Einschränkungen der Methode (Bartlett/Milligan 2015: 94) bewältigt werden konnten, wurde eine Stärke der Methode relativiert, nämlich die der zeitnahen Datensammlung: Die Teilnehmenden konnten auch trotz des handlichen Formates des Tagebuches nur in den seltensten Fällen zeitnah zum Gesehen eintragen, in den meisten Fällen wurde rückblickend für einen Tag ausgefüllt. Dies sollte auch bei weiterführenden Studien bedacht werden, beispielsweise könnten bereits in der Vorbereitung einfache Arten der Notierung besprochen werden, mit denen unzuverlässige Schätzungen im Nachhinein vermieden werden könnten.

Die positiven Effekte der Tagebuchmethode für die Teilnehmenden (Bartlett/Milligan 2015: 71-77), die aufgrund ihres partizipativen Charakters entstehen, konnten auch in dieser Erhebung aufgezeigt werden: Die Teilnehmenden bekamen durch die Kontrolle über die Erstellung der Daten zugleich die Kontrolle darüber, wie ihr Leben und Handeln dargestellt wird, und es wurde ihnen ermöglicht, ihre Gedanken zu sammeln und die Datenerhebung auf ihre individuellen Alltagsrhythmen abzustimmen. Darüber hinaus berichteten viele der Teilnehmenden sehr positiv darüber, dass sie durch das Medientagebuch ihre medienbezogenen Alltagspraktiken reflektieren konnten und ein Bewusstsein für Medienhandeln und Mehrsprachigkeit entwickelten. Negative Effekte (Bartlett/Milligan 2015: 77-83) hingegen konnten minimiert werden: Die Teilnehmenden zeigten trotz Anstrengungen keine gravierende Ermüdung und füllten konsequent das Tagebuch aus und empfanden dies nicht als Eindringen in die Privatsphäre oder als übermäßige Selbstoffenbarung.

Die Methodentriangulation von Medientagebuch und Fokusgruppen hat sich in dieser Erhebung sehr gut bewährt, da das Führen des Tagebuches für die Teilnehmenden eine wichtige Basis für die Beobachtung ihres eigenen Medienhandelns war, auf die sie sich in den Reflexionsgesprächen beziehen konnten. Für weiterführende Studien, vor allem mit spezifischerem Forschungsinteresse, wären zusätzliche Einzelgespräche mit den Teilnehmenden unumgänglich, da nicht alle Tagebucheintragungen eindeutig interpretiert und zugeordnet werden können. Durch diese Einzelgespräche in Ergänzung zu den Tagebüchern könnten die jeweiligen Medienrepertoires der einzelnen Personen dargestellt werden und auch mit jenen anderer verglichen werden, um Gemeinsamkeiten und Muster

herauszuarbeiten und in weiterer Folge Typologien oder Hypothesen zu bilden.

Über das Themenfeld ‚Sprachenlernen mit Medien‘ kann das Medientagebuch mit ergänzenden Gesprächen wichtige Erkenntnisse liefern. Wie vielseitig die unterschiedlichsten Medien in formalen, aber auch in non-formalen und informellen Kontexten zum Einsatz kommen, zeigte sich sehr deutlich in dieser Untersuchung. Das ‚mehrsprachige Medienrepertoire‘, dass sich Individuen zusammenstellen, wird im Alltag auch als Sprachlernressource eingesetzt. Diese Erkenntnis zeigt demnach Handlungsbedarf im Bereich Sprachdidaktik, aber auch Mediendidaktik auf: Die vielseitigen Lernpraxen mit Medien, die bereits durch diese Erhebung zum Vorschein kommen, könnten als Basis für weitere Hilfestellungen und Anregungen für Sprachlernende dienen, um ihnen das informelle Lernen in der Freizeit zu erleichtern und damit die Motivation und den Lernerfolg zu steigern. Beispielsweise könnten herkömmliche Sprachkurse auf verschiedene Möglichkeiten des mediengestützten Lernens mit Alltagsmedien der Lernenden hinweisen, wobei hier nicht nur auf die Rezeption von fremd- oder mehrsprachigen Medien eingeschränkt werden sollte, sondern auch Produktion von mehrsprachigen Inhalten und die Interaktion mittels Medien mit Personen in der Fremdsprache einbezogen werden muss. Je vielfältiger die vorgestellten Kanäle sind, desto leichter können sich darin verschiedene Lerntypen mit ihren individuellen Interessen, Bedürfnissen und Alltagsroutinen wiederfinden. Für die Mediendidaktik, sei es in Schulen oder in der Erwachsenenbildung, ist eine wichtige Konsequenz die Steigerung der Medienkompetenz und des Bewusstseins für aktives Medienhandeln, denn dadurch kann der selbstbestimmte Einsatz von mehrsprachigen Medien als Ressource erst ermöglicht werden.

8. Quellenverzeichnis

Aigner, Sylvia (2013): ESPRIS – Emanzipatorische Sprachlernmethoden im Salzkammergut. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 19, 9/1-9/7. Online im Internet unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf> (01.12.2017).

Alaszewski, Andy (2006): Using Diaries for Social Research. London: Sage Publications.

Allmayer, Sandra (2008): Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht: Sprache und Musik im Gedächtnis. Zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Aßman, Sandra (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Bartlett, Ruth/Milligan, Christine (2015): What is Diary Method? Bloomsbury Academic. Online im Internet unter: <https://www.bloomsburycollections.com/book/what-is-diary-method/> (17.11.2017).

Berg, Matthias/Düvel, Caroline (2012): Qualitative Media Diaries: An Instrument for Doing Research from a Mobile Media Ethnographic Perspective. In: Interactions: Studies in Communication & Culture 3 (1), 71-89.

Böhm, Karina (2012): Der depressive Mediennutzer. Eine explorative Studie zur Medienaneignung vor dem Hintergrund einer chronisch depressiven Erkrankung. Dissertation, Universität Leipzig.

Böhme-Dürr, Karin (1999): Die Rolle der Massenmedien im Spracherwerb. In: Neumann, Klaus/Charlton, Michael (Hg.): Spracherwerb und Mediengebrauch. Tübingen: Gunter Narr, 149-167.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (zuerst 1979: La Distinction. Critique Social du Jugement). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Blell, Gabriele (2017): Musik. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. 2. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, 259-262.

Busch, Brigitte (1999): Der virtuelle Dorfplatz. Minderheitenmedien, Globalisierung und kulturelle Identität. Klagenfurt: Drava.

Busch, Brigitta (2004): Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften. Klagenfurt: Drava.

Busch, Brigitta (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Klagenfurt: Drava.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.

Busch, Brigitta (2016): Sprachenrepertoire und Spracherleben. Vortrag. Akademie der Wissenschaften Wien: 22.09.2016. Online im Internet unter: <https://dorftv.at/video/25776> (01.12.2017).

Cacioppo, John T./Petty, Richard E. (1982): The Need for Cognition. In: Journal of Personality and Social Psychology 42 (1), 116-131.

Carpentier, Nico/De Cleen, Benjamin (2008): Introduction: Blurring Participations and Convergences. In: Carpentier, Nico/De Cleen, Benjamin (Hg.): Participation and Media Production: Critical Reflections on Content Creation. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing, 1-12.

Cedefop Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2008): Terminologie der europäischen Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung. Eine Auswahl von 100 Schlüsselbegriffen. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Online im Internet unter: www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf (28.10.2017).

Chudak, Sebastian (2012): Lernstrategien im Umgang mit Hör-Seh-Texten. In: Glottodidactica 19 (2), 87-101.

Couldry, Nick (2004): Theorising Media as Practice. In: Social Semiotics 14 (2), 115-132.

Eichheim, Hubert (2001): Deutschunterricht in den Massenmedien. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin: de Gruyter, 1053-1061.

Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). Online im Internet unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (28.10.2017).

Failoni, Judith Weaver (1993): Music as Means to Enhance Cultural Awareness and Literacy in the Foreign Language Classroom. In: Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy 1 (1), 97-108.

Federici, Federico M. (2011): Introduction: Dialects, Idiolects, Sociolects: Translation Problems or Creative Stimuli? In: Federici, Federico M. (Hg.): Translating Dialects and Languages of Minorities. Oxford/Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Wien: Peter Lang, 1-20.

Feick, Diana (2016): Autonomie in der Lernendengruppe. Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem DaF-Handyvideoprojekt. Tübingen: Narr.

Feick, Diana/Schramm, Karen (2016): Medienhandeln als Ressource für DaF/DaZ im Kontext von Community Medien. Vortrag. Akademie der Wissenschaften Wien: 22.09.2016. Online im Internet unter: <https://dorftv.at/video/25779> (29.10.2017).

Ferguson, Douglas A./Perse, Elisabeth M. (1993): Media and Audience Influences on Channel Repertoire. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 37 (1), 31-47.

Ferguson, Douglas A./Perse, Elisabeth M. (2000): The World Wide Web as a Functional Alternative to Television. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 44 (2), 155-174.

Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Foehr, Ulla G. (2005): Media Multitasking among American Youth: Prevalence, Predictors and Pairings. The Henry J. Kaiser Family Foundation. Online im Internet unter: <https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/7592.pdf> (17.11.2017).

Fuhs, Burkhard (2014): Medientagebuch – chronografische Methode. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer Verlag, 259-271.

fremdwort.de (2017): Dialekt: Definition, Bedeutung. Online im Internet unter: <http://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/dialekt#> (27.10.2017).

Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Golonka, Ewa M./Bowles, Anita R./Frank, Victor M./Richardson, Dorna L./Freynik, Suzanne (2014): Technologies for Foreign Language Learning: a Review of Technology Types and their Effectiveness. In: *Computer Assisted Language Learning* 27 (1), 70-105.

Göttlich, Udo (2008): Zur Kreativität des Handelns in der Medienaneignung. Handlungs- und praxistheoretische Aspekte als Herausforderung der Rezeptionsforschung. In: Winter, Carsten/Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich (Hg.): *Theorien der Kommunikations- und Medienwissenschaft. Grundlegende Diskussionen, Forschungsfelder und Theorieentwicklungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 382-399.

Gouma, Assimina (2017): *Migrantische Mehrsprachigkeit und die Krise der Harmonie – Linguizismus und emanzipative Strategien in einem Sprachen- und Medienprojekt*. Dissertation: Universität Wien.

Gumperz, John J. (1964): Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In: *American Anthropologist* 66 (6, Teil 2), 137-153.

Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Hasebrink, Uwe (2003): Mediennutzungsforschung. In: Bentele, Günter/Brosius, Hans-Bernd/Jarren, Otfried (Hg.): *Handbuch der öffentlichen Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101-127.

Hasebrink, Uwe (2014): Medienrepertoires. Ein analytischer Rahmen zur Untersuchung des „Nebeneinander“ verschiedener Medien. In: Kleinen-von Königslöw, Katharina/Förster, Kati (Hg.): Medienkonvergenz und Medienkomplementarität aus Rezeptions- und Wirkungsperspektive. Baden-Baden: Nomos, 15-36.

Hasebrink, Uwe (2016): Medienrepertoireforschung als Beitrag zur Analyse von Medienhandeln in der mehrsprachigen Gesellschaft. Vortrag. Akademie der Wissenschaften Wien: 22.09.2016. Online im Internet unter: <https://dorftv.at/video/25778> (04.11.2017).

Hasebrink, Uwe (2017): Wen oder was integriert die Kommunikationswissenschaft? In: Beiler, Markus/Bigl, Benjamin (Hg.): 100 Jahre Kommunikationswissenschaft in Deutschland. Köln: Herbert von Halem Verlag, 101-120.

Hasebrink/Uwe, Domayer, Hanna (2010): Zum Wandel von Informationsrepertoires in konvergierenden Medienumgebungen. In: Hartman, Maren/Hepp, Andreas (Hg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 49-63.

Hasebrink, Uwe/Domayer, Hanna (2012): Media Repertoires as Patterns of Behaviour and as Meaningful Practices: A Multimethod Approach to Media Use in Converging Media Environments. In: Participations Journal of Audience & Reception Studies 9 (2), 757-779.

Hasebrink, Uwe/Hepp, Andreas (2017): How to Research Cross-Media Practices? Investigating Media Repertoires and Media Ensembles. In: Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies, 23 (4), 362-377.

Hasebrink, Uwe/Popp, Jutta (2006): Media Repertoires as a Result of Selective Media Use. A Conceptual Approach to the Analysis of Patterns of Exposure. In: Communications 31 (3), 369-387.

Heeter, Carrie/D'Allesio, David/Greenberg, Bradley S./McVoy, D. Stevens (1983): Cable-Viewing. Paper für die International Communication Association im Mai 1983, Dallas: unveröffentlicht.

Henning, Bernd/Vorderer, Peter (2001): Psychological Escapism: Predicting the Amount of Television Viewing by Need for Cognition. In: Journal of Communication 51 (1), 100-120.

Hepp, Andreas/Bozdog, Cigdem/Suna, Laura (2011): Mediale Migranten. Mediatisierung und die kommunikative Vernetzung der Diaspora. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hess, Jan/Wulf, Volker (2009): Explore Social Behavior around Rich-Media: A Structured Diary Study. In: EuroITV '09 Proceedings of the 7th European Conference on Interactive TV and Video, Leuven, 215-218.

Horst, Marlise/Cobb, Tom/Meara, Paul (1998): Beyond A Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading. In: Reading in a Foreign Language 11 (2), 207-223.

House, Juliane (2007): Mehrsprachigkeit, Translation und Englisch als lingua franca. In: Zybatow, Lew N. (Hg.): Sprach(en)kontakt – Mehrsprachigkeit – Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V. 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang, 5-39.

Jany, Berit (2015): And Lights, Camera, Action: Toward Active German Language Learning through Digital Media Production. In: Unterrichtspraxis/Teaching German 48 (2), 244-276.

Katz, Elihu/Blumler, Jay G./Gurevitch, Michael (1973): Uses and Gratifications Research. In: Public Opinion Quarterly 37 (4), 509-523.

Kim, Su Jung (2016): A Repertoire Approach to Cross-Platform Media Use Behavior. In: New Media & Society 18 (3), 353-372.

Kleinen-von Königslöw, Katharina/Förster, Kati (2014): Medienkomplementarität als Herausforderung für die Rezeptions- und Wirkungsforschung. In: Kleinen-von Königslöw, Katharina/Förster, Kati (Hg.): Medienkonvergenz und Medienkomplementarität aus Rezeptions- und Wirkungsperspektive. Baden-Baden: Nomos, 7-13.

Knobloch, Silvia (2003): Mood Adjustment via Mass Communication. In: Journal of Communication 53 (2), 233-250.

Krebber, Günter (1990): Fremdsprachen lernen im Hörfunk. In: Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français/British Council/Goethe-Institut (Hg.): Medias et Apprentissage des Langues/The Media and Foreign Language Learning/Die Medien und Fremdsprachenlernen (Triangle 9). Paris: Didier, 45-50.

Kuppens, An H. (2010): Incidental Foreign Language Acquisition from Media Exposure. In: Learning, Media and Technology 35 (1), 65-85.

Lai, Chih-Hui/Tang, Tang (2015): Understanding Local News Consumption and Community Participation via the Lens of Information Repertoires and Media Multiplexity. In: Mass Communication and Society 18 (3), 325-349.

Lee, James F. (2002): The Incidental Acquisition of Spanish. Future Tense Morphology through Reading in a Second Language. In: Studies in Second Language Acquisition 24 (1), 55-80.

Lei, Chun (2017): Autonomous Language Learning with Technology Beyond the Classroom. London, Oxford, New York, New Delhi, Sydney: Bloomsbury.

Linke, Christine (2010): Medien im Alltag von Paaren. Eine Studie zur Mediatisierung der Kommunikation in Paarbeziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum: Qualitative Sozialforschung 1 (2), 1-10. Online im Internet unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384> (01.12.2017).

Meyen, Michael (2004): Mediennutzung. 2. Aufl. Konstanz: UVK.

Meese, Herrad (2001): Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen - unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien. In: Info DaF. Information Deutsch als Fremdsprache 28 (1), 51-105.

Mindshare (2018): MindMinutes: Mediennutzung 2017 liegt bei über 13 Stunden. Online im Internet unter: <http://www.mindshareworld.com/austria/news/usage-media-2017-over-13-hours> (24.01.2018).

Mitschian, Haymo (2010): M-Learning - Die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache. Kassel: University Press.

Otte, Gunnar (2005): Hat die Lebensstilforschung eine Zukunft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 57 (1), 1-31.

Papacharissi, Zizi (2009): Uses and Gratifications. In: Stacks, Don W. und Salwen, Michael B. (Hg.): An Integrated Approach to Communication Theory and Research. New York: Routledge, 137-152.

Peissl, Helmut (2006): Sprechen Sie Babelingo? Ausbildungspraxis der Freien Radios in Österreich. In: Steinert, Fiona/Peissl, Helmut/Weiss, Katja (Hg.): Wer spricht. Interkulturelle Arbeit und Mehrsprachigkeit im Kontext freier Medien. Klagenfurt: Drava Verlag, 78-82.

Peissl, Helmut (2016): Kurzbeschreibung des Vorhabens. Unveröffentlichter Antrag für die Förderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung.

Peissl, Helmut/Pfisterer, Petra/Purkarthofer, Judith/Busch, Brigitta (2010): Mehrsprachig und lokal – Nichtkommerzieller Rundfunk und Public Value in Österreich. Schriftenreihe der Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH, Band 4. Wien: RTR.

Perse, Elisabeth M. (1996): Sensation Seeking and the Use of Television for Arousal. In: Communication Reports 9 (1), 37-48.

Peuschel, Kristina (2014): Teilhabeorientierung, Öffentlichkeit und Lernen. Zum Potential (nicht nur) von Lernerpodcasts. In: Bredel, Ursula/Ezhova-Heer, Irina/Schlickau, Stephan (Hg.): Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Göttingen: Universitätsverlag, 213-227.

Pitts, Michael/White, Howard/Krashen, Stephen (1989): Acquiring Second Language Vocabulary through Reading: A Replication of the Clockwork Orange Study Using Second Language Acquirers. In: Reading in a Foreign Language 5 (2), 271-275.

Pulido, Diana (2004): The Relationship Between Text Comprehension and Second Language Incidental Vocabulary Acquisition: A Matter of Topic Familiarity? In: Language Learning 54 (3), 469-523.

Purkarthofer, Judith/Pfisterer, Petra/Busch, Brigitta (2008): 10 Jahre Freies Radio in Österreich. Offener Zugang, Meinungsvielfalt und soziale Kohäsion – Eine explorative Studie. In: RTR (Hg.): Nichtkommerzieller Rundfunk in Österreich und Europa. Band 3, Schriftenreihe der Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH. Wien: RTR, 11-114.

Reagan, Joey (1996): The „Repertoire“ of Media Sources. In: Journal of Broadcasting & Electronic Media 40 (1), 112-121.

Rees, Kees van/Eijck, Koen van (2003): Media Repertoires of Selective Audiences: the Impact of Status, Gender, and Age on Media Use. In: Poetics 31 (5-6), 465-490.

Renckstorf, Karsten (1989): Mediennutzung als soziales Handeln. Zur Entwicklung einer handlungstheoretischen Perspektive der empirischen (Massen-) Kommunikationsforschung. In: Kaase, Max/Schulz, Winfried (Hg.): Massenkommunikation: Theorien, Methoden, Befunde. Opladen: Westdeutscher Verlag, 314-336.

Richards, Jack C. (2015): The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom. In: RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research 46 (1), 5-22.

Rohs, Matthias (2013): Informelles mobiles Lernen. In: de Witt, Claudia/Sieber, Almut (Hg.): Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 75-97.

Rosengren, Karl Erik (1995): Substantive Theories and Formal Models. Bourdieu Confronted. In: European Journal of Communication 10 (1), 7-39.

Saffran, Jenny R./Newport, Elissa L./Aslin, Richard N./Tunick, Rachel A./ Barrueco, Sandra (1997): Incidental Language Learning. Listening (and Learning) out of the Corner of Your Ear. In: Psychological Science 8 (2), 101-105.

Salgado, Rubia (2013): Mehrsprachig aber monolingual? Deutsch als Zweitsprache als Feld kritischer Bildungsarbeit. In: Kulturrisse 13 (2), 30-36.

Sedlaczek, Andrea/Purkarthofer, Judith/Peissl, Helmut (2016): Lust auf Sprachen. Handreichung für SendungsmacherInnen im Nichtkommerziellen Rundfunk. 2. Version. Bad Eisenkappel: COMMIT Community Medien Institut für Forschung, Weiterbildung und Beratung. Online im Internet unter: https://www.commit.at/fileadmin/Materialien/Handreichung_Lust_auf_Sprachen_COMMIT_2016.pdf (03.12.2017).

Schulz, Marlen (2012): Quick and Easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In: Schulz, Marlen/Mack, Birgit/Renn, Ortwin (Hg.): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-22.

Schweiger, Wolfgang (2007): Theorien der Mediennutzung: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stangl, Werner (2017a): Explizites Lernen. In: Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online im Internet unter: <http://lexikon.stangl.eu/6955/explicit-lernen/> (28.10.2017).

Stangl, Werner (2017b): Implizites Lernen. In: Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online im Internet unter: <http://lexikon.stangl.eu/1380/implizites-lernen/> (28.10.2017).

Steinert, Fiona/Peissl, Helmut (2006): Von Vielsprachigkeit über Mehrsprachigkeit zur Interkulturellen Medienarbeit. In: Steinert, Fiona/Peissl, Helmut/Weiss, Katja (Hg.): Wer spricht. Interkulturelle Arbeit und Mehrsprachigkeit im Kontext freier Medien. Klagenfurt: Drava Verlag, 4-7.

Taneja, Harsh/Webster, James G./Malthouse, Edward C./Ksiazek, Thomas B. (2012): Media Consumption across Platforms: Identifying User-Defined Repertoires. In: New Media & Society 14 (6), 951-968.

Timmermann, Waltraud (2012): Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 17 (1), 1-15.

Treumann, Klaus Peter/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe/Burkatzki, Eckhard/Hagedorn, Jörg/Kämmerer, Manuela/Strotmann, Mareike/Wegener, Claudia (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

VFRÖ Verband Freier Radios Österreich (2017): Charta der Freien Radios Österreich. Online im Internet unter: <https://freie-radios.at/charta.html> (28.10.2017).

Wagner, Ulrike (2011): Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Betrachtungen zur Identitätsentwicklung von Heranwachsenden in Zeiten der Medienkonvergenz. In: tv diskurs 15 (3), 64-69.

Weiß, Ralph (2000): „Praktischer Sinn“, soziale Identität und Fern-Sehen. In: Medien & Kommunikationswissenschaft 48 (1), 42-62.

Weiß, Ralph (2003): Konzepte der Alltagskultur. In: Hügel, Hans-Otto (Hg.): Handbuch Populärkultur Begriffe, Theorien und Diskussionen. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, 23-32.

Weiß, Ralph (2009): Politisch-kommunikative Milieus. Notwendigkeit und Nutzen einer milieutheoretischen Analyse politischer Kommunikation. In: Medien und Kommunikationswissenschaft 57 (1), 3-22.

Wipf, Joseph A. (1984): Shortwave Radio and the Second Language Class. In: The Modern Language Journal 68 (1), 7-12.

Yuan, Elaine (2011): News Consumption Across Multiple Media Platforms. In: Information, Communication & Society 14 (7), 988-1016.

Zillman, Dolf (1988): Mood Management through Communication Choices. In: The American Behavioral Scientist 31 (3), 327-340.

Zuckerman, Marvin (1979): *Sensation Seeking. Beyond the Optimal Level of Arousal*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

9. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Medienrepertoires als konzeptionelle Verbindung zwischen standardisierten und qualitativen Ansätzen der Mediennutzungsforschung. Quelle: Hasebrink 2014: 21.

Abbildung 2: Formen von Medienkontakten mit Sprachen. Quellen: Hasebrink 2016, Hasebrink 2017: 106.

Abbildung 3: Beispielseite mit Tabelle und Feld für Kommentare. Quelle: Medientagebuch der Teilnehmerin MGv.

Abbildung 4: Beispielseite mit offenen Feldern für Tagesresümee und Motivationsspruch. Quelle: Medientagebuch der Teilnehmerin EPe.

Tabelle 1: Kritik am Uses-and-Gratifications-Approach. Quelle: Meyen 2004:17.

Tabelle 2: Analytischer Rahmen für die Beschreibung von Medienrepertoires. Quelle: Hasebrink 2014: 23.

Tabelle 3: Tagebuchmethode – Zusammenfassung der Stärken und Einschränkungen. Quelle: Bartlett/Milligan 2015: 94.

Tabelle 4: Beispiele für Medientagebuch-Studien

Tabelle 5: Kurzprofile der Teilnehmenden

Tabelle 6: Mediengattungen und Medienmarken

Tabelle 7: Örtliche und soziale Kontexte

Tabelle 8: Medien für das Sprachenlernen

Tabelle 9: Medien für das Unterrichten von Sprachen

10. Anhang

10.1. Abstract Deutsch

Mehrsprachigkeit und Medienhandeln (also Nutzung, aber auch Produktion von und Interaktion mittels Medien) kennzeichnen den Alltag fast aller Menschen. Dennoch stellt der mehrsprachige Umgang mit Medien eine Forschungslücke dar. Die vorliegende Arbeit schlägt eine Verbindung der Konzepte ‚Sprachrepertoire‘ (Busch 2012) und ‚Medienrepertoire‘ (Hasebrink 2014) vor, sodass das ‚mehrsprachige Medienrepertoire‘ als Grundlage für die Erforschung dieses Gebietes herangezogen werden kann. Mithilfe dessen setzt sich die Arbeit zum Ziel, eine Spezialform des mehrsprachigen Medienumgangs zu untersuchen, nämlich das Sprachenlernen. Es soll erforscht werden, wie Medien als Ressource für das Lernen und Unterrichten von Fremdsprachen eingesetzt werden. Dazu wird die Methode ‚Medientagebuch‘ erprobt: Acht Sprachlernende und -unterrichtende notieren eine Woche lang unterschiedliche Aspekte ihres Medienhandelns und die Sprachen, die sie dabei verwenden. Mithilfe zusätzlicher Reflexionsgespräche wird beleuchtet, inwieweit das Medientagebuch für diesen Forschungsbereich anwendbar ist und wie die Teilnehmenden die Methode wahrnehmen.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Medientagebuch umfangreiche Daten nicht nur über Medienhandeln und Sprache, sondern auch über soziale Kontexte, Bedürfnisse und Alltagsroutinen hervorbringen kann. Eine ihrer Stärken liegt im Prozess der Bewusstseinserschaffung über das eigene Medienhandeln und die Sprachenkontakte, wodurch auch die Teilnehmenden vom Forschungsprozess profitieren können, die Triangulation mit weiteren Methoden erscheint jedoch aufgrund der schwierigen Interpretierbarkeit der Eintragungen sinnvoll. Inhaltlich zeigen die Daten deutlich, dass das Medienrepertoire aller Teilnehmenden mehrsprachig ist. Medien spielen sowohl in formalen Settings, wie Schule und Sprachkurs, als auch abseits davon, beispielsweise in der Freizeit, eine wichtige Rolle beim Spracherwerb. Auffällig ist, dass klassische Massenmedien (mit Ausnahme von Radio) weniger zum Einsatz kommen, als individualisierbare Medien: Als wichtigste Sprachlernressourcen werden ‚Skype‘, das Handy, Radio, ‚YouTube‘, Bücher und Fernsehen mit Untertitel genannt. Die Teilnehmenden stellen sich ihr mehrsprachiges Medienrepertoire also nach ihren individuellen Lernstilen, Bedürfnissen und Rahmenbedingungen zusammen.

10.2. Abstract Englisch

Multilingual Media Repertoire:

Using the Diary Method to Explore Active Media Use and Language Learning.

While both multilingualism and active media use (reception and production of media, as well as interaction via media) are evidently a characteristic feature of everyday life, there is a gap in research concerning the multilingual media use of individuals. This thesis proposes linking the concept of the ‘linguistic repertoire’ (Busch 2012) with that of the ‘media repertoire’ (Hasebrink 2014), thus conceiving the ‘multilingual media repertoire’ as a theoretical framework to approach this field. The aim of this thesis is to examine one particular purpose of multilingual media use – language learning – and to take a look at how media is used as a resource for teaching and acquiring a foreign language. For this purpose, a study using ‘media diaries’ is carried out to test this method’s applicability for this area of research. During the period of one week, eight teachers and students of a foreign language write down each activity that involves media, and specify these activities by noting the language that was used and adding context information. Additional focus group sessions, in which these participants reflect on the media diary, shed light on the applicability of the method and the participants’ experiences.

The results show that the media diary method is a viable source not only for data concerning active media and language use, but also concerning social contexts, needs and daily routines. One of the method’s strengths is that it raises awareness about the participants’ own media and language use, which means that they can benefit from the research process as well. A mixed-methods approach might nevertheless be essential to facilitate the interpretation of the diary entries. In terms of content, the data show that all participants utilize a multilingual media repertoire. Media are a versatile resource in language learning, not only in formal settings, such as schools and language courses, but also in informal settings, such as leisure. Strikingly, mass media (apart from radio) are not as important as more customizable media: Participants name their smartphone, ‘Skype’, books, ‘YouTube’, radio and subtitled films/TV shows as their most essential media resources for language learning. This goes to show that the multilingual media repertoire is assembled according to individual learning styles, needs and underlying circumstances.

10.3. Kategorienschema und Ankerbeispiele

Oberbegriff	Kategorie	Unterkategorie	Ankerbeispiele
1. Ausfüllen des Medientagebuches	1.1 Rituale und Ausfüllprozesse	1.1.1 Allgemeine Ausführungen über Rituale	<i>das is schon irgendwie am Abend zu einem schönen Ritual geworden, weil ich bin dann immer am Balkon gesessen [lacht] und hab das immer bissi Zeit genommen und das ausgefüllt (EPe: RG)</i> <i>Das Ausfüllen des Tagebuches ist zu einem schönen Abendritual geworden (EPe: MTB)</i>
		1.1.2 Einfinden in das Ausfüllen	<i>Also i hab glaubi wirklich den ersten Tage gebraucht, oder, nach dem ersten Tag erst so richtig, wor i erst dabei. ((5)) Dass i wirklich damit vertraut bin, was schreib i ois mit, wie schreib i mit, ja. (GT: RG)</i>
		1.1.3 Uhrzeit kontrollieren	<i>Das musste sich immer kontrollieren mit dem Uhr und das musste sich echt für diese, äh, für diese Tun merken (JM: RG)</i>
		1.1.4 Ausfüllen am Abend/nachträglich	<i>Ja ich hab's auch eher nachgeschrieben, am Abend dann (CH: RG)</i>
		1.1.5 Ausfüllen untertags/ währenddessen	<i>ich bringe mit und ich schreibe: jetzt das und jetzt das, und in Deutschkurs auch, also ich, ich, I was able to do that, I was able to bring it everywhere (MGV: RG)</i>
		1.1.6 Ausfüllen zuhause	<i>Ich habe zuhause weil in diese Zeit ich war fast immer zuhause und bei dem Arbeit es war unmöglich (JM: RG)</i>
		1.1.7 Ausfüllen unterwegs	<i>Ich habe, ich habe mit, äh, with me bringing everywhere (MGV: RG)</i>
	1.2 Eintragen von Inhalten	1.2.1 Eintragen kurzer wiederholter Handlungen	<i>Kurz WhatsApp schauen, Facebook schauen, das sind ein, zwei Minuten, das macht man im Spaziergehen, und des wirklich so mitzuschreiben war eigentlich nicht möglich. I habs dann immer in Summe zusammengefasst für den Tag. (GT: RG)</i>
		1.2.2 Einsatz der Smileys	<i>Die warn so lässig, also das hab ich auch genossen. Jeden Tag, ich hab mir vorgenommen, jeden Tag hab ich immer ein Smile hinzugefügt (EPe: RG)</i>
		1.2.3 Eintragen paralleler Medienhandlungen	<i>manchmal ich benütze Facebook und andere Medien alles zusammen, und äh ist ein bisschen schwierig, welches wann und wie, und ist ein bisschen schwierig äh, to seperate, to make sense of all, of alles Medien ich benutze (MGV: RG)</i>
		1.2.4 Eintragen der Sprachen	<i>Und, und von der Sprache war's halt auch so, beispielsweise, a Radiosendung mit englischer Musik, oder is a anderssprachige Musik dabei, die aber nicht bewusst wahrgenommen wird, das war auch nicht ganz klar, wie, wie notiert man das (CH: RG)</i>
	1.3 Emotionen beim Ausfüllen	1.3.1 Unsicherheit über Korrektheit	<i>Ja, wars ausreichend? (EPr: RG)</i> <i>Aber trotzdem hoffe ich, dass ihr mein Tagesbuch nutzen könnt (JM: MTB)</i>
		1.3.2 Schlechtes Gewissen	<i>Ich hatte immer schlechtes Gewissen, dass ich das nicht ausgefüllt habe. Äh Kontext, Motivation, Gewohnheiten zum Beispiel (EPe: RG)</i> <i>Ich hab mir früher auch gedacht, dass ich kein Medienmensch bin. Aber trotzdem hoffe ich, dass ihr mein Tagebuch nutzen könnt (JM: MTB)</i>
		1.3.3 Spaß	<i>das war sehr, hat sehr Spaß gemacht, immer so diese Motivationsspruch: Yeah! (EPe: RG)</i> <i>Das Ausfüllen vom Tagebuch ist zu einem schönen Abendritual geworden. Es wird mir morgen fehlen (EPe: MTB)</i>
		1.3.4 Interesse	<i>ich fands eben die Idee so interessant, daher war ich selber interessiert, ähm so viel wie möglich da rein zu schreiben, was eben die Sprachen anbetrifft, Mediennutzung anbetrifft, weil das, das, ich wollte auch halt a bissi was davon erfahren.</i>

			<i>[lacht] Davon haben (EPe: RG)</i>
		1.3.5 (Nicht-) Eindringen in die Privatsphäre	<i>i gib ja des preis, was i preisgeben will und was i net preisgeben will, also wo mei Grenze is, des bestimm ja i, und des lass i ma net aufrängen (EP: RG)</i>
		1.3.6 Frust	<i>Das musste sich immer kontrollieren mit dem Uhr und das musste sich echt für diese, äh, für diese Tun merken, ja, ich muss das schauen, aber es geht nicht und dann, wann fehlst du, ja, das ist im Medienbuch, dann du merkst ja, es war wahrscheinlich, ja, aber das ist es trotzdem nicht immer war richtige Zeit aufgeschrieben. Weil immer schau auf dem Uhr, das ist unmöglich (JM: RG)</i> <i>Aber es ist anstrengend, den Medienkonsum aufzuzeichnen (CH: MTB)</i>
		1.3.7 Erwartungen	<i>Also dessen war i ma einfach ned bewusst, wie des eigentlich wirklich ausschaun soll, i hätt ma einfach dacht des geht so nebenbei (GT: RG)</i>
	1.4 Zeitliche Aspekte	1.4.1 Diese bestimmte Woche nicht repräsentativ	<i>Für mich es war so, wegen die verlängerte Wochenende, ja, ich haben oft unterwegs und wo es keine Medien, spazieren gegangen in die Natur, zum See oder ja (JM: RG)</i>
		1.4.2 Die Woche ist schnell vergangen	<i>Ja, und ja es is dann nach ein paar Tag hat man's dann eigentlich im G'füh', und dann is eh die Woch'n schon wieder vorbei. [lacht] Also am, i woß no am Donnerstag wollt i dann wieder, denk ma, na, i muss ja heit eigentlich [lacht] gar net. [lacht] (EP: RG)</i> <i>Geschafft. Die Woche ist schnell vergangen (CH: MTB); So ist heute der letzte Tag in meinem Medientagebuch (JM: MTB)</i>
		1.4.3 Abhängigkeit Mediennutzung von Tag	<i>Heute war wieder ein schöner, sonniger Tag. Deshalb war ich viel im Freien unterwegs und habe wenige Medien benutzt (CH: MTB)</i>
	1.5 Schwierigkeiten	1.5.1 Keine genaue Definition von Medienhandeln	<i>Ja, also es waren auch ein bissi meine Erfahrungen, ähm, überhaupt amal die Frage, is des jetzt Mediennutzung, hab ma dacht, wann i jetzt telefoniere, ist das Mediennutzung? So, so hat das irgendwie angefangen, und erst im Laufe der Woche, äh, [lacht] is ma dann vorgekommen es is eigentlich mehr Mediennutzung, als das, was ich am Anfang so, äh, mir gedacht habe (CH: RG)</i>
		1.5.2 Handlung nicht eindeutig in Sprache zuordenbar	<i>ich höre eine Radio-Station, ähm, über internationale Musik und welche [Lied?] ist anderes, also das ist ein bisschen komisch zu schreiben (MGV: RG)</i>
		1.5.3 mehrere gleichzeitig stattfindende Medienhandlungen erfassen	<i>manchmal ich benütze Facebook und andere Medien alles zusammen, und äh ist ein bisschen schwierig, welches wann und wie, und ist ein bisschen schwierig äh, to seperate, to make sense of all, of alles Medien ich benutze (MGV: RG)</i>
		1.5.4 „Nebenbei“ stattfindende Handlungen erfassen	<i>Kurz WhatsApp schauen, Facebook schauen, das sind ein, zwei Minuten, das macht man im Spazierengehen, und des wirklich so mitzuschreiben war eigentlich nicht möglich. I habs dann immer in Summe zusammengefasst für den Tag (GT: RG)</i>
		1.5.5 Schreiben - sprachliches Ausformulieren	<i>Ja für mich ein bisschen schwierig weil ich muss alles schreiben (SA: RG)</i> <i>It's the first time I write in English without the computer Grammar checker for a long time, so I find it difficult. My German is messing with my brain! (MGV: MTB)</i>
		1.5.6 Merken der Medienhandlungen	<i>Das musste sich immer kontrollieren mit dem Uhr und das musste sich echt für diese, äh, für diese Tun merken, ja, ich muss das schauen, aber es geht nicht und dann, wann fehlst du, ja, das ist im Medienbuch, dann du merkst ja, es war wahrscheinlich, ja, aber das ist es trotzdem nicht immer war richtige Zeit aufgeschrieben. Weil immer schau auf dem Uhr, das ist unmöglich (JM: RG)</i>

			<i>I realized it's difficult to be aware of all the media I use. I forgot some things from time to time (MGV: MTB)</i>
2. Das Medientagebuch an sich	2.1 Format	2.1.1 Größe	[Frage: Aber das heißt vom Format her, ihr habts es ja sowieso nicht mitgehabt, das heißt, es war jetzt, wie groß das jetzt ist, war jetzt überhaupt kei- ...] <i>Egal (EPe: RG)</i>
		2.1.2 Handschriftlich & Analog	<i>Ich fand das eigentlich mit der Hand sogar besser, eben weil das eben die, das Gefühl, irgendwie von der schönen alten Zeiten gegeben hat [lacht] (EPe: RG)</i>
		2.1.3 Platz für Eintragungen	<i>In Hülle und Fülle [lacht] (EPr: RG)</i>
		2.1.4 Platz für Ergänzungen	[Frage: Oder is euch was abgegangen – Gedanken, die ihr gehabt habts, die man vielleicht noch dazufügen hätte können in einem bestimmten Feld?] <i>Wenn das so war, dann hab ich das immer mit dem Pfeil zum Beispiel gemacht. Das ist nicht das Problem (EPe: RG)</i>
	2.2 Gestaltungselemente	2.2.1 Farbe	<i>Äh und wird keinen interessieren, also du brauchst einfach, dass das immer so farbtintensiv ist und irgendwie so bunt ist, weil genau. Die Zeiten von Schwarz-Weiß sind vorbei (EPe: RG)</i>
		2.2.2 Motivations-sprüche	auch ein Kompliment an das schön ausgearbeitetes Buch, Büchlein, das war sehr, hat sehr Spaß gemacht, immer so diese Motivationspruch: Yeah! (EPe: RG)
		2.2.3 Smileys	<i>Die warn so lässig, also das hab ich auch genossen. Jeden Tag, ich hab mir vorgenommen, jeden Tag hab ich immer ein Smile hinzugefügt (EPe: RG)</i>
	2.3 Anleitungen und Beispiele	2.3.1 hilfreich	[Frage: War das hilfreich?] <i>Ja (EPe: RG).</i>
		2.3.2 nicht relevant	[Frage: Habts ihr euch das mal anschaut, oder?] <i>EPr: [schüttelt den Kopf] (EPr: RG)</i>
3. Reflexionen der TeilnehmerInnen	3.1 Bewusstseins-schaffung	3.1.1 Bewusstsein über Medienhandeln	<i>Ja und was es gebracht hat, ja, irgendwie a Bewusstsein, ähm, welche Medien wie viel man nutzt und von dem her war's interessant, wie wie, wieviel kommt da zusammen am Tag (CH: RG)</i>
		3.1.2 Reflexion über die Selbsteinschätzung des Medienhandelns	<i>für mich war es spannend, weil diese Woche die Mediennutzung weit weniger war als wie sonst (GT: RG)</i> <i>Ich hab mir früher auch gedacht, dass ich kein Medienmensch bin (JM: MTB)</i>
		3.1.3 Bewusstsein über Sprachnutzung und -kontakt	<i>I am in contact with many many languages, and I didn't realize that before doing this. Many! (MGV: RG)</i> <i>Ich habe heute die 3 Sprachen, die ich beherrsche rezeptiv und produktiv verwendet! Yuhuu!! * Russisch: a) produktiv: mit Oma telefonieren, mit Arbeitskollegin und Kunden sprechen, Nachrichten schreiben. b) rezeptiv: VKontakte Posts lesen. * Deutsch: a) produktiv: mit meinem Ehemann + Kunden sprechen, Nachrichten schreiben, Tagebuch ausfüllen. b) rezeptiv: Emails in der Arbeit lesen. * Englisch: a) produktiv: Thema zusammenstellen, mit Kunden sprechen. b) Facebook Posts lesen (EPe: MTB)</i>
		3.1.4 Reflexion über Nutzen von Medienhandlungen	<i>Ich bin heute nicht so faul wie gestern. Und ich glaube es bringt mit etwas (JM: MTB)</i>
	3.2 Allgemeine Beobachtungen zum Medienhandeln	3.2.1 Nutzung/Rolle von Bildern	<i>momentan ist, haben wir die Generation, die eben daran gewohnt ist, eben mit Bildern, also man braucht eigentlich, wenn man sich überlegt, ah wie wichtig eben so Bilder ah geworden sind, ist das eigentlich wahnnsinnig, weil vorher musstest du alles beschreiben, jetzt kannst du alles einfach auf dem Bild zeigen, ja? (EPe: RG)</i>
		3.2.2 Medien-handeln von Jugendlichen	<i>Und auch dieser Umgang, dass, ich bin jetzt da Schüler, ich setz mich vorn, vorn Computer, also weil die Schüler, die die Eltern, die verbieten ja oft,</i>

			<i>gel, dass, dass sie sich äh vor dem zum Beispiel iPad oder so was hinsetzen, und jetzt haben sie einen guten Grund, um das zu benutzen. Das, das, das stärkt sie auch dann irgendwie, ja cool (EPe: RG)</i>
		3.2.3 Situationsbedingte Medienhandlungsmuster	<i>Wenn es regnet benutzen wir oft Medien (JM: RG)</i>
		3.2.4 Vergleiche mit früher	<i>ich hab auch dann wieder zurück an die Tagebücher, also normale Tagebücher ah zurückgedacht. Das ahm eigentlich is es glaub ich, also so gut wie ausgestorben ist heutzutage, also ich glaub nur ganz wenige Leute führen die Tagebücher (EPe: RG)</i>
4. Komponenten des Medienrepertoires	4.1 Mediengattungen und Medienmarken	4.1.1 Handy	<i>Ich habe zwei Buche ich muss alle lesen, ich glaube ja, und wenn ich benutze mein Handy übersetzen Arabisch auf Deutsch, was bedeutet die Worte, ich muss immer mein Handy benutzen (SA: RG)</i> <i>SMS, WhatsApp, Chat-Apps, Skype (MTB)</i>
		4.1.2 Computer	<i>da erste ähm Schritt in der Klasse is amal den Computer aufzufahren (EPr: RG)</i> <i>Laptop/Notebook/Computer/PC; Software; Word, Excel; Samplitud; Lingvo Wörterbuch Programm; PowerPoint Präsentation; Bildungsmedien, etc. (MTB)</i>
		4.1.3 Buch	<i>ich hab jetzt auch ein Buch, ein ähm Grammatikbuch ähm für Englisch (EPe: RG)</i> <i>öst. Wörterbuch; Lehrwerk Deutsch; Buch/Roman; Koran (MTB)</i>
		4.1.4 Radio	<i>Ich hör noch Radio, wirklich Radio (JM: RG)</i> <i>Radio analog, Autoradio, Radio FM4, Ö1, Ö3, Freies Radio Skgt, etc. (MTB)</i>
		4.1.5 E-Mail	<i>einfach E-Mails anschauen (EPr: RG)</i> <i>Mails checken (EPr: MTB)</i>
		4.1.6 Social Media	<i>Zum Beispiel im Facebook, oder im Radio oder... (MGV: RG)</i> <i>I constantly use chat apps like WhatsApp, Snapchat to communicate with my friends/family at home or other countries (where they live) (MGV: MTB)</i>
		4.1.7 Fernsehen/DVD/Video	<i>ich benutze etwas Facebook oder Fernsehen oder Radio hören, und ich glaube ist weil ich alleine lebe. (MGV: RG)</i> <i>ORF TVthek, YouTube; Fernsehen: ORF 1, Puls 4 etc.; Netflix; DVD/BluRay; Teletext; WhatsApp Video (MTB)</i>
		4.1.8 Film	<i>also wenig Filme (CH: RG)</i> <i>Film am Laptop (SA: MTB); Netflix movie (MGV: MTB); Ich habe an diese Abend Filme angeschaut (EC: MTB)</i>
		4.1.9 Zeitung/Zeitschrift	<i>Zeitung lesen oder so (CH: RG)</i> <i>Die Furche; Psychologie Heute; Der Standard; Gala; „Falter“, etc. (MTB)</i>
		4.1.10 Internet (WWW)	<i>Google & www; Google Translate Übersetzen; orf.at; derstandard.at/orf.at; Duden online; Online Wörterbücher etc. (MTB)</i>
		4.1.11 Audio/Musik	<i>Youtube; CD; iPod, Spotify; Youtube; CD-ROM; DVD-Player; Amazon Prime Music; Konzert (MTB)</i>
		4.1.12 Unterlagen	<i>Briefe; Schularbeiten; GW-Tests (MTB)</i>
		4.1.13 Spiele	<i>Karten, Wortsuchspiel am Handy (MTB)</i>
	4.2 Örtliche und soziale Kontexte	4.2.1 Zuhause	<i>beim Frühstück, Mittagessen; im Garten; im Bett, Terrasse, Schreibtisch, Wohnzimmer, Schlafzimmer, Küche/Esszimmer (MTB)</i>

		4.2.2 Unterwegs	Kurz WhatsApp schauen, Facebook schauen, das sind ein, zwei Minuten, das macht man im Spaziergehen (GT); man fährt zur Arbeit oder zur Uni (EPe: RG) Autofahren, auf dem Weg zur Arbeit/nach Hause; im Zug; auf dem Weg zum Bahnhof; im Bus (MTB)
		4.2.3 Arbeit/Büro	wenn ich zum Beispiel zu Hause bin äh und mich auf die Stunden vorbereiten muss, ähm eben die Unterrichtsstunden, ich weiß ich brauch, ich nutze immer den Computer (EPe: RG) Büro Arbeit; Mittagspause; Schule (MTB)
		4.2.4 Unterricht	Ich hab am Anfang selber immer Skype äh zum Unterrichten benutzt, also ich unterrichte eben meine Schüler in Russland (EPe: RG) Johann Nestroy Schule Unterricht; im Deutschkurs;; Seminar auf der Uni; Klasse (MTB)
		4.2.5 (Halb-) Öffentliche Orte	Tennisplatz; am See; beim Arzt; Bahnhof; im Fitnessstudio, Uni Bibliothek; Laufrunde Langbathsee; Café (MTB)
		4.2.6 Private Orte	bei den Eltern; bei der Schwester (MTB)
	4.3 Sprache	4.3.1 Einzelsprachen (und Sprachvarietäten)	Deutsch, Englisch, Russisch, Arabisch, Catalan, Spanish, Französisch (MTB)
		4.3.2 Mehrsprachige Mediennutzung	Was gerade bei Facebook, man liest auf Deutsch, dann is wieder ein Beitrag auf Englisch oder fangt an zu lesen und liest auf Deutsch den nächsten, liest nur die Überschriften (GT: RG) Deutsch/Englisch; Russisch-Deutsch; Catalan/Spanish/English (MGV: MTB); many languages (MGV: MTB)
5 Medienhandungsmodalitäten	5.1 Interessen/Bedürfnisse	5.1.1 situativ-individuelle Bedürfnisse	wenn ich benutze mein Handy übersetzen Arabisch auf Deutsch, was bedeutet die Worte, ich muss immer mein Handy benutzen (SA: RG) Internet – nächstes Urlaubsziel aussuchen: Booking.com, Expedia.at (EPe: MTB)
		5.1.2 gruppenbezogene Bedürfnisse	Also mein Handy, wo ich unterwegs bin, das brauch ich eben, um eben auch ähm erreichbar eben zum Beispiel für meinen Mann zu sein (EPe: RG) Geschenke für unsere soon-to-be-mother Arbeitskollegin auf Amazon schauen (EPe: MTB); Kochrezepte f. Essen mit Freunden gesucht -> www.chefkoch.de (EPe: MTB); Kartenspiel mit Freunden (Herzln) (EPe: MTB); Treffen Café – Handy WhatsApp: Videoausschnitt Steermann + Grisseemann (EPe: MTB); Das höre ich öfter mit meiner Freundin am Wochenende zum Frühstück (CH: MTB)
		5.1.3 thematische Interessen und Vorlieben	Also mit Suchen von themenbezogenen Beiträgen, also arbeitsbezogenen Beiträgen, um dadurch eben mehr Englisch zu lernen (GT: RG) Ich nutze Facebook vor allem, um nach interessanten Artikeln zu diversen Themen zu suchen, die ich dann lese (CH: MTB); „Journal of Education“. I'm a teacher, so I usually read articles about topics related to Education“ (MGV: MTB)
		5.1.4 ungerichtete Informationsbedürfnis	immer wieder wenn man irgendwie Pausen hat, dann greift man zu Handy und schaut nach, Nachrichten oder irgendwie so diese, diese ah Facebook oder, genau Facebook, obs da irgendwelche Neuheiten gibt (EPe: RG) Nachrichtencheck auf orf.at (CH: MTB); Wenn es geht ich schaue jeden Tag Nachrichten, ich schaue auf den Sendern von beiden Ländern, dass ich nichts verpasse (EC: MTB)
	5.2 (Nicht-)	5.2.1 unbewusste	immer wieder wenn man irgendwie Pausen hat,

	Selektivität und Aufmerksamkeit	Handlungen; nebenbei stattfindende Handlungen	dann greift man zu Handy und schaut nach, Nachrichten oder irgendwie so diese, diese ah Facebook oder, genau Facebook, obs da irgendwelche Neuheiten gibt, also das macht man schon unbewusst, ja, das ist schon Teil unseres Le-Alltags (EPe: RG) Hintergrundmusik (GT: MTB); Am Abend habe ich für mich ein Hörbuch auf Youtube gesucht. Es geht immer besser, etwas zu arbeiten mit interessanten Geschichten (JM: MTB); rezeptive Nutzung: Fernseher ORF 1 Nachrichten + Puls 4 „Bist du deppart“ als Hintergrund während des Putzens (EPe: MTB)
		5.2.2 Aufmerksamkeit liegt auf Medienhandlung	aber jetzt mit Radio ich konzentriere mich und ich höre, das es geht super, funktioniert (JM: RG) Ich habe die richtige Werseonen von meinen Brifen bekommen und dann muss alle Fehler aufmerksam nachschauen (JM: MTB)
		5.2.3 bewusste Selektionsprinzipien	ich hab eben Sonntag, das ist so Handy-freier Tag für mich [lacht], wo ich immer versuche, also ich lass einfach mein Handy zu Hause, ahm und versuche eben ein bissi äh mich äh davon zu befreien (EPe: RG) Am Sonntag versuche ich immer einen Weniger-Zeit-am-Handy-Tag zu haben, d.h. ich nehme Handy nicht mit, wenn ich weg von Zuhause bin. Heute, z.B. waren wir ca. 4 Stunden unterwegs und das Handy dürfte nicht mitfahren (EPe); I don't have a TV. I have a Radio but I don't use it. I use the computer and the phone App. I have a smartphone where I use mostly WhatsApp, Telegram, Snapchat, and the Radio App. I don't have Facebook in my phone (MGV: MTB)
	5.3 Richtung der Medienhandlungsprozesse	5.3.1 rezipierend	zum Beispiel FM4 in der Früh (EPr: RG) Radio, Youtube etc. (MTB)
		5.3.2 produzierend	Heute schnappst dir einfach, machst einfach a Foto und schickst du weiter (EPe: RG) Grafikprogramm Paint.net – Einladung gestalten (CH: MTB); Samplitude – Producing Radio Show (MGV: MTB)
		5.3.3 interaktiv	wie oft schreib ich am Tag Nachrichten, weil mittlerweile ersetzt wirklich WhatsApp menschlich, also Telefonate, ja, weil man braucht das nicht mehr, weil alle haben Internet und man kann das wunderschön kommunizieren (EPe: RG) Skype – Englischstunde mit Native Speaker als Vorbereitung auf die Englischprüfung (EPe); Kartenspiel mit Freunden (EPr: MTB)
	5.4 Einschätzung der relativen Nutzungsanteile	5.4.1 viel	Für mich, ich lebe alleine, also, I realized ich benutze VIEL, viel ähm Zeit, ich benutze etwas Facebook oder Fernsehen oder Radio hören, und ich glaube ist weil ich alleine lebe. (MGV: RG)
		5.4.2 wenig	ich habe auch aufgeschrieben in mein Tages- äh -buch, wie es war, nicht oft, nicht lang und ja, das es war nicht so viel wirklich und kurzzeitig, ja, das war so bei mir. (JM: RG) Wenig Mediennutzung für einen Samstag (GT: MTB); Baustelle im Garten – wenig Mediennutzung (EPr: MTB)
		5.4.3 lang	so von der Dauer her eher, die, die analogen Medien hob, worn, worn zumindest bei mir so, dass i die ah überm längern Zeitraum genutzt habe als grad die Online-Medien, des war, is eher so zum kurz nachschaun, während irgendwie die, äh, a Zeitung hab ich dann schon länger gelesen am Wochenende oder so, und des machi aber am Computer nicht (CH: RG)

		5.4.4 kurz	<i>Ja es waren sehr viele, relativ viele relativ kurze Mediennutzungen, also wenig Filme, ich glaub ich hab überhaupt nie einen Film oder so gesehen, oder a lange Radiosendung, das Maximale war wahrscheinlich a halbe Stunde oder so, und viel sehr kurze, wo ma nur mal irgendwo kurz nachschaut oder so (CH: RG)</i>
		5.4.5 wenig abwechslungsreich	<i>So sieht mein typischer Lerntag Zuhause: ziemlich unspektakulär von Aktivitäten, dafür maximal produktiv f. die Uni (EPe: MTB)</i>
	5.5 Subjektive Bedeutung	5.5.1 nützlich	<i>weil du kannst da immer Wörterbuch ähm ah nachschlagen, du kannst da auch zum Beispiel, weil ich hab jetzt mündliche Prüfung in Englisch, das heißt, da muss man auch Themen ausarbeiten, ähm wo suchst du dir Ideen – Internet, ah eingeschaltet, durchgelesen, okay du hast schon was ahm dabei, was du brauchst (EPe: RG)</i> <i>I live alone, so I constantly use the computer for almost everything leisure (TV, Netflix, Radio, social networks), communicating with family/friends (email, Skype, chat) and work. (MGV: MTB); Ich Skype einmal in der Woche mit Schwägerin in Ungarn, praktisch weil ein Video dabei hat. (EC: MTB); Wenn ich Probleme habe, rede ich mit meiner Schwester (SA: MTB)</i>
		5.5.2 sinnlos	<i>wie viel Zeit verbringe ich zum Beispiel am Handy. Ahm oder beim Surfen, äh zwecklosem Surfen zum Beispiel [lacht], solche Sachen (EPe: RG)</i> <i>Zwecklos surfen: VKontakte/ FB schauen. War zu müde zum Lernen (EPe: MTB)</i>
	5.6 Emotionen beim Medienhandeln	5.6.1 Sicherheit	<i>Und es macht mi nervös, wenn i zum Beispiel 's Handy nit mithab und i weiß, meine Kinder san irgendwo (EPr)</i>
		5.6.2 Anschluss	<i>also mit besten Freundinnen ist das wichtigste Kommunikation gerade (EPe: RG)</i>
		5.6.3 Interesse	<i>Immer wenn ich arbeite läuft der Radio, mich interessieren die Nachrichten, und mit Musik vergeht die Zeit schneller (EC: MTB)</i>
		5.6.4 Spaß	<i>Buch B1 Deutsch – ein paar Texte lese ich gerne (SA: MTB); Ich lese gerne Bücher auf deutsch, weil kann ich noch bei Grammatik dazu lerne. Ich lese ungarische Bücher auch, ich bin natürlich viel schneller (EC: MTB)</i>
		5.6.5 Abschalten/ Entspannen	<i>In der Pause ich schalte mich ab mit Wortsuchspiel am Handy auf Ungarisch (EC: MTB)</i>
		5.6.6 Bedauern	<i>Kartenspiel mit Freunden (Herzln) leider verloren (EPr: MTB)</i>
	5.7 Einbettung in Alltagsroutinen	5.7.1 Rituale	<i>Beim Frühstück hören ich meistens Ö1 (CH); Ich lese gerne in der „Furche“ über die Woche verteilt (CH); Ich schaue regelmäßig kurz auf orf.at bzw. derstandard.at rein (CH: MTB)</i>
		5.7.2 Medien als Pause/Lückenfüller	<i>immer wieder wenn man irgendwie Pausen hat, dann greift man zu Handy (EPe: RG)</i> <i>Kurze Information während einer Wartezeit (CH: MTB); 10-minütige Pause: Zeitschrift (EPe: MTB)</i>
		5.7.3 Medien-nutzung mit anderen	<i>Zeitung zuhören – „Der Standard“ mein Freund hat laut gelesen. Ich mag zuhören. (JM: MTB); Ich sehe gerne mit meiner Familie fern (SA: MTB)</i>
	5.8 Nutzungseinschränkungen	5.8.1 Örtliche Einschränkungen	<i>jetzt haben wir gesagt, wir lassen das einfach und wir haben einfach jetzt a Woche kein Internet (EPe: RG)</i> <i>Fernsehen bei der Schwester. Zu Hause haben wir keinen (JM: MTB)</i>
		5.8.2 Zeitliche Einschränkungen	<i>Wenn es sich zeitlich ausgeht, höre ich das Ö1-Morgenjournal (ganz oder Teile davon) (CH); Wenn ich Zeit habe, lese ich am Wochenende gerne ausführlich in der Zeitung (CH); Ich habe an diesem Abend Filme angeschaut auf Deutsch, auf ungarisch ich schaue selten Filme, weil die neue Filme sind zu spät (EC: MTB)</i>

6. Sprachenlernen	6.1 Nennung von Medien für das Sprachenlernen	6.1.1 Bücher	<i>In Lehrwerken oder, oder, ähm, viel auch im Internet auf entsprechenden Webseiten. ((5)) Lehrwerken, Grammatikbücher, Grammatikbücher sind schon ein wichtiger Bestandteil, weil's einfach strukturiert gesammelt ist (CH: RG)</i> <i>öst. Wörterbuch (CH); Buch B1 Deutsch – Ich lese ein paar Texte Deutsch (SA); Lehrwerk lesen, Übungen machen (JM); Ich lese gerne Bücher auf deutsch, weil kann ich noch bei Grammatik dazu lerne (EC: MTB)</i>
		6.1.2 Online-wörterbücher	<i>Internet. Genau, Online Wörterbücher (EPe: RG)</i> <i>Leo.org, Dictionary.com, Google Translate Übersetzen, etc. (MTB)</i>
		6.1.3 Radio	<i>Ich hab am Anfang wahrscheinlich, es war früher Fernsehen, ich war bei meiner Schwester und dann is ja leicht, ja, aber jetzt mit Radio ich konzentriere mich und ich höre, das es geht super, funktioniert (JM: RG)</i>
		6.1.4 Skype	<i>jetzt hab ich mir ein Nachhilfelehrerin gefunden, also Muttersprachlerin, mit der ich immer – sie wohnt in Salzburg und da ich zum Beispiel in Salzburg nicht wohne, ist es mir eigentlich ah passt perfekt, wenn wir uns einfach über Skype treffen. Wir treffen uns ähm einmal pro Woche (EPe: RG)</i> <i>Skype – Englischstunde mit Native Speaker als Vorbereitung auf die Englischprüfung (EPe: MTB)</i>
		6.1.5 Fernsehen	<i>es war früher Fernsehen, ich war bei meiner Schwester und dann is ja leicht, ja (JM: RG)</i>
		6.1.6 Fernsehen mit Untertiteln	<i>Englisch ich sehe, ähm, ist besser für mich fernsehen ohne Untertitel, aber zum Beispiel auf Deutsch das ist nicht possible für mich, also es hängt von der Sprache und von der, äh, what level of learning you, I have (MGV: RG)</i>
		6.1.7 Youtube/Video	<i>Für mich war Youtube das Medium, das meist genutzte Medium, um Englisch zu lernen (GT: RG)</i> <i>Suche nach Tutorials (Videos) – Englisch (GT: MTB)</i>
		6.1.8 Handy	<i>Und für mich das Handy. Ich nutze sehr viel. Ähm, Youtube habe ich eine Video, wo auf äh Deutsch anschauen und gehört, ich, ähm, ganze Zeit für mich benutze mein Handy, ich lerne Deutsch so viel, ähm, und ich habe viele Video auf Deutsch, viele Lehrerinnen auf Arabisch auch, ähm, sprechen arabisch auf die Grammatik Deutsch oder ich muss immer mein Handy benutzen wenn ich, äh, Deutsch gelernt (SA: RG)</i> <i>Übersetzen – Neue Wörter auf Deutsch (SA: MTB); Wenn ich im Deutschkurs bin, benutze ich mein Handy, denn übersetze neue Wörter (SA: MTB)</i>
		6.1.9 Internet	<i>Da, wo man eben ähm die Übungen im Buch machen kann und es gibt aber auch ein, äh eine Webseite dazu, ähm wo man online also mehrere Übungen machen kann (EPe: RG)</i> <i>Suche nach Ideen für das Thema – Vorbereitung auf die Englischprüfung (EPe: MTB)</i>
		6.1.10 Einfache Texte	<i>mein Deutsch ist nicht gut, also ich brauche very simple texts, and it's not very easy to find in Medien (MGV: RG)</i>
		6.1.11 Computer	<i>Computer Youtube und Moodle – Kursvorbereitung (JM: MTB); Benutzung vom Lingvo Wörterbuch (Programm am Laptop) (EPe: MTB); Blendet lernen (JM: MTB)</i>
		6.1.12 Audio	<i>Ich höre CD – B1 auf Deutsch (SA: MTB); Diktiergerät hören (JM: MTB)</i>
		6.1.13 Briefe	<i>Korrektur meiner Brifen – Ich habe die richtige Werseonen von meinen Brifen bekommen und dann muss alle Fehler aufmerksam nachschauen (JM: MTB)</i>
	6.2 Beobachtungen	6.2.1 Lernstile/ Lernstrategien	<i>muss ich das am Computer alles eintippen, weil wenn ich das eingetippt hab, seh ich irgendwie, ist</i>

	über das Sprachlern-verhalten		<i>das wahnsinnig, für für Gehirn, weil ich kann das besser verarbeiten, wenn das eben eingetippt ist (EPe: RG)</i>
		6.2.2 Rahmenbedingungen fürs Lernen	<i>ich pendle immer von Gmunden nach Salzburg, das heißt diese Zeit, wo ich unterwegs bin, ich nutze sie eigentlich ähm für, um etwas zu lernen, um etwas für, für die Uni vorzubereiten (EPe: RG)</i>
		6.2.3 Lernen durchs Unterrichten	<i>da ich jetzt Deutsch unterrichte, setzt ich mich halt viel mit Strukturen auseinander, also mit grammatischen Strukturen, und des is das, wo ich auch viel über die deutsche Sprache lerne selber dabei (CH: RG)</i>
	6.3 Sprachlernkontexte	6.3.1 Formale Sprachlernkontexte	<i>ich kann nicht andere Buche lesen, ich muss lesen für Deutschkurs (SA: RG)</i> <i>Blendet lernen (JM); Lehrwerk lesen, Übungen machen beim Kurs (JM); Deutschkurs in class Kursbuch, we also used CD for some activities (MGV: MTB)</i>
		6.3.2 Non-formale und informelle Sprachlernkontexte	<i>Für mich war Youtube das Medium, das meist genutzte Medium, um Englisch zu lernen (GT: RG)</i> <i>Ich lese gerne Bücher auf deutsch, weil kann ich noch bei Grammatik dazu lerne (EC: MTB); Zeitung zuhören – „Der Standard“ mein Freund hat laut gelesen. Ich mag zuhören (JM: MTB)</i>
	6.4 kommunikative Sprachprozesse	6.4.1 rezipierend	<i>Für mich war Youtube das Medium, das meist genutzte Medium, um Englisch zu lernen (GT: RG)</i> <i>Buch B1 Deutsch – Ich lese ein paar Texte (SA); Ich höre CD-B1 auf Deutsch (SA: MTB); Wenn ich im Deutschkurs bin, benutze ich mein Handy, denn übersetze neue Wörter (SA: MTB)</i>
		6.4.2 produzierend	<i>ich war positiv überrascht, dass ich eigentlich alle meine Sprachen re-, sowie rezeptiv als auch produktiv [lacht] benutzt habe (EPe); Was i a no bei Speaking Exercises ganz klasse find is, wenn mas aufs Handy eben, mir, mir nehmen das immer aufs Handy auf (EPr: RG)</i> <i>Internet am Handy – Vorbereitung des Themas f. die Englischprüfung (EPe: MTB)</i>
		6.4.3 interaktiv	<i>Ich hab am Anfang selber immer Skype äh zum Unterrichten benutzt, also ich unterrichte eben meine Schüler in Russland (EPe: RG)</i> <i>Skype – Englischstunde mit Native Speaker als Vorbereitung auf die Englischprüfung (EPe: MTB)</i>
7. Sprachdidaktik	7.1 Nennung von Medien, die für Sprachdidaktik verwendet werden	7.1.1 Computer	<i>da erste ähm Schritt in der Klasse is amal den Computer aufzufahren. [lacht] Nachdem des eh dauert und ja, mh, die verschiedensten Formen, ob des jetzt a Kurzfilm is, a Hörübung, ob des a PowerPoint is, pf, a Bild. Eigentlich, fast jede Stund (EPr: RG)</i> <i>Computer, Klasse: Cyber HW öffnen, Song „The Rembrandts“, Video – „My best friend“, Power-Point-Präsentation (EPr: MTB); Lernplattform Moodle (CH: MTB)</i>
		7.1.2 Skype	<i>die Entscheidung äh, äh Skype, also über Skype zu unterrichten ah, war gar nicht so bewusst oder gewollt (EPe: RG)</i> <i>Skype – Blended Learning Textkorrektur-Komm./Deutschtraining (CH: MTB)</i>
		7.1.3 Whiteboard	<i>mit diese Whiteboards, also des, des is a ganz a andere Art von Unterrichten wordn, innerhalb drei, vier, in den letzten drei, vier Jahren (EPr: RG)</i>
		7.1.4 Online Spiele	<i>ich nutze auch so, äh Spiele, ähm, also Online-Spiele, das, es gibt ja mehrere Programme, wo ich zum Beispiel jetzt ahm, ich kann eine Übung jetzt ah, zum Beispiel ich hab ein Layout und ich kann eben so da die Lücken so gestalten, wie ich das möchte (EPe: RG)</i>

		7.1.5 Handy	<i>Was i a no bei Speaking Exercises ganz klasse find is, wenn mas aufs Handy eben, mir, mir nehmen das immer aufs Handy auf und dann kannst es zu Hause dann a bewerten (EPr: RG)</i>
		7.1.6 Buch	<i>Lehrwerk Deutsch Eltern machen Schule: Lehrwerk, das neben weiteren Materialien für den Unterricht verwendet wird (CH: MTB)</i>
		7.1.7 Video	<i>Film f. „Kräfte der Erde“ (EPr: MTB)</i>
		7.1.8 Musik/Audio	<i>Song für friendship lesson (EPr: MTB)</i>
		7.1.9 Internet	<i>Internetseite lernbasar.de (EPr: MTB)</i>
	7.2 Vorteile des Medieneinsatzes im Unterricht	7.2.1 ‚Produktives‘ Medienhandeln	<i>Und auch dieser Umgang, dass, ich bin jetzt da Schüler, ich setz mich vorn, vorn Computer, also weil die Schüler, die die Eltern, die verbieten ja oft, gel, dass, dass sie sich äh vor dem zum Beispiel iPad oder so was hinsetzen, und jetzt haben sie einen guten Grund, um das zu benutzen. Das, das, das stärkt sie auch dann irgendwie, ja cool (EPr: RG)</i>
		7.2.2 Steuerung der Inhalte	<i>Es is a klass, wenn einfach nur diese Schulbücher online san, wo die Schüler des Buch nur geschlossen ham, weils du vielleicht no net wüllst, dass alles gsehn wird, und ja, sondern nur vielleicht a Bild und, also es is. ((1)) Ja, es is wertvoll für'n Unterricht (EPr: RG)</i>
		7.2.3 Einfache Verfügbarkeit	<i>Nachdem jede Klasse jetzt so ausgestattet is, is des natürlich vü einfacher wordn. Vorher hast d'as überlegt, ob's da an Füm anschaut, weil da host die eingetragn, ob frei war, und ob sie für zehn Minuten der Aufwand lohnt, aufgehen, runtergehen, oder wo a immer hin, und jetzt schalts ihn halt einfach ein. Und, ja. Es, es is a andere Art, ja, des Unterrichtens worden a, oder hm vielfältiger (EPr: RG)</i>