



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Medialer Habitus und Bildungserfolg. Eine
Untersuchung der Medienbiographien von in
Österreich lebenden Menschen mit türkischen
Wurzeln“

verfasst von / submitted by

Iris Lab, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz, MA

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	7
1.1	Erkenntnis- und Praxisinteresse, pädagogische Relevanz	7
1.2	Fragestellung und Zielsetzung.....	10
1.3	Aufbau und Vorgehensweise	13
2	TÜRKEI UND ÖSTERREICH.....	14
2.1	Abriss der Geschichte österreichisch-türkischer Beziehungen	14
2.2	Zur Geschichte der Arbeitsmigration Türkei-Österreich	16
2.3	Zu den Arbeitsmigrantinnen und -migranten	22
2.4	Zur Türkischen Community in Österreich	23
2.5	Zusammenfassung	26
3	ASPEKTE DER BILDUNGSENTSCHEIDUNG	28
3.1	Theorien zur Bildungsentscheidung	28
3.1.1	Raymond Boudon und die Rational-Choice-Theorie	28
3.1.2	Bourdieu's Habitustheorie: Schichtspezifische Normen und Werthaltungen	29
3.1.3	Kulturtheoretische Ansätze	32
3.1.4	Zur Bedeutung von Vorbildern.....	33
3.2	Zwischenresümee.....	33
3.3	Beteiligung türkeistämmiger Menschen an Bildung und Berufswelt	35
3.4	Zusammenfassung	40
4	ZU DEN MEDIEN UND DEREN NUTZUNG	41
4.1	Meilensteine der Mediengeschichte	41
4.2	Der Medienbegriff	50
4.3	Medienkompetenz als ein Ziel der Medienpädagogik.....	51
4.4	Medienkultur	55
4.5	Medialer Habitus aufbauend auf Bourdieu	57
4.5.1	Der Mediale Habitus von Lehramtsstudierenden	60
4.5.2	Der Mediale Habitus von Schülerinnen und Schülern	67
4.5.3	Zur Passung zwischen Lehrenden- und Schüler-Habitus	69

4.6	Medialer Habitus aufbauend auf McLuhan	71
4.7	Jugend und Medien	72
4.8	Türkinnen und Türken und ihre Mediennutzung.....	81
4.9	Schule und Medien	90
4.10	Zwischenresümee.....	99
5	METHODISCHE VORGEHENSWEISE	102
5.1	Erläuterung und Legitimation qualitativer Forschung	102
5.2	Zur Methode „medienbiographisches Interview“	104
5.3	Feldzugang	107
5.4	Sampling-Strategie	108
5.5	Beschreibung der Stichprobe	109
5.6	Die Interviewsituation	110
5.7	Zur Transkription	111
5.8	Zur Auswertung des Datenmaterials.....	112
6	VORSTELLUNG DER FALLGESCHICHTEN	116
6.1	B1: „Ihr Sohn sollte eigentlich nicht ins Gymnasium gehen“	116
6.2	B2: „Ich hab nur meine Bücher gehabt“.....	118
6.3	B3: „Mein Vater [...] wollte immer, [...] dass ich etwas Hohes werde“.....	120
6.4	B4: „Meine Mutter ist immer für ein Studium gewesen“	122
6.5	B5: „Wenn ich so überlege, dann hat es schon im Kindergarten angefangen“ 123	
6.6	B6: „Ich hatte eigentlich mehr mit Österreichern zu tun“.....	125
6.7	B7: „dass meine Eltern [...] mich eigentlich in die richtigen Schulen gesteckt haben“.....	127
6.8	B8: „Bei uns wurde zu Hause viel gelesen“	128
6.9	Zusammenfassung	129
7	VERGLEICHENDE FALLPRÄSENTATION	132

7.1	Kategorie K1: Gesamtes Setting des Medienumgangs	134
7.1.1	K1.1: Genutzte Medien	134
7.1.2	K1.2: Zwecke/Tätigkeiten	135
7.1.3	K1.3: Einbettung in den Alltag	144
7.1.4	K1.4: Situation, als ein Medium sehr wichtig war	148
7.1.5	K1.5: Kompetenzen.....	149
7.1.6	Zusammenfassung	150
7.2	Kategorie K2: Zuschreibungen zu Medien und Inhalten	152
7.2.1	K2.1: Zuschreibungen zu Briefen/Geschichten/Gedichten.....	152
7.2.2	K2.2: Zuschreibungen zu Büchern	154
7.2.3	K2.3: Zuschreibungen zu Zeitungen und Zeitschriften.....	155
7.2.4	K2.4: Zuschreibungen zum Radio	155
7.2.5	K2.5: Zuschreibungen zum Musikhören.....	155
7.2.6	K2.6: Zuschreibungen zum Fernsehen	155
7.2.7	K2.7: Zuschreibungen zu Nachrichten	156
7.2.8	K2.8: Zuschreibungen zum Computer	157
7.2.9	K2.9: Zuschreibungen zu Videospielen	158
7.2.10	K2.10: Zuschreibungen zu Gesellschaftsspielen	159
7.2.11	K2.11: Zuschreibungen zum Internet	159
7.2.12	K2.12: Zuschreibungen zum Handy/Smartphone	161
7.2.13	Zusammenfassung	162
7.3	Kategorie K3: Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses	163
7.3.1	K3.1: Erziehung.....	163
7.3.2	K3.2: Ausstattung im Elternhaus.....	165
7.3.3	K3.3: Mediennutzung der Eltern	167
7.3.4	K3.4: Einwirken der Eltern auf die Berufs-/Ausbildungswahl	169
7.3.5	Zusammenfassung und medialer Habitus.....	170
7.4	Kategorie K4: Medieneinsatz in der Ausbildung.....	177
7.4.1	K4.1: Medien im Unterricht der Primarstufe	177
7.4.2	K4.2: Medien im Unterricht der Unterstufe	178
7.4.3	K4.3: Medien im Unterricht der Oberstufe	178
7.4.4	K4.4: Medien im Unterricht an der tertiären Einrichtung.....	180
7.4.5	K4.5: Bewertung des in der Ausbildung erlebten Medieneinsatzes	180
7.4.6	K4.6: Medieneinsatz im eigenen Unterricht.....	181
7.4.7	Zusammenfassung	181
7.5	Zur Vereinbarkeit des eigenen Medienumgangs mit den schulischen Anforderungen.....	183
7.6	Kategorie K5: Erste Relevanzsetzung	185
7.6.1	K5.1: Deutschkenntnisse	185
7.6.2	K5.2: (Frühe) Förderung	186
7.6.3	K5.3: Lesen.....	187
7.6.4	K5.4: Werdegang.....	187
7.6.5	Zusammenfassung	188
7.7	Kategorie K6: Außerfamiliäre Bezugspersonen	189
7.7.1	K6.1: Pädagogisches Personal	189

7.7.2	<i>K6.2: Peers</i>	190
7.7.3	Zusammenfassung	192
7.8	Kategorie K7: Die Türkei	192
7.8.1	<i>K7.1: Im Elternhaus gesprochene Sprache</i>	192
7.8.2	<i>K7.2: Andere Türkeistämmige in Österreich</i>	193
7.8.3	<i>K7.3: Bezug zur Türkei</i>	194
7.8.4	Zusammenfassung	198
7.9	Kategorie K8: Stellenwert der Religion	199
7.9.1	<i>K8.1: Religiöse Praktiken</i>	199
7.9.2	<i>K8.2: Religion als Hilfe zur Lebensbewältigung</i>	201
7.9.3	<i>K8.3: Religion als Allgemeinbildung</i>	202
7.9.4	Zusammenfassung	203
7.10	Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfrage	203
8	AUSBLICK, LIMITATIONEN UND FORSCHUNGSDESIDERATE	209
9	LITERATURVERZEICHNIS	212
10	ANHANG	229

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Entwicklung der Medien von 1450 bis heute (Schrape, 1995, zit. in Jäckel, 2011, S. 35) .	42
Abbildung 2: Die sechs Informationsrevolutionen nach Fang (Fang, 1997, zit. in Jäckel, 2011, S. 44)	43
Abbildung 3: Übersicht über die Medienbiographie von B1	118
Abbildung 4: Übersicht über die Medienbiographie von B2	120
Abbildung 5: Übersicht über die Medienbiographie von B3	122
Abbildung 6: Übersicht über die Medienbiographie von B4	123
Abbildung 7: Übersicht über die Medienbiographie von B5	124
Abbildung 8: Übersicht über die Medienbiographie von B6	126
Abbildung 9: Übersicht über die Medienbiographie von B7	128
Abbildung 10: Übersicht über die Medienbiographie von B8	129
Abbildung 11: Übersicht über die genutzten Medien	135

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Wichtigste Eckpunkte der Entwicklung der Medien (nach Böhn & Seidler, 2014)	42
Tabelle 2: Übersicht über die Interviewpartnerinnen und -partner.....	116
Tabelle 3: Deduktiv gebildete Kategorien	133
Tabelle 4: Induktiv gebildete Kategorien	133
Tabelle 5: Kategorienübersicht K1: <i>Gesamtes Setting des Medienumgangs</i>	134
Tabelle 6: Kategorienübersicht K2: <i>Zuschreibungen zu Medien und Inhalten</i>	152
Tabelle 7: Kategorienübersicht K3: <i>Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses</i>	163
Tabelle 8: Kategorienübersicht K4: <i>Medieneinsatz in der Ausbildung</i>	177
Tabelle 9: Ankerbeispiel zu K5.1: <i>Deutschkenntnisse</i>	186
Tabelle 10: Ankerbeispiele zu K5.2: <i>(Frühe) Förderung</i>	186
Tabelle 11: Ankerbeispiel zu K5.3: <i>Lesen</i>	187
Tabelle 12: Ankerbeispiele zu K5.4: <i>Werdegang</i>	188
Tabelle 13: Ankerbeispiele zu K6.1: <i>Pädagogisches Personal</i>	189
Tabelle 14: Ankerbeispiele zu K6.2: <i>Peers</i>	190
Tabelle 15: Ankerbeispiele zu K7.1: <i>Im Elternhaus gesprochene Sprache</i>	193
Tabelle 16: Ankerbeispiele zu K7.2: <i>Andere Türkeistämmige in Österreich</i>	194
Tabelle 17: Ankerbeispiele zu K7.3: <i>Bezug zur Türkei</i>	196
Tabelle 18: Ankerbeispiele zu K8.1: <i>Religiöse Praktiken</i>	200
Tabelle 19: Ankerbeispiele zu K8.2: <i>Religion als Hilfe zur Lebensbewältigung</i>	202
Tabelle 20: Ankerbeispiele zu K8.3: <i>Religion als Allgemeinbildung</i>	202

1 EINLEITUNG

In Österreich leben rund 300.000 Menschen mit türkischen Wurzeln (Medien-Servicestelle Neue Österreicher/innen, 2015a). Schülerinnen und Schüler mit türkischer Staatsbürgerschaft gehören mit Deutschen und Serbinnen und Serben bzw. Montenegrinerinnen und Montenegrinern zu den größten Gruppen an Ausländerinnen und Ausländern im österreichischen Schulsystem (BMFJ, 2016, S. 28). Die von den Schülerinnen und Schülern im Alltag – abgesehen von Deutsch – am häufigsten gesprochenen Umgangssprachen sind BKS und Türkisch (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2015b).

1.1 Erkenntnis- und Praxisinteresse, pädagogische Relevanz

Migrantinnen und Migranten verlassen das österreichische Schul- und Bildungssystem tendenziell eher ohne Abschluss, vor allem, wenn sie ursprünglich aus der Türkei stammen: 9,5 Prozent der Jugendlichen mit türkischer Umgangssprache beenden die Schulpflicht laut amtlicher Statistik ohne Abschluss der Sekundarstufe 1 (BMFJ 2016, S. 25). Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund sind in der Neuen Mittelschule überrepräsentiert und werden öfter nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO) unterrichtet als Schülerinnen und Schüler mit österreichischen Wurzeln. In Gymnasien und weiterführenden Schulen sind Jugendliche, deren Eltern aus der Türkei stammen, genauso unterrepräsentiert wie an Fachhochschulen und Universitäten. Als ein Faktor, der die türkeistämmigen¹ Jugendlichen von höherer Bildung fernhält, kann die soziale Klasse genannt werden. In den letzten Jahren gab es allerdings eine Besserung der Situation für diese Bevölkerungsgruppe, weshalb es als interessant erscheint, herauszuarbeiten, was dazu führt, dass diese Jugendlichen im Bildungssystem reüssieren. Im Wintersemester 2004 etwa waren an öffentlichen Universitäten noch 2.400 türkische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger als ordentliche Studierende inskribiert. Bis zum Wintersemester 2013 stieg deren Anzahl auf 4.100. Insgesamt waren es aber 298 527 Studierende, darunter 218 292 Österreicherinnen und Österreicher (ÖIF, 2014b, S. 3-4). Der Anteil an türkischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern an der Gesamtzahl der

¹ Türkeistämmig erscheint hier passender und richtiger als türkischstämmig, da es in der Türkei auch andere Völker gibt, wie zum Beispiel Kurden, und das Herkunftsland Türkei allein noch nicht angibt, dass man Türke ist.

Studierenden ist demnach mit etwas über einem Prozent nach wie vor gering. Vor allem sind in der genannten Statistik auch jene Studierenden erfasst, die nach Österreich kommen, um hier zu studieren. Sowohl Melisa Erkurt (ÖIF, 2018a, S. 4) als auch Christian Klar (ÖIF, 2018b, S. 4) bezeichnen aber Bildung als wichtig für die Integration türkeistämmiger Menschen in Österreich.

Aber nicht nur formale Bildungsabschlüsse gelten als Voraussetzung für eine gelingende gesellschaftliche Teilhabe. Auch die Medienkompetenz spielt dafür eine wichtige Rolle. Diese kann sich umgekehrt wieder auf die Bildungs- und Karrierechancen auswirken. Baumgartner et al. (2016, S. 95) nennen – zwar nicht im Kontext von Migration, sondern ganz allgemein für Jugendliche – etwa den Erwerb von Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz für das lebenslange Lernen, Kommer und Biermann (2012, S. 82) betrachten Medienkompetenz als essenziell für die Partizipation an einer modernen Gesellschaft. Auch die Paderborner Arbeitsgruppe Medienpädagogik (zit. in Herzig, 2014) beschreibt Medienkompetenz als „grundsätzliches Vermögen und Bereitschaft des Menschen [...], in Medienzusammenhängen zu handeln“ mit dem Ziel, kulturelle, politische bzw. gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (S. 537), und Ikrath und Speckmayr (2016, S. 66) bezeichnen digitale Teilhabe in einer digitalisierten Welt als essenziell für soziale Teilhabe.

Diasporaangehörigen stehen heute, wo in Echtzeit translokal kommuniziert werden kann, weit mehr Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung als noch vor einigen Jahrzehnten. Dass Migration und Mediennutzung, insbesondere der Migrationsstatus von Menschen und ihre Medienaneignung, eng zusammenhängen, zeigen Hepp, Bozdag und Suna (2011, S. 239-241). Zudem suchen Migrantinnen und Migranten – wie übrigens alle Menschen – nach ihrer kulturellen Identität. Und das tun sie unter anderem über Medien (Aksoy & Robins, 2000, S. 343).

Dass Medien und Bildung miteinander verbunden sind, kann mit der systemtheoretischen Verständigungstheorie von Hönigswald gezeigt werden (Swertz, 2004, S. 5). Bei der Verständigung wird sich immer *über (Hervorhebung IL)* etwas verständigt, daraus ergibt sich der Sinn von Wissen (Hönigswald, 1926, S. 31, zit. in Swertz, 2004, S. 5). Dabei umfasst der Prozess der Verständigung zwischen Person A und Person B drei Schritte: Zuerst wird das Wissen durch Person A geäußert, im Anschluss daran auf einen Gegenstand übertragen, in dem es unabhängig von Person A vorliegt. Im letzten Schritt stimmt Person B diesem Verständigungsanspruch entweder zu oder lehnt ihn ab (Swertz, 2004, S. 5). Da die Verständigung immer unter Einbeziehung eines Menschen, eines

Gegenstands und von Wissen erfolgt, kommen hier die Medien ins Spiel, denn sie sind „Gegenstände, die von Menschen zu Zeichen gemacht werden“ (Swertz, 2004, S. 5-6), und alle Bildungsprozesse sind dadurch in irgendeiner Weise an den Gebrauch von Zeichen und somit an Medien gebunden (Spanhel, 2015, S. 2), denn „Menschen benötigen Zeichen für ihre Bildung“ (Swertz, 2003, S. 5).

Da sich nun Menschen beim Gebrauch eines Mediums zuerst mit dem Medium vertraut machen und sich diesem anpassen, sich also ein Stück weit verändern müssen, wohnt auch dem Moment der Medienaneignung ein Moment von Bildung inne (Hepp, Bozdog & Suna, 2011, S. 240), indem der Mensch beim Gebrauch eines Mediums eine Haltung aufbaut, die als die Ausbildung eines medialen Habitus definiert werden kann. Dieser mediale Habitus ermöglicht es einer Person, mit dem Medium intuitiv umzugehen (Swertz, 2004) und kann ebenfalls als Moment von Bildung verstanden werden durch die Ausbildung eines Verhältnisses zu sich selbst, zu anderen, zur Welt und zu diesen Verhältnissen (Meder 1998, zit. in Swertz, 2004).

Dieser mediale Habitus kann mit Hönigswald (1927) auch als Wert, welcher niemals unterrichtet, sondern nur vorgelebt werden kann, verstanden werden. Für Richard Hönigswald (1927, S. 24) ist die Pädagogik damit begründet, jegliches Wissen zu überliefern. Dabei geht es um Verhaltensweisen und deren sachliche Voraussetzungen, die nicht immer auf Wissensüberlieferung abzielen müssen. So können beispielsweise auch Werte überliefert werden, oder aber beispielsweise auch ein bestimmter (medialer) Habitus.

Hönigswald (1927, S. 25) führt weiter aus, dass pädagogisches Verhalten einen bestimmten Wahrheits- und Geltungsbestand mithilfe der zeitlich nächsten Generation von einer Generation auf die folgenden überliefern will, weil etwas als gültig und auch für spätere Generationen relevant erachtet wurde. Dieses Gültige und der Übermittlung Würdige wird als Kulturgut bezeichnet. Im vorliegenden Fall können dies die Medien – bzw. der Umgang mit diesen – sein. Was als Kulturgut und als für kommende Generationen relevant befunden wird, entscheidet sich immer an seiner Beziehung zu einem Wert (Hönigswald 1927, S. 25). Auch der Religion, den Medien und vielen anderen Bereichen des alltäglichen Lebens wird ein bestimmter Wert zugewiesen. Abhängig von diesem Wert wird nun auf den jeweiligen Bereich im wahrsten Sinne des Wortes ‚Wert gelegt‘ oder nicht.

Für Hönigswalds (1927) pädagogische Theorie hat außerdem die Gemeinschaft (S. 47) große Relevanz, in welcher sich über die Gültigkeit von Urteilen verständigt wird². Diese Gemeinschaft – sei es jene in der Schule, oder aber die Türkische Community – hat auch für die vorliegende Arbeit eine große Bedeutung, da das Medienhandeln sich immer in einer Gemeinschaft vollzieht und nie losgelöst von der Umwelt betrachtet werden darf.

Gerade im schulischen Bereich sind auch Urteile zentral – allein schon durch die Tatsache, dass die Leistung der Schülerinnen und Schüler *beurteilt* werden muss. Aber auch in vielen anderen Situationen – beispielsweise betreffend den Umgang mit Medien – werden in der Schule Urteile, die häufig auch auf dem Geschmack der Lehrkraft basieren, gefällt.

1.2 Fragestellung und Zielsetzung

Nun liegt es in der Verantwortung eines Staates, jeder Bürgerin und jedem Bürger Bildung gleichermaßen zu teil werden zu lassen (Krüger-Potratz, 2015, S. 93), denn die Teilhabe am Bildungssystem wird, wie schon weiter oben beschrieben, als Schlüssel zur Inklusion auf dem Arbeitsmarkt, Integration und diese in weiterer Folge als Bedingung für soziokulturelle Teilhabe (Weiss & Unterwurzacher, 2007, S. 227), und für den Zugang zur Hochschulbildung als zentrale Passage im Bildungsverlauf gesehen (Schwendowius, 2014, S. 207). In Österreich gelingt es allerdings nicht, allen Bürgerinnen und Bürgern Bildung gleichermaßen angedeihen zu lassen. Einige Bevölkerungsgruppen sind von höherer Bildung und somit auch von gesellschaftlicher Partizipation, also der Teilnahme am kulturellen, politischen oder sozialen Leben, – zumindest in Teilbereichen – ausgeschlossen. Zu diesen Bevölkerungsgruppen gehören insbesondere Menschen mit Migrationshintergrund, die aus der Türkei stammen (BMFJ, 2016, S. 25).

Der öffentliche Diskurs im Kontext mit Migrantinnen und Migranten orientiert sich hauptsächlich an deren Defiziten und versucht, ihr schlechtes Abschneiden bzw. Scheitern im österreichischen Bildungssystem zu erklären. Mit der vorliegenden Arbeit soll ein Kontrapunkt dazu gesetzt werden, indem untersucht wird, welche Faktoren dazu führen, dass Menschen mit türkischem Migrationshintergrund im österreichischen Schul- und Bildungssystem reüssieren. Statt eine defizitorientierte Perspektive einzunehmen, sollen die Ressourcen, welche den Migrantinnen und Migranten zur Verfügung stehen, untersucht

² Urteile werden in diesem Zusammenhang als organische Einheit von Geltung und Geltendmachung bezeichnet (Hönigswald 1927, S. 48)

werden. Ebru Tepecik (2011) beschäftigte sich in ihrer Dissertation mit Faktoren, welche bei türkischen Migrantinnen und Migranten, die in zweiter Generation in Deutschland lebten, zum Bildungserfolg führten, thematisierte aber deren Mediennutzung nicht explizit. Diese Forschungslücke möchte die Autorin der vorliegenden Arbeit aufgreifen und herausfinden, inwiefern Medienkultur bzw. der mediale Habitus Faktoren sind, die dazu führen, dass türkeistämmige Menschen in Österreich zum Bildungserfolg kommen. Gerade im Schulbereich sind Diskussionen über den Einsatz der Neuen Medien derzeit quasi omnipräsent (Stichwort: Digitale Grundbildung, Barberi, Berger & Himpsl-Gutermann, 2017), was die Aktualität des Themas besonders unterstreicht. Auch der 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht (BMBWF, 2020), der aktuell implementiert wird, wird voraussichtlich für einige Veränderungen sorgen.

Zum anderen in der vorliegenden Arbeit behandelten Aspekt, der Berufswahl- bzw. der Bildungsentscheidung, existieren sehr viele unterschiedliche Theorien. Die Faktoren, auf deren Basis diese Entscheidungen getroffen werden bzw. die Parameter, die diese Entscheidungen beeinflussen, sind vielfältig: Peers, Wohnort, Intelligenz, Interessen, Hobbys, Mediennutzung, Empfehlungen und Vorschläge der Lehrpersonen, Herkunft, Muttersprache, sozioökonomischer Status usw. beeinflussen direkt und indirekt die Bildungsentscheidung und somit auch den Bildungserfolg der Jugendlichen (Hirschi, 2013; Kleine, Paulus & Blossfeld, 2009; Helsper, Kramer, Thiersch & Ziems, 2009). Die Zielsetzung der folgenden Arbeit ist, herauszufinden, welche Bedeutung Migrantinnen und Migranten den Medien bei ihrer Bildungsentscheidung und insbesondere im Zusammenhang mit ihrem Bildungserfolg zuschreiben und wie sie selbst die schulische Medienkultur – im Verhältnis zu ihrer eigenen Medienkultur – erlebt haben. Dazu soll der mediale Habitus der befragten Migrantinnen und Migranten mit der Medienkultur, welche im Schulbereich vorherrscht, kontrastiert werden. Im Kontext der vorliegenden Arbeit erscheinen die Erkenntnisse von Mutsch, Jones und Swertz (2009, S. 1) bedeutsam: Beim Zusammentreffen unterschiedlicher Medienkulturen könne es demnach zu Verständigungsproblemen kommen. Es wird zu untersuchen sein, ob dies auch bei den Biographinnen und Biographen der Fall ist, zum Beispiel beim Zusammentreffen ihrer eigenen, familiären Medienkultur mit der schulischen. Möglicherweise kann die Untersuchung der Passung des individuellen und des schulischen medialen Habitus Erklärungsansätze für den Bildungserfolg von türkeistämmigen Migrantinnen und Migranten liefern. Möglicherweise lassen sich daraus Handlungsempfehlungen ableiten,

wie in Zukunft türkeistämmige Menschen erfolgreicher am österreichischen Bildungssystem partizipieren können.

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, durch die Durchführung und Auswertung (medien)biographischer Interviews folgende zentrale Forschungsfrage zu beantworten:

Welche Bedeutung geben türkeistämmige Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation, die überdurchschnittlich erfolgreich am österreichischen Bildungssystem partizipieren, Medien in ihrer Biographie?

Dabei wird als eine Unterfrage die Wahrnehmung der schulischen Medienkultur durch die türkeistämmigen jungen Männer und Frauen behandelt.

Allerdings ist anzumerken, dass den Ursachen für das positive Abschneiden nur einzelfallanalytisch auf den Grund gegangen werden kann. Eine Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse wird nicht möglich sein, da es sich bei der vorliegenden Untersuchung nur um ein sehr kleines Sample handelt. Zudem muss angenommen werden, dass durch die Beschränkung auf medienbiographische Interviews und Verzicht auf eine Triangulierung durch andere Erhebungsformen wie zum Beispiel Teilnehmende Beobachtung, Experiment oder Fragebögen (was allerdings den Rahmen einer Masterarbeit sprengen würde) nur einzelne Aspekte des medialen Habitus herausgearbeitet werden können, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Interviews allein alle Facetten erfassen können.

1.3 Aufbau und Vorgehensweise

Ausgehend von einem Überblick über zentrale Passagen der Geschichte der türkisch-österreichischen Beziehungen wird die Türkische Community beschrieben.

Daran anschließend werden Faktoren, auf deren Basis Bildungs- und Berufswahlentscheidungen getroffen werden, erläutert, wie beispielsweise die Habitus-theorie oder die Rational-Choice-Theorie. Zudem wird ein Einblick in die Situation türkeistämmiger Menschen am Arbeitsmarkt und im Bildungsbereich gegeben.

In einem nächsten Schritt werden wichtigste Eckpunkte der Geschichte der Medien beschrieben und der dieser Arbeit zugrundeliegende Medienbegriff präzisiert. Ferner wird auf weitere zentrale Begriffe wie Medienpädagogik, Medienkompetenz, Medienkultur und medialer Habitus, sowie auf die spezifische Mediennutzung von sowohl Jugendlichen generell als auch von türkeistämmigen Migrantinnen und Migranten sowie auf den Einsatz von Medien im schulischen Bereich eingegangen.

Der Hauptfragestellung nach der Bedeutung, welche türkeistämmige Menschen, die in zweiter Generation in Österreich leben, den Medien an ihrem Bildungserfolg zuschreiben, wird im empirischen Teil der Arbeit im Zuge einer Fallstudie nachgegangen. Dazu wurden qualitative Interviews (narrative medienbiographische Interviews) mit acht Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation, welche erfolgreich am österreichischen Bildungssystem partizipieren, durchgeführt. Erfolgreich meint in diesem Kontext im Sinne eines objektiven Erfolgs nach Mannheim (1970 zit. in Barlösius & Fisser, 2017, S.3), eine akademische Position zu erreichen, also dass die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zumindest ein Studium an einer Universität oder Hochschule betreiben bzw. idealerweise schon über einen Bachelorabschluss verfügen. Die Interviews wurden transkribiert und mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, um die Determinanten des Bildungserfolgs der Befragten herauszuarbeiten.

2 TÜRKEI UND ÖSTERREICH

Da anzunehmen ist, dass die in dieser Arbeit zu Wort kommenden Migrantinnen und Migranten, auch wenn sie bereits in zweiter Generation hier leben, nach wie vor in irgendeiner Weise – über ihre Muttersprache, die Religion, Verwandte, Fernsehsender, das Internet etc. – mit der Türkei verbunden sind und daher Einflüsse aus der Türkei wirksam sind, soll im folgenden Kapitel ein prägnanter Abriss über die Geschichte der österreichisch-türkischen Beziehungen gegeben werden mit einem Fokus auf der Geschichte der Gastarbeiterbewegung³ in Österreich. Zudem wird die Türkische Community in Österreich charakterisiert.

2.1 Abriss der Geschichte österreichisch-türkischer Beziehungen

Der vorliegenden Arbeit liegt keine historische Fragestellung zugrunde, weshalb auf den folgenden Seiten nur die Grundzüge und die wichtigsten Meilensteine der österreichisch-türkischen Beziehungen wiedergegeben werden.

Die Beziehungen zwischen den heutigen Staaten Österreich und Türkei reichen weit in die Vergangenheit zurück: Schon vor der Habsburgerzeit kamen Händler aus dem Gebiet der heutigen Türkei in das heutige Österreich, und es erfolgte ein reger Austausch von Waren (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2016, S. 7). Die Beziehungen zwischen den beiden Ländern waren aber nicht immer positiv und friedlich, sondern auch häufig von Rivalität und kriegerischen Auseinandersetzungen geprägt: 1408 beispielsweise fielen die Türken zum ersten Mal in Krain ein. Diesem Einfall folgten weitere. 1471 drangen Türken aus dem heutigen Bosnien in die heutige Steiermark ein, und auch während des 16. Jahrhunderts kam es immer wieder zu türkischen Einfällen in das Gebiet des heutigen Österreich (Bauer, 1982, S. 17-18) und kriegerischen Auseinandersetzungen wie beispielsweise dem „fünfzehnjährigen Türkenkrieg“ (Bauer, 1982, S. 20) zwischen 1593 und 1608. Es gab aber auch einen regen Austausch zwischen dem osmanischen Reich und der Habsburger-Monarchie (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2016, S. 7).

Wien erlebte zudem zwei Türkenbelagerungen: Bei der ersten im Jahre 1529 wurde Sultan Suleiman vor Wien besiegt, kehrte aber schon 1532 wieder zurück. Schon bald musste er wieder den Rückzug antreten. Dabei kam es in der heutigen Steiermark zu Kämpfen. Die

³ Da die Gastarbeiter ursprünglich durchwegs männlich waren, wird hier und in weiterer Folge auf ein Gendern dieses Begriffs verzichtet.

zweite Türkenbelagerung erfolgte 1683 durch den Großwesir Kara Mustapha und dauerte neun Wochen. Betroffen waren vor allem das Burgenland und das südöstliche Niederösterreich. Angeblich wurden über hunderttausend Menschen verschleppt, Häuser und landwirtschaftliche Betriebe zerstört (Bauer, 1982, S. 19-20).

Nach den Türkenbelagerungen überwog bei den österreichisch-türkischen Beziehungen wieder das Positive wie die Faszination für das Neue, Exotische. 1754 wurde durch Maria Theresia die Kaiserlich-Königliche Akademie für Orientalische Sprachen gegründet, in welcher unter anderem Türkisch gelernt werden konnte (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2016, S. 7), was die Intensität der Beziehungen zwischen Österreich und dem Osmanischen Reich unterstreicht. Mozarts ‚Alla turca‘, der dritte Satz seiner Klaviersonate Nr. 11 in A-Dur (KV 331), die Legenden um die Entstehung des Kipferls oder das 1680 herausgegebene Türkisch-Arabisch-Persisch-Wörterbuch zeigen ebenso den intensiven Austausch mit dem Osmanischen Reich und das Interesse am Nachbarn im Osten (ÖTZ, 2018, S. 2-3).

1791 wurde in Wien die erste Botschaft des Osmanischen Reiches in Europa eröffnet, (Türkische KULTURgemeinde in Österreich, 2017, S. 2), während das Habsburgerreich bereits seit 1574 eine diplomatische Mission in Konstantinopel (heutiges Istanbul) hatte (ÖTZ, 2018, S. 3).

Die Beziehungen Österreich-Ungarns zum Osmanischen Reich blieben intensiv: So war Österreich-Ungarn in der Levante durch Spitäler und Schulen vertreten, sogar österreichische Postämter gab es. Österreichische Firmen waren im Osmanischen Reich Vorreiter bei Fassbier oder beim Bahnbau. Gebildete und Wirtschaftstreibende migrierten in der Hoffnung auf ein besseres Leben ins Osmanische Reich (ÖTZ, 2018, S. 4-6). Auch heute sind die Wirtschaftsbeziehungen zur Türkei noch intakt. So haben bekannte österreichische Unternehmen (OMV, Strabag, Mondi, RHI etc.) Niederlassungen in der Türkei, aber auch die WKO unterstützt österreichische Firmen auf dem türkischen Markt durch Vertretungen in Istanbul und Ankara (ÖTZ, 2018, S. 12-13). Als ein Beispiel für die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Österreich und der Türkei sei der ATIS Verband Unternehmer und Industrieller, laut eigenen Angaben eine „Brücke zwischen Österreich und der Türkei“ (ATIS, 2019), genannt.

1878 besetzte Österreich-Ungarn die osmanische Provinz Bosnien-Herzegowina und annektierte diese 1908 (Türkische KULTURgemeinde in Österreich, 2017, S. 4), was zu einer Krise zwischen den beiden Reichen führte. Letzten Endes wurde aber der islamisch-hanefitische Glaube in Österreich-Ungarn gesetzlich anerkannt (ÖTZ, 2018, S. 7), und im

Ersten Weltkrieg waren Österreich-Ungarn und das Osmanische Reich schließlich Verbündete. Nach dem Ersten Weltkrieg entstand 1918 die Republik Österreich, am 29. Oktober 1923 wurde nach der Zerschlagung des Osmanischen Reiches die laizistische Republik Türkei durch General Mustafa Kemal Atatürk gegründet. Am 28. Jänner 1924 schlossen Österreich und die Türkei einen Freundschaftsvertrag ab, 1935 wurde die österreichische Botschaft in Ankara fertiggestellt (Türkische KULTURgemeinde in Österreich, 2017, S. 2-4).

Während des Zweiten Weltkrieges und in der Zeit des Nationalsozialismus unterstützte die Türkei Österreich, indem sie Flüchtlinge aus Österreich aufnahm (Türkische KULTURgemeinde in Österreich, 2017, S. 5) und österreichische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an den Universitäten Istanbul und Ankara beschäftigte (ÖTZ, 2018, S. 9). Nach dem Zweiten Weltkrieg war Österreich auf die Zuwanderung von Arbeitskräften angewiesen und versuchte diese unter anderem aus der Türkei zu rekrutieren. Die Mehrheit der gegenwärtig in Österreich lebenden türkeistämmigen Menschen kam zwischen den 1950er- und den 1970er-Jahren als Arbeitsmigrantinnen und -migranten nach Österreich (ÖIF, 2015b), weshalb sich das folgende Kapitel dieser Arbeitsmigration widmet.

2.2 Zur Geschichte der Arbeitsmigration Türkei-Österreich

Wanderungsbewegungen waren in Österreich allein durch seine geographische Lage in der Mitte Europas immer schon gegeben, in der neueren Geschichte war Österreich aber bis zu Beginn der 1960er-Jahre vor allem durch die beiden Weltkriege ein Netto-Abwanderungsland (Ruttensteiner-Poller, 2015, S. 5). Der wirtschaftliche Aufschwung nach dem Zweiten Weltkrieg, die längere Ausbildungsdauer, das Fernbleiben der Frauen vom Arbeitsmarkt durch die relativ hohe Geburtenrate (Bauböck & Perchinig, 2003, S. 6) und die Abwanderung von Arbeitskräften in attraktivere Länder wie die Schweiz, nach Liechtenstein oder Deutschland (Matuschek, 1985, S. 160) hatten aber zur Folge, dass in Österreich die Arbeitskräfte knapp wurden. Daher wurde am 28. Dezember 1961 zwischen dem damaligen Präsidenten der Wirtschaftskammer und ehemaligen Bundeskanzler Julius Raab und dem damaligen ÖGB-Präsidenten und späteren Innenminister Franz Olah das sogenannte Raab-Olah-Abkommen unterzeichnet, das 1962 in Kraft trat (ÖIF, 2015b, S. 7) und die Zulassung ausländischer Arbeitskräfte am österreichischen Arbeitsmarkt erleichtern sollte. Bis dahin hatte das schon vor dem Zweiten Weltkrieg beschlossene

Inlandarbeiterschutzgesetz eine Beschäftigung von ausländischen Arbeitskräften stark limitiert (Bauböck & Perchinig, 2003, S. 3).

1962 wurde ein Kontingent von 47 000 ausländischen Arbeitskräften, die nach Österreich kommen durften, vereinbart. Grundsätzlich sollten diese zu gleichen Konditionen beschäftigt werden wie österreichische Arbeitskräfte, aber unter der Bedingung, dass sie in konjunkturschwachen Zeiten zuerst gekündigt werden, und dass ihre Zulassung in Österreich nur auf ein Jahr befristet ist (Bauböck & Perchinig, 2003, S. 7). In den Kontingenten wurde genau festgelegt, in welchen Berufsgruppen die ausländischen Arbeitskräfte beschäftigt werden sollten (Matuschek, 1985, S. 168). Hauptsächlich konzentrierte sich die Ausländerbeschäftigung auf das Bauwesen, private Gewerbe- und Industriebetriebe und den Dienstleistungssektor (Perchinig, 2010, S. 143). Die Kontingente wurden anfangs nie zur Gänze erfüllt, während sie später überschritten wurden (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2011a, S. 2). So galten sie insgesamt eher als Richtwert denn als genaue Obergrenze.

In der ersten Phase der verstärkten Arbeitsmigration nach Österreich Anfang der 1960er-Jahre warben Firmen ausländische Arbeitskräfte hauptsächlich direkt in ihren Heimatländern über sogenannte Anwerbebüros an. Später, als immer mehr ausländische Arbeitskräfte nach Österreich kamen, verloren die Anwerbebüros ihre Bedeutung, da ihre Dienste erstens kostenpflichtig waren und da es Monate dauern konnte, bis eine geeignete Arbeitskraft gefunden war. So setzten die Firmen bei der Rekrutierung auch auf Mundpropaganda und stellten Verwandte und Bekannte bereits in ihrem Unternehmen tätiger Gastarbeiter ein (Gächter, 2010, S. 4), da auch die namentliche Anwerbung von Arbeitskräften legal war (Matuschek, 1985, S. 175). Auf diese Art und Weise migrierten teilweise ganze Ortschaften aus der Türkei nach Österreich.

Außerdem wurde es gängige Praxis, immer öfter als Touristinnen und Touristen eingewanderte Tü rkinnen und Tü rken zu rekrutieren. Bei dringendem Arbeitskräftebedarf wurden die Touristenvisa in Arbeitsbewilligungen umgewandelt – die sogenannte ‚Touristenbeschäftigung‘, bei der die Arbeitskräfte schon vor der Legalisierung des Arbeitsverhältnisses mit einem Touristenvisum beschäftigt waren, war geboren (Gächter, 2010, S. 5). In den meisten anderen Fällen wurde das Arbeitsverhältnis allerdings nicht legalisiert, und die ausländischen Arbeitskräfte konnten nicht bei der Krankenkasse angemeldet werden, wurden zu niedrig bezahlt und hatten kein Recht auf Sozialleistungen. Kurz: Die Ausländerinnen und Ausländer arbeiteten unter schwierigsten Bedingungen, hatten aber keinerlei Schutz durch Standesvertretungen etc. Wurde ein Fall einer illegalen

Touristenbeschäftigung bekannt, wurde das Arbeitsverhältnis annulliert und der oder die Beschäftigte des Landes verwiesen (Matuschek, 1985, S. 178-179). Die Arbeitskräfte aus dem Ausland wurden also als Mittel zum Zweck für die Interessen der österreichischen Wirtschaft verwendet, ohne auf die Interessen und Bedürfnisse der Gastarbeiter Rücksicht zu nehmen.

Um die Arbeitskräftemigration leichter administrier- und kontrollierbar zu machen, wurden Anwerbeabkommen mit drei Staaten geschlossen: 1962 mit Spanien, 1964 mit der Türkei (BKA, 1964) und 1966 mit dem damaligen Jugoslawien. Nach der Unterzeichnung des Anwerbeabkommens wurde in Istanbul ein Büro der österreichischen Anwerbekommission eröffnet. Dorthin schickten die österreichischen Behörden die Anforderungen der österreichischen Wirtschaft, und es wurden vor Ort aus Arbeitslosenlisten passende Arbeitskräfte ausgewählt, deren Arbeitsfähigkeit und Eignung direkt bei der Kommission in Istanbul festgestellt wurde (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2014, S. 3). Zu den Anforderungen gehörten ein einwandfreier Leumund, eine gute körperliche Verfassung, (Matuschek, 1985, S. 173), Gesundheit und ein nicht zu hohes Alter. Die berufliche Qualifikation war sekundär (Initiative Minderheiten, 2004). Trotz der intensiven Rekrutierung dauerte es bis Ende der 1960er-Jahre, bis die Zahl ausländischer bzw. türkeistämmiger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Österreich merklich anstieg (ÖIF, 2015b, S. 7).

Ursprünglich hätten die sogenannten Gastarbeiter nur befristet nach Österreich kommen und bei schlechter Konjunktur wieder zurückgeschickt werden sollen. Basierend auf einem sogenannten Rotationsprinzip nach dem Vorbild der Schweiz (Matuschek, 1985, S. 163) sollten sie nach einem Jahr wieder in ihre Heimatländer zurückkehren. Anfangs handelte es sich bei den ausgeübten Tätigkeiten tatsächlich um Saisonarbeit bzw. um Jobs, die im Winter abgebaut wurden, wie etwa im Baugewerbe (ÖIF, 2015b, S. 7). Langfristig scheiterte das Vorhaben aber an den Interessen beider Seiten: Die Betriebe wollten nicht jedes Jahr aufs Neue Arbeitskräfte anlernen, und die Gastarbeiter wollten in Österreich bleiben und holten ihre Familien nach. Zudem hatten die ausländischen Arbeitskräfte mittlerweile Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung erworben, sodass es im Interesse der Arbeitsämter war, sie weiterzuvermitteln, statt andere Arbeitskräfte nach Österreich kommen zu lassen (Gächter 2010, S. 7-8). Auch die Türkei profitierte von den Gastarbeitern: Es kam zu einer Entspannung am dortigen Arbeitsmarkt und zu einer Verringerung der Platznot in den rasch wachsenden Städten, denn in den 1960er-Jahren war es zu einer starken Landflucht gekommen. Die Aussicht auf Deviseneinnahmen und

gut geschulte Arbeitskräfte, die aus Europa zurückkehren würden, stimmten die Türkei positiv (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2011a, S. 5).

Es dauerte lange, bis die österreichische Politik registrierte, dass die Gastarbeiter gekommen waren, um zu bleiben, und dafür adäquate rechtliche Rahmenbedingungen schuf. Bisher war an eine Integration der ausländischen Arbeitskräfte nicht gedacht worden. Es war vorgesehen, dass diese wieder in ihre Heimatländer zurückkehren, weil angenommen wurde, dass der Bedarf an ausländischen Arbeitskräften nach einigen Jahren gedeckt sein würde (Matuschek, 1985, S. 166).

Die durch das Scheitern des Rotationsprinzip und den Familiennachzug entstehende sogenannte zweite Generation von Migrantinnen und Migranten stellten auch die Schule vor Probleme, da an eine schulische Integration nicht gedacht worden war (Fassmann & Münz, 1995, S. 41). Beispielsweise konnte die Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nur ungenügend erfasst werden – von einer gezielten Förderung der Schülerinnen und Schüler ganz zu schweigen (Weiss & Unterwurzacher, 2007, S. 228).

Durch diese neue Situation mussten zahlreiche Gesetze repariert werden, um den Aufenthalt der ehemaligen Gastarbeiter und ihrer Familien auf eine gesetzliche Grundlage zu stellen, ihnen einen dauerhaften Aufenthalt in Österreich zu ermöglichen und sie auch bei Arbeitslosigkeit und beim Notstandhilfebezug mit österreichischen Arbeitskräften gleichzustellen (Gächter, 2010, S. 7-8). Die Überarbeitung der Gesetze gestaltete sich als sehr schwierig, da die Interessen der Gewerkschaft, der Bundeswirtschaftskammer und der Betriebe quasi unvereinbar waren. Genausowenig war es einfach, über Parteigrenzen hinweg ein Konsens zu finden (Matuschek, 1985, S. 164-165).

Den Höhepunkt der Zuwanderung erlebte Österreich 1973. Die Erdölkrise 1974 erforderte einen Anwerbestopp, und viele Arbeitsverträge wurden nicht verlängert (ÖIF, 2015b, S. 7). Kurzfristig führte dies aber dazu, dass die Zahl von Ausländerinnen und Ausländern in Österreich eher zu- als abnahm, denn zu dieser Zeit durften ausländische Arbeitskräfte nur wieder nach Österreich einreisen, wenn sie ein „A“ in den Pass gestempelt bekommen hatten, was bedeutete, dass sie über einen gültigen Arbeitsvertrag oder eine Wiedereinstellungszusage verfügten (Gächter, 2010, S. 8-9). Gastarbeiter, die früher vorübergehend ins Heimatland zurückgekehrt waren, blieben im Land und holten die Familie nach, da sie aufgrund der restriktiven Beschäftigungspolitik (nach einem Auslandsaufenthalt) nicht mit einer Wiederanstellung rechneten (Bauböck, 1996, S. 14).

Von Österreichs Politik wurden rechtliche Schritte gesetzt, um die Zahl der Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus der Türkei zu reduzieren. Zuerst wurde der

Praxis, über Touristenvisa einzureisen und sich in Österreich eine Beschäftigung zu suchen, ein Riegel vorgeschoben. Zudem wurde 1975 das Ausländerbeschäftigungsgesetz (AuslBG; Republik Österreich, 1975) beschlossen und trat 1976 in Kraft (Gächter, 2010, S. 4-5). Dieses und seine Novellen 1988 und 1990 führte für die türkeistämmigen Migrantinnen und Migranten zu einer wesentlichen Verschlechterung, da es besagte, dass Ausländerinnen und Ausländer nur beschäftigt werden sollten, wenn es die Arbeitsmarktlage erlaubte und öffentliche und wirtschaftliche Interessen dies erforderten (Bauböck & Perchinig, 2003, S. 9). Ausländische Arbeitskräfte hatten demnach „kein Recht auf Arbeit, [...] [*die Arbeitsämter konnten aber, IL*] jederzeit über sie und ihre Arbeitskraft verfügen“ (Matuschek, 1985, S. 166). Fassmann und Münz (1995) bezeichnen sie treffend als „Manövriermasse auf dem Arbeitsmarkt“ (S. 46). Hier zeigt sich, dass Österreich auf seinen Vorteil bedacht war und seine Interessen durchsetzen wollte. Die Arbeitskräfte wurden nicht mehr gebraucht, also wollte man sie so schnell wie möglich loswerden. Dass die Migrantinnen und Migranten aber mittlerweile keine Gastarbeiter, sondern dauerhafte Einwanderinnen und Einwanderer waren, wurde ignoriert (Bauböck, 1996, S. 15).

Im Ausländerbeschäftigungsgesetz (Republik Österreich, 1975) und seinen Novellen (Republik Österreich, 1992 und 1993) wurde in Bezug auf den Zugang zum Arbeitsmarkt für ausländische Arbeitskräfte unterschieden zwischen der Beschäftigungsbewilligung, der Arbeitserlaubnis und dem Befreiungsschein. Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber von ausländischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern erhalten für diese nur eine Beschäftigungsbewilligung, wenn die Beschäftigung von Inländerinnen und Inländern dadurch nicht gefährdet wird (Republik Österreich, 1993). Die Arbeitserlaubnis ermöglicht Ausländerinnen und Ausländern die Annahme einer Beschäftigung und den Wechsel des Arbeitsplatzes. Voraussetzung dafür ist aber zuallererst die Beschäftigungsbewilligung, denn nur wenn eine ausländische Arbeitnehmerin oder ein ausländischer Arbeitnehmer in den letzten 14 Monaten 52 Wochen legal beschäftigt war, hat sie oder er Anspruch auf die Arbeitserlaubnis (Republik Österreich, 1992). Der auf zwei Jahre befristete (Republik Österreich, 1975) Befreiungsschein, der es ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitern erlaubte, sich frei auf dem Arbeitsmarkt zu bewegen und sich selbstständig eine neue Arbeit zu suchen (Bauböck & Perchinig, 2003, S. 9), wurde nur unter der Bedingung ausgestellt, dass eine ausländische Arbeitskraft in den letzten acht Jahren legal in Österreich beschäftigt oder mindestens fünf Jahre mit einer österreichischen Staatsbürgerin oder einem österreichischen Staatsbürger verheiratet war und in Österreich wohnhaft ist.

Auch Jugendliche unter 19 Jahren haben Anspruch auf den Befreiungsschein, wenn sich mindestens ein Elternteil seit wenigstens fünf Jahren rechtmäßig in Österreich aufhält. Zusätzlich muss die oder der Jugendliche mindestens die Hälfte ihres oder seines Lebens in Österreich verbracht und die Schulpflicht hier absolviert haben (Republik Österreich, 1992).

Auch durch das Erlangen der österreichischen Staatsbürgerschaft würden ausländische Staatsbürgerinnen oder Staatsbürger die Erlaubnis bekommen, in Österreich zu arbeiten. Allerdings war dafür Bedingung, schon seit zehn Jahren einen ordentlichen Wohnsitz in Österreich zu haben (Republik Österreich, 1965). Die Voraussetzungen für die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft wurden in weiterer Folge mehrmals weiter verschärft. So müssen heute beispielsweise ein bestimmtes Einkommen und ausreichende Deutschkenntnisse nachgewiesen werden. Doppelstaatsbürgerschaften sind in Österreich nur in besonderen Ausnahmefällen zulässig (BKA, 2018b).

Durch diese Verschärfung der Gesetze kamen zwar kaum neue türkeistämmige Arbeitskräfte nach Österreich, aber der Familiennachzug durch Frauen und Kinder sorgte zwischen Mitte und Ende der 1970er-Jahre dafür, dass der Anteil ausländischer Staatsbürgerinnen und Staatsbürger an der Bevölkerung weiterhin stieg (Bauböck & Perchinig, 2003, S. 8). Die meisten von ihnen dürften als Touristinnen und Touristen eingereist sein (Gächter, 2010, S. 8-9). Da hauptsächlich junge Menschen einwanderten, die viele Kinder bekamen, aber wenige über 60jährige, die von Sterblichkeit betroffen sind, war die türkeistämmige Bevölkerung innerhalb Österreichs insgesamt recht jung (Fassmann & Münz, 1995, S. 50).

Ab der Mitte der 1980er-Jahre wurden ausländische Arbeitskräfte für den österreichischen Arbeitsmarkt immer unwichtiger, da es durch die Babyboomer, aber auch durch die ersten Angehörigen der sogenannten ‚zweiten Generation‘, die zu dieser Zeit das arbeitsfähige Alter erreichten, genügend Arbeitskräfte vorhanden waren. Änderungen in der Gesetzgebung in den 1990er-Jahren führten dazu, dass immer weniger Arbeitskräfte aus der Türkei und aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Österreich migrierten. 1990 wurde beispielsweise festgelegt, dass maximal 10 % der Beschäftigten ausländische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sein durften (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2011b, S. 2), um die Ausländerbeschäftigung weiter zu reduzieren. Langsam verlor durch die genannten Maßnahmen die Arbeitskräftemigration aus der Türkei an Bedeutung (ÖIF, 2014d, S. 2).

2.3 Zu den Arbeitsmigrantinnen und -migranten

Zu Beginn der Arbeitskräftemigration aus der Türkei wanderten eher Menschen aus wohlhabenderen Regionen im Westen und Norden der Türkei nach Österreich ein. Viele kamen auch aus städtischen Gebieten wie Istanbul, Ankara und Izmir (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2014, S. 4). Erst später zogen Arbeitskräfte aus Zentralanatolien, Marmara oder der Schwarzmeerregion nach (Treichler, 1998, S. 57). Da in der Türkei nicht flächendeckend der Schulbesuch möglich war, verfügten viele türkeistämmige Migrantinnen und Migranten über keine oder nur eine rudimentäre Schulbildung (Perchinig, 2010, S. 143).

Hauptsächlich waren es Männer, die aus der Türkei auswanderten, was zur Folge hatte, dass der Frauenanteil an der türkeistämmigen Bevölkerung 1971 bei lediglich 17 % lag (Biffl, 1984, S. 650). Das Durchschnittsalter der türkeistämmigen Arbeitskräfte betrug 30 Jahre. Die meisten von ihnen konnten eine Berufsausbildung als Tischler, Maurer, Bergarbeiter, Installateur, Schlosser, Schweißer oder Schneider vorweisen (Treichler, 1998, S. 56-57). Beschäftigt waren die meisten ausländischen Arbeitskräfte überwiegend als Hilfsarbeiter: anfangs im Baugewerbe, in der Metall- und Textilindustrie. Die Qualifikationen der türkeistämmigen Arbeitskräfte aus dem Heimatland wurden in Österreich kaum anerkannt. Zudem wurden in den in der Türkei erlernten Berufen in Österreich meist auch keine Arbeitskräfte gebraucht (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2014, S. 3).

Die Erwerbsquote der türkeistämmigen Männer in Österreich betrug 1971 stolze 94 % (Biffl, 1984, S. 650). Die Branchen, in denen türkeistämmige Männer beschäftigt waren, waren relativ starken konjunkturellen Schwankungen unterworfen, aber mit der Dauer ihres Aufenthalts in Österreich verteilten sich die Gastarbeiter auf die unterschiedlichen Branchen und kamen mit der Zeit auch im immer stärker wachsenden Dienstleistungssektor unter, vor allem im Beherbergungs- und Gaststättenwesen (Biffl, 1984, S. 652-653).

Biffl (1984, S. 658-660) beschreibt in diesem Kontext zwei Typen von Ausländerarbeitsplätzen: Erstere sind Arbeitsplätze in jenen Bereichen, in welchen auch Österreicherinnen und Österreicher tätig sind. Dort wurden Ausländerinnen und Ausländer meist beschäftigt, weil es insgesamt zu wenige inländische Arbeitskräfte gab. Der zweite Bereich sind sogenannte „typische Ausländerarbeitsplätze“ (Biffl, 1984, S. 659): Hier arbeiten ausschließlich Ausländerinnen und Ausländer, weil die Arbeit durch Lärm, Schmutz, schwere körperliche Belastung, Fließband-, Schicht- und Akkordarbeit,

Monotonie, niedrige Qualifikationsanforderungen etc. bei gleichzeitig niedrigem Lohn und schlechten langfristigen Perspektiven (veraltete Technologie, schrumpfende Branchen) für Inländerinnen und Inländer nicht attraktiv ist. Dadurch erfolgte eine Segregation auf dem Arbeitsmarkt: Österreicherinnen und Österreicher bekamen Jobs mit besseren Arbeitsbedingungen oder rückten in Angestelltenverhältnisse vor, während die ausländischen Arbeitskräfte weiter in prekären Beschäftigungsverhältnissen ausharrten (Matuschek, 1985, S. 177-178).

Die türkischen Frauen, die hauptsächlich ab den 1970er-Jahren durch den Familiennachzug nach Österreich gekommen waren, fanden hauptsächlich in der Textil- und Reinigungsbranche Beschäftigung (Biffl, 1984, S. 852), was der in diesem Bereich steigenden Nachfrage an Arbeitskräften in die Hände spielte (Bauböck & Perchinig, 2003, S. 8).

Wurden die türkeistämmigen Arbeitskräfte in Österreich anfangs in billigen Massenquartieren untergebracht (Matuschek, 1985, S. 182), mussten sie sich durch den Familiennachzug nach neuen Unterkünften umsehen, da die billigen Baracken für Familien ungeeignet waren. Häufig lebten mehrere Familien gemeinsam in überpreuerten Sub-Standard-Wohnungen in Altbauten, oder mehrere Schichtarbeiter teilten sich ein Zimmer, da sie das Bett ohnehin zu unterschiedlichen Zeitpunkten nutzten (Matuschek, 1985, S. 182).

Auch gegen Ende der Gastarbeiterzeit waren die Qualifikationen der ausländischen Arbeitskräfte meist niedriger als jene der inländischen, Eltern gaben durch fehlende Bildungs- und Integrationsanreize aufgrund der Rotation ihren niedrigen Bildungsstand meist an ihre Kinder weiter (Perchinig, 2010, S. 143).

2.4 Zur Türkischen Community in Österreich

Laut Medien-Servicestelle Neue Österreicher/innen (2016, S. 2) geht die türkische Botschaft davon aus, dass 2016 rund 300 000 Menschen mit türkischen Wurzeln in Österreich lebten. Anfang 2018 waren es 117 297 Menschen mit türkischer Staatsbürgerschaft (Statista, 2018b). Nach deutschen und serbischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern stellen Türcinnen und Türcen in Österreich die drittgrößte ausländische Bevölkerungsgruppe dar (Statista, 2018a). Die Anzahl türkischer Staatsbürgerinnen und Staatsbürger lässt sich recht einfach ermitteln, doch ist die Erfassung türkeistämmiger Menschen weit komplexer: Neben der Staatsbürgerschaft können auch das Geburtsland

Türkei, die Muttersprache Türkisch (Krutzler, 2017a, S. 2) oder die Herkunft der Eltern (addendum, 2018b, S. 3) als Kriterium herangezogen werden. Eine andere Möglichkeit der Erfassung ist der türkische Migrationshintergrund: Die Statistik Austria (2018a) definiert Personen mit Migrationshintergrund folgendermaßen: „Menschen [...], deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden“ (Statistik Austria, 2018a), und differenziert hier noch zwischen der ersten Generation (Zuwanderinnen und Zuwanderer nach Österreich, die selbst im Ausland geboren wurden) und der zweiten Generation (Kinder zugewanderter Personen, die selbst in Österreich geboren sind; Statistik Austria, 2018a). Die dritte Generation wird statistisch nicht mehr erfasst (ÖIF, 2017).

Laut Statistik Austria (2017, S. 26) sind 44 % der türkeistämmigen Menschen, die in Österreich leben, Angehörige der zweiten Generation. Für 2017 erfasste die Statistik Austria (2018a) 157 000 türkeistämmige Menschen in erster und 114 700 in zweiter Generation.

59 % der ehemaligen Migrantinnen und Migranten, vor allem Angehörige der zweiten Generation, haben bereits die österreichische Staatsbürgerschaft (Krutzler, 2017b, S. 2). Die Anzahl der Einbürgerungen von Menschen aus der Türkei erreichte 2003 ihren Höchststand mit 13 680 (addendum, 2018b, S. 3) und hat seither kontinuierlich abgenommen (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2016, S. 3). Jährlich wird mittlerweile nur noch ca. 800 türkischen Bürgerinnen und Bürgern die österreichische Staatsbürgerschaft verliehen (addendum, 2018b, S. 3). Dies liegt wohl einerseits an der Verschärfung der Bedingungen für die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft, andererseits aber auch an der Tatsache, dass Kinder von türkeistämmigen Österreichern automatisch die österreichische Staatsbürgerschaft bekommen.

Auch beim Wanderungssaldo zwischen der Türkei und Österreich zeigt sich seit 2004 eine Abnahme. Für das Jahr 2017 betrug dieser 298 (Statistik Austria, 2018b), er ist also fast ausgeglichen: Es wandern annähernd so viele Menschen aus Österreich in die Türkei aus wie aus der Türkei nach Österreich ein.

Der Großteil türkeistämmiger in Österreich ansässiger Menschen lebt in Wien (Krutzler, 2017b, S. 2). Die Mehrheit ist muslimisch, gefolgt vom Alevitentum (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2016, S. 7).

Während die türkeistämmigen Menschen anfangs noch rückkehrorientiert waren, fühlen sich viele mittlerweile in Österreich zu Hause, obwohl sie in ihrem Herkunftsland in Immobilien investiert haben und regelmäßig Reisen dorthin unternehmen (Six-Hohenbalken, 2007, S. 207). Auch die Geldtransfers in die ehemalige Heimat nahmen

laufend ab, was teilweise dem Umstand geschuldet ist, dass viele der ehemaligen Gastarbeiter bereits pensioniert sind und daher über ein niedrigeres Einkommen verfügen als zu Zeiten ihrer Erwerbstätigkeit (Six-Hohenbalken, 2007, S. 207). Angehörige der zweiten Generation sind zudem stärker am Residenzland orientiert und dem Entsendeland nicht mehr so verbunden, wenngleich Six-Hohenbalken (2007) festhält, dass sich einige durch aktuelle ausländerfeindliche Tendenzen abschrecken lassen würden, ihren Lebensmittelpunkt endgültig nach Österreich zu verlagern (S. 207-208). Auch das Urlaubsverhalten veränderte sich: weg von Verwandtenbesuchen in der Heimat, hin zu ‚richtigen‘ Urlaubsreisen, durchaus auch in andere europäische Länder (Six-Hohenbalken, 2007, S. 208).

Die Türkische Community in Österreich ist gut organisiert: Mittlerweile gibt es in Österreich zahlreiche Vereine mit ganz unterschiedlichen Zielen, die aber laut eigenen Angaben eines gemeinsam haben: Sie möchten türkeistämmige Menschen in Österreich unterstützen, sei es bei der Integration, bei der Arbeits- und Wohnungssuche oder bei Pilgerreisen und Bestattungen (addendum, 2018a, S. 2-3). Ferner bieten sie Rechtberatung an und verfügen über Jugend- und Frauenvereine, sowie über Bildungsabteilungen (addendum, 2018a, S. 4). Die wohl bedeutendsten türkischen Vereine in Österreich sind ATIB, der größte Moscheeverein Österreichs mit rund 100 000 Mitgliedern, der auch einen Kindergarten betreibt (addendum, 2018a, S. 1-3), die Islamische Föderation IF, welche in Wien ebenfalls mehrere Kindergärten betreibt, die Islamische Alevitische Glaubensgemeinschaft Österreich, die Türkische Föderation, die Vereinigung Islamischer Kulturzentren im österreichischen Alpenraum (VIKZ) und die Union Islamischer Kulturzentren (UIKZ) (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2016, S. 7-8), sowie die (nicht unumstrittenen) Grauen Wölfe – Avusturya Türk Federasyon (ATF), laut eigenen Angaben ein Kulturverein, der sich für „ein friedliches und besseres Zusammenleben in Österreich“ (addendum, 2018a, S. 7) einsetzt.

Die türkeistämmige Bevölkerung gilt außerdem als sehr fußballbegeistert. In Österreich gibt es drei Fußballvereine, welche von türkeistämmigen Menschen gegründet wurden: „SKV Ankara 96“, „FC Besiktas Wien“ und „SV Salzburg Türkgücü“ (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2016, S. 8).

Mittlerweile gibt es in Wien auch zwei Vereine, die türkische Studierende unterstützen: der Türkische Studentenverein Österreich TSÖ und die Interkulturelle Studentenvereinigung ISV (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2016, S. 6).

Türkische Vereine stehen häufig in der Kritik, da ihnen unterstellt wird, die türkische Identität der Einwanderinnen und Einwanderer zu bestärken und die Integration zu be- bzw. verhindern, indem sie den türkeistämmigen Menschen aufzeigen, wie sie gänzlich ohne Kontakte mit der Mehrheitsgesellschaft leben können (addendum, 2018a, S. 5). Berivan Aslan, ehemalige Nationalratsabgeordnete der Grünen, sieht diese Organisationen ebenfalls kritisch, da sie laut ihren Angaben dazu führen, dass sich türkeistämmige Menschen stark „an der Politik ihres Heimatlandes orientieren“ (ÖIF, 2017, S. 13).

Auch türkische Kulturvereine finden sich in Österreich, wie zum Beispiel „Sam-Der“ im 10. Bezirk, die „Türkische Kulturgemeinde Österreich“ oder „Avusturya Atatürkcü Düşünce Derneği“, welcher besonderes Augenmerk auf das Gedankengut Atatürks legt (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2016, S. 8).

Berivan Aslan, ortet Schwierigkeiten bei der Integration, die einerseits den „religiösen, traditionell orientierten Familienstrukturen“ (ÖIF, 2017, S. 12), andererseits aber auch der Tatsache geschuldet sind, dass viele türkeistämmige Menschen in eigenen Stadtvierteln leben, wo die Mieten günstig sind, und wo sie unter sich bleiben können. Sprechkanäle mit Österreicherinnen und Österreichern gäbe es selten, und türkische Fernsehprogramme wären beim Deutsch-Lernen genauso wenig hilfreich (ÖIF, 2017, S. 12-13). Laut Efgani Dönmez, ehemaligem Nationalratsabgeordneter der Grünen, sei eine gelungene Integration eine Sache der „Haltung und des Zugangs“ (ÖIF, 2017, S. 27). Es müsse die richtige Balance gefunden werden zwischen der Liebe zum Herkunftsland Türkei und der Anerkennung Österreichs als neue Heimat (ÖIF, 2017, S. 27). Laut Cengiz Günay, Senior Researcher am Österreichischen Institut für Internationale Politik, sind Probleme in der Integration aber auch dem ablehnenden Verhalten der österreichischen Gesellschaft gegenüber den türkeistämmigen Männern und Frauen geschuldet. Dadurch habe Österreich in der Türkei schon den Ruf, ein türkeifeindliches Land zu sein. Einwanderinnen und Einwanderer würden sich dann noch weniger trauen, auf die Österreicherinnen und Österreicher zuzugehen – ein Teufelskreis, der nur schwer durchbrochen werden kann (ÖIF, 2017, S. 33).

2.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Österreichs Beziehungen zur Türkei auf eine bewegte Vergangenheit zurückblicken können, und dass sich die Beziehung zwischen den beiden Ländern ambivalent mit vielen Höhen, aber auch mit einigen Tiefen gestaltete.

Die Situation der türkeistämmigen Arbeitskräfte in Österreich war von Anfang an nicht einfach. Die österreichische Politik trug aber das Ihrige dazu bei, indem sie sich und das Land Österreich als Ganzes als nicht sehr gastfreundlich und integrationsfördernd präsentierte. Es darf angenommen werden, dass heute auftretende Schwierigkeiten bei der Integration und beim Zugehörigkeitsgefühl der türkeistämmigen Menschen zumindest in Ansätzen dieser Politik geschuldet sind. Insgesamt entsteht aber der Eindruck, dass die Türkische Community in Österreich gut organisiert ist, die meisten türkeistämmigen Menschen scheinen relativ gut integriert zu sein. Auf die Berufswahl- und Bildungsentscheidung, die (Aus)Bildung und die Chancen türkeistämmiger Menschen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt wird im folgenden Kapitel eingegangen.

3 ASPEKTE DER BILDUNGSENTSCHEIDUNG

Die Bildungsentscheidungen, die im Laufe eines Lebens getroffen werden, werden durch zahlreiche Faktoren beeinflusst und ist daher nicht als rationale Entscheidung im wörtlichen Sinne, bei der einander Vor- und Nachteile gegenübergestellt werden, zu betrachten. Daher sollen im folgenden Kapitel überblicksmäßig einige Theorien über dieselbe dargestellt werden, um herauszuarbeiten, welche Parameter – abgesehen von den Medien – einen Einfluss auf den Bildungserfolg der Migrantinnen und Migranten haben könnten.

Ferner soll durch aktuelle Statistiken gezeigt werden, wie sich die Bildungsbeteiligung von in Österreich lebenden türkeistämmigen Menschen gestaltet.

3.1 Theorien zur Bildungsentscheidung

Die Theorien zur Bildungsentscheidung sind vielfältig und betrachten dieselbe aus unterschiedlichen Disziplinen und Perspektiven. Hier sollen einige kurz vorgestellt werden.

3.1.1 Raymond Boudon und die Rational-Choice-Theorie

Gemäß Boudons Rational-Choice-Theorie wird die Entscheidung am Übergang als tatsächlicher, bewusster Entschluss, welcher durch ein Abwägen der Vor- und Nachteile gekennzeichnet ist, verstanden. Hierbei wird zwischen primären Effekten (z.B. Kompetenzunterschiede) und sekundären Effekten (abhängig vom sozialen Status der Eltern) unterschieden. So lassen sich unterschiedliche Bildungsaspirationen von Kindern mit gleichen kognitiven Fähigkeiten und Schulleistungen erklären (Kleine, Paulus & Blossfeld, 2009, S. 106).

Erikson und Jonsson (1996, zit. in Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006) formulierten aufbauend auf Boudons Theorie ihre in der Soziologie verankerte „Theorie rationaler Bildungsentscheidungen“, die davon ausgeht, dass Eltern den geplanten zukünftigen Bildungsweg für ihren Nachwuchs auf Basis einer Art Kosten-Nutzen-Rechnung ermitteln (Maaz et al., 2006, S. 306). Sie wägen ab, ob die Kinder die Ausbildung leistungsmäßig schaffen können, ob sie sich bezüglich der späteren Verdienstmöglichkeiten und Jobaussichten ‚auszahlt‘, und es für die Familie finanziell überhaupt leistbar ist, dem Kind die Ausbildung zu ermöglichen.

3.1.2 Bourdieus Habitus-theorie: Schichtspezifische Normen und Werthaltungen

Ein anderes, soziologisches, Modell, das unterschiedliche Bildungsaspirationen zu erklären versucht und für diese Arbeit von zentraler Bedeutung ist, zeigt, dass sich die soziale Herkunft häufig in den Vorstellungen über anzustrebende Bildungsabschlüsse widerspiegelt. Diesem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass diese Aspirationen relativ zeitkonstant sind, da es sich mehr um Pläne für den Nachwuchs handelt, als dass Vor- und Nachteile einer bestimmten Ausbildung abgewogen werden (Kleine, Paulus & Blossfeld, 2009, S. 107). Bourdieu entwickelte in diesem Zusammenhang seine Habitus-Theorie, die davon ausgeht, dass Entscheidungen auf der Basis ungleicher Voraussetzungen getroffen werden und demnach nicht als tatsächliche Entscheidungen zu betrachten sind (Helsper et al., 2009, S. 127). Als Habitus wird ein „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ (Bourdieu, 2005, S. 98) bezeichnet, welches, einmal durch das Individuum erworben, sein zukünftiges Erleben beeinflusst bzw. prägt (Kommer & Biermann, 2012, S. 87). Die sogenannte primäre Sozialisation erfolgt also bereits sehr früh, hauptsächlich geprägt durch die Gepflogenheiten im Elternhaus.

Der Habitus hat dabei zwei Seiten: Einerseits ist er das Ergebnis bereits durchgemachter Erfahrungen als ‚strukturierte Struktur‘, andererseits ist er auch die Basis für die Wahrnehmung zukünftiger Erfahrungen als ‚strukturierende Struktur‘ (Kommer, 2010, S. 64), weshalb er als etwas kulturell Entstandenes und gleichzeitig als etwas Kultur Erzeugendes bezeichnet werden kann.

Aspekte, an welchen der Habitus einer Person festgemacht werden kann, sind etwa: Schulbildung, Einkommen, Wohnlage, Wohnung, Vorlieben (Kleidung, Essen, Trinken etc.), Ausstattung mit Büchern und anderen Medien, Partizipation an Sport, Theater, Konzerten etc. (Kommer & Biermann, 2012, S. 87). Problematisch am Habitus ist, dass es eine sogenannte ‚legitime Kultur‘ gibt, welche von den Mächtigen festgelegt wird, und nur die Teilhabe an dieser legitimen Kultur einen gesellschaftlichen Aufstieg ermöglicht (Kommer & Biermann, 2012, S. 87).

Bourdieu unterscheidet in seiner Habitus-theorie drei Kapitalsorten: das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital.

Das ökonomische Kapital umfasst den materiellen Besitz einer Person, der einen bestimmten Geldwert hat. Dass andere Kapitalsorten aus dem ökonomischen Kapital generiert werden können, unterstreicht die besondere Bedeutung desselben (Biermann, 2009b, S. 7).

Das kulturelle Kapital liegt in drei Formen vor: In Form von Bildung als inkorporiertes kulturelles Kapital, in Form von Büchern, Gemälden, Musikinstrumenten als objektiviertes kulturelles Kapital, und in Form von Bildungsabschlüssen etc. als institutionalisiertes kulturelles Kapital (Biermann, 2009b, S. 8). Der Erwerb von inkorporiertem kulturellem Kapital steht bei der Berufswahl dem Erwerb von ökonomischem Kapital gegensätzlich gegenüber: So wird während eines Studiums inkorporiertes kulturelles Kapital angehäuft, aber kaum Geld (ökonomisches Kapital) verdient, bei einer Lehrausbildung ist es umgekehrt. Das inkorporierte kulturelle Kapital wird von den Eltern quasi durch Modelllernen an die Kinder ‚vererbt‘ und als Habitus einverleibt (Biermann, 2009b, S. 8). Die Anhäufung von objektiviertem kulturellem Kapital ist durch seinen materiellen Wert immer an ökonomisches Kapital gebunden, es kann seinen ganzen Wert aber nur durch inkorporiertes kulturelles Kapital entfalten. Bei objektiviertem kulturellem Kapital kann lediglich der Besitz (z.B. eine CD) übertragen werden, nicht aber beispielsweise die Fähigkeit, die Genialität eines Komponisten beim Anhören einer Oper zu würdigen (Biermann, 2009b, S. 9). Das institutionalisierte kulturelle Kapital ist ebenfalls nicht übertragbar. Es ist in Österreich von sehr großer Bedeutung, da viele Berufe nur durch den Abschluss einer entsprechenden, einschlägigen Ausbildung ausgeübt werden können oder bestimmte Karrieren nur in Abhängigkeit genau vorgegebener Bildungsabschlüsse möglich sind. Das verdeutlicht die Abhängigkeit der Anhäufung von ökonomischem Kapital von institutionalisiertem kulturellem Kapital. Gerade in der Schule ist dies problematisch, da diese zwar das institutionalisierte kulturelle Kapital bescheinigt (z.B. durch einen Schulabschluss), nicht aber über das inkorporierte kulturelle Kapital der Schülerinnen und Schüler verfügen kann, welches bereits im Elternhaus erworben wurde. Gibt es nun eine gute Passung zwischen dem inkorporierten kulturellen Kapital und den schulischen Anforderungen, so kann inkorporiertes kulturelles Kapital relativ einfach in institutionalisiertes kulturelles Kapital umgewandelt werden – Bildung wird vererbt. Ist dies nicht der Fall, gestaltet sich der gesellschaftliche Aufstieg sehr schwierig (Biermann, 2009b, S. 9-10).

Das soziale Kapital ist mit dem sozialen Netz einer Person, also mit ihren Beziehungen zu anderen Menschen, gleichzusetzen. Hier ist es aber wieder von Bedeutung, welches (ökonomische, kulturelle) Kapital die Menschen besitzen, mit denen die Person in Beziehung steht. Das soziale Kapital umfasst also alle Anlaufstellen, an welchen um Rat und Hilfe gefragt werden kann, aber es beinhaltet auch die Position, die die Person

innerhalb der Gruppe einnimmt und das Ansehen, das die Person innerhalb der Gruppe genießt (Biermann, 2009b, S. 10).

Je nach Gewichtung der drei genannten Kapitalsorten ergeben sich unterschiedliche Habitusformen (Bourdieu, 1992, zit. in Kommer, 2013, S. 411).

Problematisch ist, dass dieser Habitus einem Individuum nicht bewusst ist, das Individuum aber diesem Habitus verhaftet ist. Das führt zu einer starken Resistenz des Habitus gegenüber Veränderungen (Kommer, 2010, S. 67). Häufig dient der Habitus einer Person auch als Distinktionsmerkmal und wird nur durch die Abgrenzung gegenüber Individuen mit anderen Habitusausprägungen sichtbar (Kommer, 2010, S. 69)

Bourdieu stellte sich immer wieder die Frage, ob das Bildungswesen durch den Habitus bedingte soziale Ungleichheiten auflösen könne, kam allerdings zu desillusionierenden Befunden: Zu dem Zeitpunkt, an dem die Kinder in die Schule eintreten, sind sie dem im Zuge der primären Sozialisation im Elternhaus erworbenen Habitus schon so verhaftet, dass die sekundäre Sozialisation in der Schule Ungleichheiten kaum ausgleichen kann. Vielmehr führt der in der Institution Schule vorherrschende Habitus dazu, dass Ungleichheiten verstärkt werden. Beispielsweise kommt es vor, dass in der Schule Kompetenzen abgewertet werden, die in bildungsfernen Milieus positiv konnotiert sind. Durchsetzen können sich meist jene, deren Habitus mit jenem der Schule korrespondiert (Kommer, 2010, S. 76-77).

Helsper et al. (2009, S. 131) arbeiteten aufbauend auf die Habitus-Theorie Bourdieus in einer Studie unterschiedliche Formationen des Bildungshabitus heraus – je nachdem, wie die Protagonistinnen und Protagonisten mit ihren Übergangserfahrungen umgingen. Absteigend von schul- bzw. bildungsaffin bis schul- bzw. bildungsfremd sind dies: der Habitus der Bildungsexzellenz bzw. Bildungsdistinktion, der Habitus der Bildungsstrebenden⁴, der Habitus der Bildungskonformität bzw. Bildungsnotwendigkeit und der Habitus der Bildungsfremdheit⁵. Durch ihre Untersuchungen konnten Helsper et al. (2009, S. 144-145) feststellen, dass bei Schülerinnen und Schülern bereits im Alter von zehn Jahren ein ausgeprägter Habitus vorhanden ist. Dieser individuelle Orientierungsrahmen manifestiert sich vor allem bei jenen Kindern, deren Einstellungen

⁴ mit folgenden drei unterschiedlichen Ausprägungen: Habitus der exklusiv Strebenden, Habitus des moderaten Strebens und Habitus des leidvoll auferlegten Strebens

⁵ in ebenfalls drei Abstufungen: Habitus der Spannung zwischen schulischer Bildungskonformität und -fremdheit, Habitus der schulischen Bildungsferne und angedeuteter Opposition, Habitus der schulischen Bildungsferne und Hilflosigkeit

sich von jenen der Eltern unterscheiden bzw. wo der Einfluss der Peer group größer ist. Von diesem individuellen Orientierungsrahmen hängt auch ab, wie sich der Übergang zwischen den Schulformen gestaltet und wie er von den Schülerinnen und Schülern erlebt wird. Auch ist die Wahl der konkreten Schule habitusabhängig (Helsper et al., 2009, S. 145-146).

Ferner stellten die Autoren fest, dass es durch den Übergang zu einer idealen oder zu einer konflikthaften Passung zwischen Habitus und Schule kommen kann – mit unterschiedlichen Konsequenzen. Eine der Konsequenzen einer konflikthaften Passung der beiden Habitus kann zum Beispiel auch die Veränderung des Habitus sein, wahrscheinlicher ist allerdings der Misserfolg bzw. der Abbruch der Ausbildung (Helsper et al., 2009, S. 147).

Weitere Erkenntnisse aus der Studie sind, dass Übergänge im oberen und unteren Segment der Habitusformationen grundsätzlich gut gemeistert werden, dass sich der Übergang aber vor allem im Habitus des (leidvoll) auferlegten Strebens problematisch gestaltet (Helsper et al., 2009, S. 147-148).

Dennoch halten Helsper et al. (2009, S. 148) fest, dass eine Platzierung in einer „falschen“ Schule trotzdem auch als Chance gesehen werden kann, genauso wie es bei einer Platzierung in der „optimalen“ Schule wider Erwarten zu Problemen kommen kann.

3.1.3 Kulturtheoretische Ansätze

Kramer (2011, S. 155) kritisiert, dass Anhänger einschlägiger Theorien dazu tendieren, die Schuld für Bildungsungerechtigkeiten auf die Eltern abzuschieben und nicht im Bildungssystem nach den Ursachen zu suchen und führt daher die „kulturtheoretische Perspektive“ (Kramer, 2011, S. 155) ein. Er positioniert seine Perspektive aufbauend auf der Habitus Theorie Bourdieus und nimmt vor allem die Wechselbeziehungen zwischen dem Bildungssystem und der sozialen Klasse, welcher die Schülerinnen und Schüler angehören, in den Blick. Bourdieu und Passeron (1971, zit. in Kramer, 2011, S. 157-158) sprechen von einem primären, in der frühen Erziehung im Elternhaus erworbenen, und einem sekundären Habitus, welcher der schulischen Erziehungsarbeit entspricht. Je stärker sich die beiden voneinander unterscheiden, desto schwieriger ist es für die Schülerinnen und Schüler, in der Schule zu reüssieren. Bourdieu und Passeron (1971, zit. in Kramer, 2011) sprechen in diesem Zusammenhang von unterschiedlichen „Passungskonstellationen“ (S. 158) zwischen „sozio-strukturellen Bedingungen und [...] institutionellen Arrangements“

(Bourdieu und Passeron, 1971, zit. in Klein, Schindler, Pollak & Müllner, 2009, S. 50) und den Anforderungen des Bildungssystems. Die Schule orientiert sich sehr stark an bildungsnahen Schichten, sodass es Angehörigen bildungsferner Schichten umso schwerer fällt, sich im System Schule zurechtzufinden und mit den anderen Schritt zu halten, wodurch sich Bildungsungleichheiten verfestigen (Kramer, 2011, S. 157).

Daher fordert Kramer (2011, S. 163-164), dass auch der sekundäre Habitus der Schule sich verändern sollte, denn eine Veränderung des primären Habitus käme einer „Kolonialisierung“ (Kramer, 2011, S. 160) und somit einer Bevormundung der Eltern gleich. Kramer (2011) spricht im Kontext des sekundären Habitus der Schule von einer „Schulkultur“ (S. 163), einem Zusammen- und Wechselspiel unterschiedlicher Faktoren und Akteure, die er in drei Ebenen ausdifferenziert: das Reale (vorgegebene Strukturmerkmale der Institution Schule), das Symbolische (Handlungsmuster wie z.B. Routinen) und das Imaginäre („ideale und hypothetische Entwürfe“, Kramer, 2011, S. 163). Je nachdem, wie sich das Reale, das Symbolische und das Imaginäre zueinander verhalten, hat jede Schule ihre eigene Schulkultur, aber auch ihr eigenes Idealbild von einem guten Schüler oder umgekehrt von einer Schülerin, welche nicht zum Schulprofil passt (Kramer, 2011, S. 163-164).

3.1.4 Zur Bedeutung von Vorbildern

Aber auch Vorbilder haben für die Bildungsentscheidung und damit in weiterer Folge für den Bildungsaufstieg eine große Bedeutung: Schwendowius (2014, S. 218-219) arbeitet in ihrer Untersuchung zu den Studienwahlentscheidungen von Lehramts- bzw. Pädagogikstudierenden mit Migrationsgeschichte anhand von zwei Fallbeispielen Vorbilder ebenfalls als wichtig für das Einschlagen einer akademischen Karriere heraus.

Auch Melisa Erkurt (ÖIF, 2018a, S. 4) betont, dass es mehr Vorbilder in der Person von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund braucht. Von diesen würden sich die Jugendlichen besser verstanden fühlen, was möglicherweise die Motivation türkeistämmiger Jugendlicher in der Schule erhöhen könnte.

3.2 Zwischenresümee

Wie die Ausführungen oben zeigen, ist die Bildungsentscheidung kein rationaler Entschluss, da sie von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird. Vor allem an den

Übergängen sind sehr viele unterschiedliche Akteure mit oft gegensätzlichen Interessen beteiligt sind, weshalb sehr viele verschiedene Parameter gleichzeitig in den Blick genommen werden müssen. Daher wäre eine interdisziplinäre Betrachtungsweise empfehlenswert.

Ein Faktor, der als maßgeblich für Bildungs- bzw. Berufswahlentscheidungen herausgearbeitet wurde, ist der soziale Status der Eltern. Kinder von Eltern mit einem höheren Bildungsniveau finden sich – auch bei gleichen Schulleistungen – eher in weiterführenden Schulen wieder als Kinder von Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen, wohingegen Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern eher niedrigere Bildungsabschlüsse anstreben (Kleine, Paulus & Blossfeld, 2009, S. 108-109). Es kommt also in vielen Bereichen tatsächlich zu einer ‚Vererbung‘ von Bildung, was dazu führt, dass einige Bevölkerungsgruppen deutlich benachteiligt sind, was die Teilhabe an Bildungschancen betrifft. Kleine, Paulus und Blossfeld (2009, S. 119-121) zeigten etwa (zwar für Deutschland, aber es ist anzunehmen, dass sich die Situation in Österreich ähnlich gestaltet), dass die Vorliebe bzw. der vorgezeichnete Plan der Eltern sich auch manchmal ändern kann. Dabei haben Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen allerdings häufiger stabile Vorstellungen über die Bildungswege ihrer Kinder als Eltern aus dem bildungsfernen Umfeld. Diese korrigieren ihre Aspirationen häufig – aufgrund von Noten oder einer Empfehlung der Lehrkraft – nach unten.

Die Gesellschaft sollte auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem so abgebildet werden, wie sie sich demographisch zusammensetzt – das heißt, es braucht mehr Menschen mit Migrationshintergrund im oberen Bildungs- und Berufssegment – auch, um Menschen mit Migrationshintergrund wieder weitere Bildungsanreize durch diese Vorbilder zu bieten. Viele der angesprochenen türkeistämmigen Jugendlichen gehören zur Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit dem Habitus der Bildungstrebenden, welche den Übergang häufig problematisch erleben und Schwierigkeiten haben, sich in der neuen Situation zurechtzufinden. Auf diese ist in diesem Kontext besonders zu achten, damit sie ihre Talente bestmöglich entfalten und ihre Ziele erreichen können.

Grundsätzlich kam es in den letzten Jahrzehnten durch eine Verbesserung der Lebensbedingungen und durch unterschiedliche Förderungsmöglichkeiten zu einer leichten Besserung der Bildungschancen benachteiligter Bevölkerungsgruppen (Klein et al., 2009, S. 51), aber gerade auf Kinder mit Migrationshintergrund, die nicht Deutsch (sondern im für ihre Karriere ‚schädlichsten‘ Fall Türkisch) als Umgangssprache haben, sollte im Sinne einer Chancengerechtigkeit besonders geachtet werden, denn die Unterschiede bezüglich

der Bildungsbeteiligung und der Bildungsabschlüsse zwischen Österreicherinnen und Österreichern und anderen Einwanderergruppen werden kleiner, jene zu Türkinnen und Türken bleiben allerdings relativ konstant (addendum, 2018b, S. 1).

Genau aus den oben angeführten Gründen ist es so interessant, die Biographien türkeistämmiger Migrantinnen und Migranten zu untersuchen, um herauszuarbeiten, welche Faktoren zu ihrem überdurchschnittlichen Bildungserfolg führten und welche Rolle Medien dabei spielten bzw. noch immer spielen.

3.3 Beteiligung türkeistämmiger Menschen an Bildung und Berufswelt

Im Kontext der Bildungsbeteiligung bemängelt Biffl (2004, S. 42), dass das österreichische Bildungssystem nicht auf die vielen türkeistämmigen Kinder vorbereitet war, die durch den Familiennachzug bzw. die Familiengründung in den 1980er-Jahren in Österreich schulpflichtig waren. In den 1990er-Jahren begann sich die Situation der ausländischen Kinder und Jugendlichen zu bessern. Immer mehr Kinder von Gastarbeitern besuchten auch höhere Schulen. Dennoch waren sie zu Beginn der 2000er-Jahre viel stärker in berufsorientierten Ausbildungen vertreten, ein Universitätsstudium strebten nur sehr wenige an (Biffl, 2004, S. 44).

Wie schon weiter oben erwähnt, sind in der Bevölkerung türkeistämmige Menschen nach deutschen und serbischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern die drittgrößte ausländische Bevölkerungsgruppe (Statista, 2018a). Beim Anteil an Schülerinnen und Schülern belegen sie im Schuljahr 2013/14 aber Platz eins und sind in Polytechnischen Schulen deutlich überrepräsentiert (ÖIF, 2015c, S. 5). Türkeistämmige Menschen sind also im Allgemeinen schlechter gebildet als autochthone Österreicherinnen und Österreicher: Während 18 % der Menschen ohne Migrationshintergrund ein abgeschlossenes Hochschulstudium vorweisen können, ist dies nur bei rund 4 % der türkeistämmigen Menschen der Fall (Krutzler, 2017b, S. 2). Meist bleibt es nur beim Pflichtschulabschluss, und gerade Menschen mit Pflichtschulabschluss sind am häufigsten von Arbeitslosigkeit betroffen (AMS, 2017, S. 1). Den niedrigen Qualifikationen dürfte es auch geschuldet sein, dass die Erwerbsbeteiligung türkeistämmiger Menschen niedriger ist als jene autochthoner Österreicherinnen und Österreicher, aber auch anderer Einwanderergruppen. Auch die Arbeitslosenquote ist bei Menschen mit türkischem Migrationshintergrund höher als bei anderen Einwanderergruppen und liegt im Jahresdurchschnitt 2015 bei 19,8 % bei einem Österreich-Durchschnitt von 9,1 % (AMS, 2016, S. 4). Besonders sticht in diesem Kontext

die niedrige Erwerbsquote türkischer Frauen mit nur 43 % im Jahr 2012 und gar nur 40 % im Jahr 2013 hervor (ÖIF, 2014c, S. 5 und 2015a, S. 6). Auch die Arbeitslosenquote mit 14,8 % im Jahr 2012 und gar 16,5 % im Jahr 2013 ist bei Frauen aus der Türkei besonders hoch (ÖIF, 2014c, S. 5 und 2015a, S. 6).

Wenn türkeistämmige Menschen das Glück haben, Arbeit zu finden, dann meist als Arbeiterinnen und Arbeiter auf dem Gebiet der Herstellung von Waren (AMS, 2016, S. 2): 2012 war deren Anteil bei türkeistämmigen Menschen in Österreich mit 64 % besonders hoch. Sie verdienten dadurch auch unterdurchschnittlich und hatten darüber hinaus den geringsten Lohnzuwachs zu verzeichnen (ÖIF, 2014d, S. 5-6). Zu Beginn der 2000er-Jahre waren die meisten Kinder türkeistämmiger Gastarbeiter in der Textil-, Leder- Bekleidungs- und Chemieindustrie, aber auch in der Nahrungsmittelerzeugung und im Handel beschäftigt. Meist wurden die von den Eltern eingeschlagenen Wege beibehalten (Biffl, 2004, S. 52).

Auch wenn sich die Situation für türkeistämmige Menschen in Österreich in Bezug auf ihre Bildungsabschlüsse langsam bessert und immer mehr Jugendliche mit türkischen Wurzeln eine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung absolvieren (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2017b, S. 2), hat von den jungen türkischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern weniger als die Hälfte eine weiterführende Ausbildung vorzuweisen (addendum, 2018b, S. 5): Menschen mit türkischer Muttersprache verlassen das Bildungssystem früher als jene mit Muttersprache Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (addendum, 2018b, S. 2). So haben beispielsweise auf der matura-relevanten 12. und 13. Schulstufe lediglich 3,3 % bzw. 2,4 % der Schülerinnen und Schüler Türkisch als Muttersprache (addendum, 2018b, S. 5).

Nach einem Anstieg der Zahl türkischer Studentinnen und Studenten an österreichischen tertiären Einrichtungen und einem Höchstwert von 4 575 im Wintersemester 2012 – im Vergleich zum Wintersemester 2004 mit 2 400 Studierenden türkischer Herkunft ist dies immerhin fast eine Verdopplung (ÖIF, 2014b, S. 4) – ist diese Zahl mittlerweile wieder im Sinken begriffen und betrug im Wintersemester 2016/17 nur noch 3 709 (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2016, S. 6). Gezielte Zuwanderung, um ein Hochschulstudium zu absolvieren, spielt bei türkeistämmigen jungen Menschen eine geringere Rolle. Es ist in diesem Fall tatsächlich die Bildungsbeteiligung jener im Steigen begriffen, die „dauerhaft in Österreich sesshaft sind“ (ÖIF, 2014b, S. 4).

Bemerkenswert ist aber, dass im Wintersemester 2012/13 von 3 703 Studierenden (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2013, S. 1) mit türkischer Staatsbürgerschaft 1 464 weiblich waren (ÖIF, 2014b, S. 6). Das sind immerhin 39,5 %.

Türkeistämmige Frauen heirateten 2013 auch um rund fünf Jahre früher als Österreicherinnen und bekamen 2013 durchschnittlich 2,2 Kinder, Österreicherinnen hingegen nur 1,3 (ÖIF, 2015a, S. 7). Berivan Aslan wünscht sich daher mehr Burschen- und Männerarbeit, um die Frauen zu stärken (ÖIF, 2017, S. 13-14), Melisa Erkurt mehr weibliche Vorbilder, die Karriere gemacht haben (ÖIF, 2018a, S. 5).

Neumann (1985) erklärt die bis heute niedrige Bildungsbeteiligung von türkeistämmigen Mädchen und jungen Frauen folgendermaßen: Vor allem für Mädchen gäbe es bestimmte Erziehungsphasen. Jeder Phase entspricht eine bestimmte Zeit bzw. ein bestimmtes Alter. So darf die Berufsausbildung nicht zu lange dauern, denn das Mädchen sollte bei der Heirat noch möglichst jung sein. Daher werden für Mädchen meist Ausbildungen mit kurzer Dauer gewählt. Idealerweise ist der Beruf für die junge Frau dann auch noch als Ehefrau und Mutter nützlich. Ferner wird auch darauf geachtet, ob der Beruf in der Türkei ausgeübt werden kann bzw. nachgefragt wird (S. 124-125).

Weiter verschärft wird die Problematik oft am AMS, wo es nicht selten darum geht, arbeitssuchende Menschen schnell zu vermitteln. So werden vor allem viele Mädchen einfach in Berufe aus der Reinigungs- oder Tourismusbranche gesteckt – häufig auch, weil den jungen Frauen nicht sehr viel zugetraut wird (Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser & Willsberger, 2002, S. 23-24).

Biffl (2004, S. 49) interpretiert die niedrige Erwerbsquote türkeistämmiger Frauen als Rückzug in den Haushalt und in die Kinderbetreuung. Diesbezüglich sagt Güngör (ÖIF, 2017, S. 7), dass häufig ein traditionelles Bild der Geschlechterrollen vorherrsche, dass es aber auch viele gut ausgebildete Frauen nach der Familiengründung nicht mehr zurück in den Arbeitsmarkt schaffen würden. Als weiteres Problem nennt Güngör die nach wie vor übliche Heiratsmigration, durch die es zu einer „permanenten Reproduktion der ersten Generation“ (ÖIF, 2017, S. 7) käme. Berivan Aslan spricht ebenfalls die Heiratsmigration als großes Problem an, und zwar insofern, dass türkeistämmige Frauen in Österreich häufig mit Männern aus der Türkei verheiratet würden. Um diese nach Österreich zu holen, muss aber ein hohes regelmäßiges Einkommen nachgewiesen werden. So bleibt für eine Lehre oder eine andere längere Ausbildung meist keine Zeit (ÖIF, 2017, S. 14). In diesem Kontext sei es laut Güngör wichtig, türkeistämmige Frauen dabei zu unterstützen, ein (von ihren Ehemännern) unabhängiges Leben zu führen (ÖIF, 2017, S. 7-8), um mehr

Selbstbestimmung zu erlangen (ÖIF, 2017, S. 14). Auch Nalan Gündüz schlägt in die gleiche Kerbe und wünscht sich für türkische Frauen Partizipation durch Erwerbstätigkeit (ÖIF, 2017, S. 41).

Neumann (1985, S. 117-118) hielt aber fest, dass sich türkeistämmige Eltern eine gute Ausbildung für ihre Kinder wünschen, damit zumindest sie den gesellschaftlichen Aufstieg schaffen könnten. Diese Kinder entstammen der Generation, die Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung ist. Auch Granato (2013, S. 221) attestiert Familien mit Migrationshintergrund eine „hohe Bereitschaft und ein starkes Interesse an Aufstieg“ und bezeichnet sie als „an qualifizierter Ausbildung und Erfolg im Beruf interessiert“ (Granato, 2013, S. 221). Neumann (1985, S. 117) diagnostiziert aber im Kontext der Ausbildungs- und Berufswahl aufgrund schwieriger Übersetzungen und durch Sprachbarrieren häufig Missverständnisse und daraus resultierende Schwierigkeiten bei der Erfüllung der Bildungsziele und Berufswünsche. Sie nennt auch Unkenntnis des Schulsystems durch die Eltern als Problem in Bildungsfragen. Diese können ihren Kindern dadurch oft keine konkrete Hilfe anbieten, und viele junge Menschen mit Migrationshintergrund stehen bei der Bildungs- und Berufsentscheidung alleine da (Granato, 2013, S. 222). Kenan Güngör, Mitglied des Expertenrates für Integration, bedauert, dass Bildung häufig vererbt wird und bestätigt ebenfalls die Unwissenheit mancher türkeistämmiger Eltern in Bezug auf das Bildungssystem. Hinzu käme ein großer Einfluss des Freundeskreises, gegen welchen Eltern und Lehrkräfte machtlos wären (ÖIF, 2017, S. 7).

Linsinger und Zöchling (2013) nennen mehrere Gründe, warum den türkeistämmigen Jugendlichen der Bildungsaufstieg gar so schwer gelingen mag und führen in diesem Kontext beispielsweise die Tatsache an, dass sich das Bildungssystem an der Mittelschicht orientiert und daher an der Lebenswelt vieler Schülerinnen und Schüler vorbeigeht. Zudem unterstellen sie den Lehrerinnen und Lehrern die Tendenz, Kinder schlechter zu beurteilen, weil die Eltern Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter sind und geben zu bedenken, dass viele in der Schule praktizierte Sozialformen (wie beispielsweise Freiarbeit), in welchen viel Selbstständigkeit und Eigenverantwortung erforderlich sind, lediglich den Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Elternhäusern nützen würden. Auch King (2009, S. 53-54) gibt an, dass die Schule zu wenig Möglichkeiten bietet, Bildungsferne im Elternhaus zu kompensieren, selbst, wenn in bildungsfernen Migrantenfamilien besonders hohe Bildungsaspirationen der Eltern festgestellt wurden, denn häufig fehlt das Vorbild bzw. die Identifikationsfigur (King, 2009, S. 60). Der Bildungsaufstieg bedeutet auch, vertrautes Terrain zu verlassen und sich ein Stück weit von den Eltern zu entfernen und zu

entfremden bzw. diese entstehende Differenz zu akzeptieren. Dies dürfte vor allem jungen Migrantinnen und Migranten aufgrund bereits durchgemachter Fremdheitserfahrungen besonders schwer fallen (King, 2009, S. 58-62).

Weitere Gründe für das schlechte Abschneiden und das offensichtliche Versagen diverser Berufs- und Bildungsberatungseinrichtungen sieht Neumann (1985, S. 123) in der ganz unterschiedlichen Gestaltung der Berufsberatung in der Türkei und in Deutschland – gleiches gilt für Österreich: Während die Berufsberatung in türkischen Familien meist im Kreise der Verwandtschaft geschieht, ist sie im deutschsprachigen Raum weitgehend institutionalisiert und das Beratungsgespräch wird oft durch schriftliche Informationen ersetzt (Neumann, 1985, S. 127). Dies kann bei türkeistämmigen Menschen zu Irritationen führen – vor allem dann, wenn die Lehrerin bzw. der Lehrer oder die zuständige Beraterin bzw. der zuständige Berater nicht aus dem eigenen Kulturkreis stammt (Neumann, 1985, S. 123-124). So wird im deutschsprachigen Raum die Familie eher als Störfaktor, im besten Falle noch als Unterstützung gesehen, während in der Türkei die Familie als ausschlaggebend für die Bildungs- und Berufswahlentscheidung gilt (Neumann, 1985, S. 126). Auch mangelt es den Beraterinnen und Beratern diverser Institutionen an Wissen über die soziokulturellen Hintergründe der Migrantinnen und Migranten und deren daraus resultierende Vorstellungen bzw. Bedürfnisse (Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser & Willsberger, 2002, S. 25).

Das Problem beginnt für türkeistämmige Jugendliche oft schon in der Schule: Hier wird Mehrsprachigkeit nicht als Ressource, sondern eher als Defizit gesehen. Diesen Kindern sollte vermittelt werden, dass ihre Umgangssprache genauso eine Fremdsprache wie zum Beispiel die im schulischen Unterricht angebotenen Fremdsprachen Englisch und Französisch ist und daher als Ressource und nicht als Hemmnis gesehen werden sollte. Wichtig wäre in diesem Kontext, ein Umdenken in der Gesellschaft als Ganzes zu initiieren. Das Problem, dass Kenntnisse in der Muttersprache eher als Hemmnis denn als Ressource (zum Beispiel für ausländische Kundschaft) gesehen werden, zieht sich nämlich weiter bis zu den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern (Granato, 2013, S. 225).

Alles in allem ist das Bildungsniveau der Angehörigen der zweiten Generation höher als jenes der Angehörigen der ersten Generation (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2017a, S. 3). Prognosen sprechen sogar davon, dass Mitte der 2020er-Jahre ein Gleichstand zwischen autochthonen Österreicherinnen und Österreichern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erreicht werden kann (Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen, 2017b, S. 4).

3.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zu sagen, dass türkeistämmige Menschen im oberen Bildungssegment unter- und in der Arbeitslosenstatistik überrepräsentiert sind. Sie haben es nicht leicht, weil sie mit Unsicherheiten auf vielen Ebenen kämpfen. Daher interessiert es ganz besonders, warum manche türkeistämmige junge Frauen und Männer dennoch den Bildungsaufstieg schaffen. Da in den oben ausgeführten Theorien und Untersuchungen kaum auf die Medienkultur oder den medialen Habitus eingegangen wird (was möglicherweise auch der rasanten technischen Entwicklung der letzten Jahre geschuldet ist), wird in der vorliegenden Untersuchung gerade auf diesen Aspekt ein besonderer Fokus gelegt.

4 ZU DEN MEDIEN UND DEREN NUTZUNG

Da in der vorliegenden Arbeit die Bedeutung, welche türkeistämmige junge Männer und Frauen den Medien in Bezug auf ihren Bildungserfolg beimessen, untersucht wird, ist das folgende Kapitel den Medien gewidmet.

Nach einem kurzen Abriss über deren Geschichte und einer Klärung zentraler Begriffe soll die Mediennutzung durch Jugendliche – mit einem besonderen Augenmerk auf Jugendliche mit türkischen Wurzeln – beschrieben werden. Ferner wird der Medieneinsatz in der Schule thematisiert, da auch die Wahrnehmung der Medienkultur im Unterricht durch die Migrantinnen und Migranten Teil der vorliegenden Arbeit ist.

4.1 Meilensteine der Mediengeschichte

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die wichtigsten Entwicklungen im Laufe der Geschichte der Medien:

seit ca. 30 000 v. Chr.	steinzeitliche Felsmalereien
ca. 3 500 v. Chr.	Alphabetschrift der Phönizier
ca. 100 v. Chr.	Erfindung des Papiers in China
1450	Erfindung des Buchdrucks (Gutenberg)
1605	erste wöchentlich erscheinende Zeitung (Straßburg)
1650	erste Tageszeitung (Leipzig)
1776	Pressefreiheit wird in die amerikanische Menschenrechtserklärung aufgenommen
1794	erste optische Telegrafenlinie zwischen Paris und Lille
1811	Schnellpresse
1840	Schreibtelegraf (Morse)
1846	Rotationsdruckmaschine
1876	Telefon (Bell)
1877	Phonograph (Edison)
ca. 1880	Entwicklung von Fotodruckverfahren für die Presse
1888	Rollfilm für Fotoaufnahmen
1888	Entdeckung der elektromagnetischen Wellen (Hertz)
1889	Lochkartentechnik (Hollerith)
1895	Cinémathographe (Brüder Lumière)
1897	Kathodenstrahlröhre (Braun)
1904	Offset-Druck
1919	erste elektronische Fernsehübertragung von Bildern
1923	erste Hörfunksendungen in Deutschland
1927	erster abendfüllender Tonfilm (USA)
1928	erste regelmäßige Fernsehübertragungen (USA)
1935	erster abendfüllender Kino-Farbfilm
1936	Konzeption der Universal Discrete Machine (Turing)
1937	Z1-Computer (Zuse)
1945	erster vollelektronischer Röhrencomputer ENIAC
1966	Einführung des PAL-Fernsehsystems in Europa
1969	Einrichtung des ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network)
1970er-Jahre	Vorstellung des ersten Personal Computer
1976	Vorstellung des ersten VHS-Videorekorders
1985	CD-Rom
ca. 1990	Entwicklung des World Wide Web

seit den 1990er-Jahren	flächendeckende digitale Mobilfunknetze in Deutschland
1995	erster komplett computergenerierter Kinofilm (USA)
1995	DVD
1999	erstes E-Book-Lesegerät
2007	erstes Smartphone mit Touchscreen-Bedienung

Tabelle 1: Wichtigste Eckpunkte der Entwicklung der Medien (nach Böhn & Seidler, 2014)

Die Geschichte der Medien im weiteren Sinn reicht also sehr weit in die Vergangenheit zurück.

Abbildung 1 veranschaulicht, dass anfangs noch viel Zeit zwischen den einzelnen Innovationen verging, diese aber bis heute immer rascher aufeinander folgen:

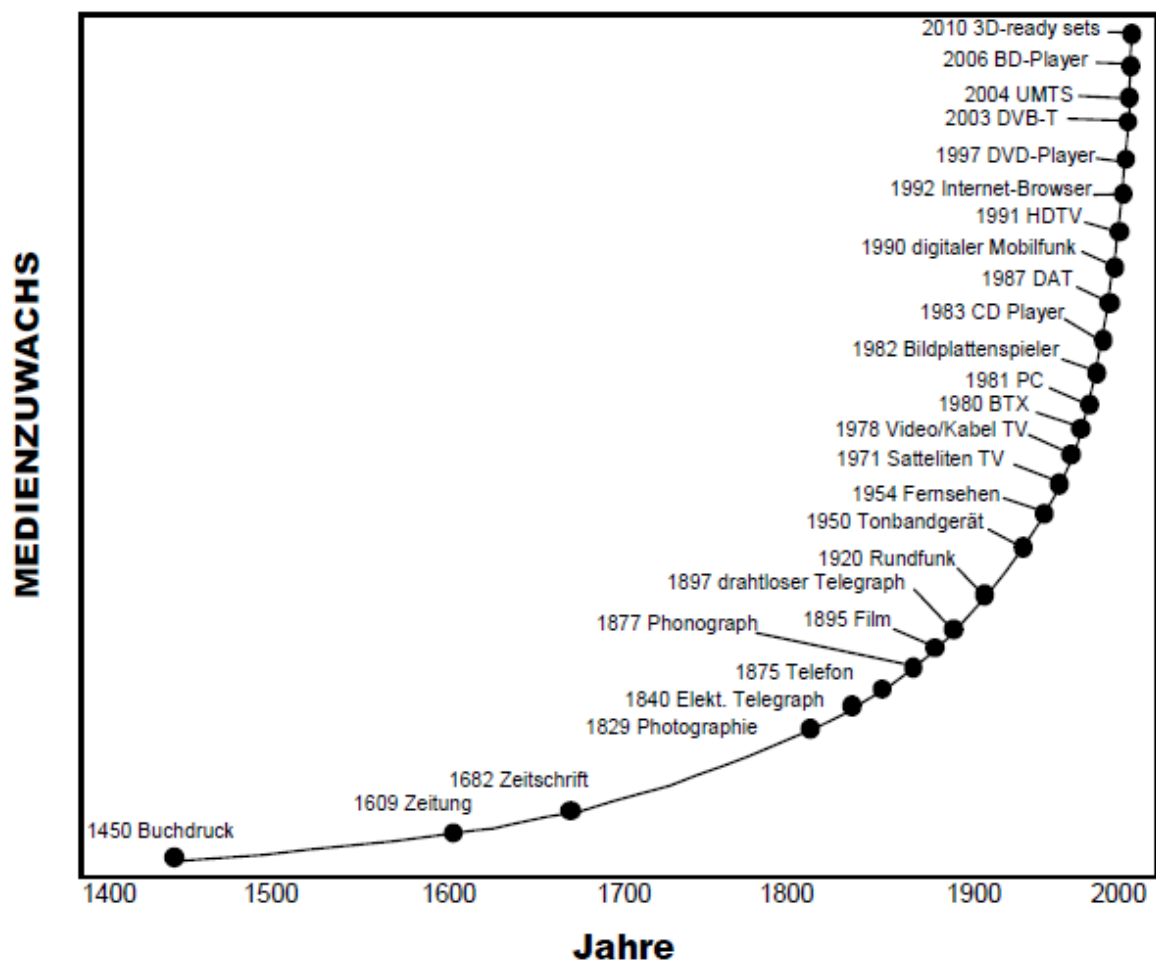


Abbildung 1: Die Entwicklung der Medien von 1450 bis heute (Schrape, 1995, zit. in Jäckel, 2011, S. 35)

Durch jede Innovation kam es zu gesellschaftlichen Veränderungen. Fang (1997, zit. in Jäckel, 2011, S. 44) spricht diesbezüglich von sechs Informationsrevolutionen, die in Abbildung 2 veranschaulicht werden und ebenfalls immer schneller aufeinander folgten bzw. teilweise sogar fast ineinander übergingen:

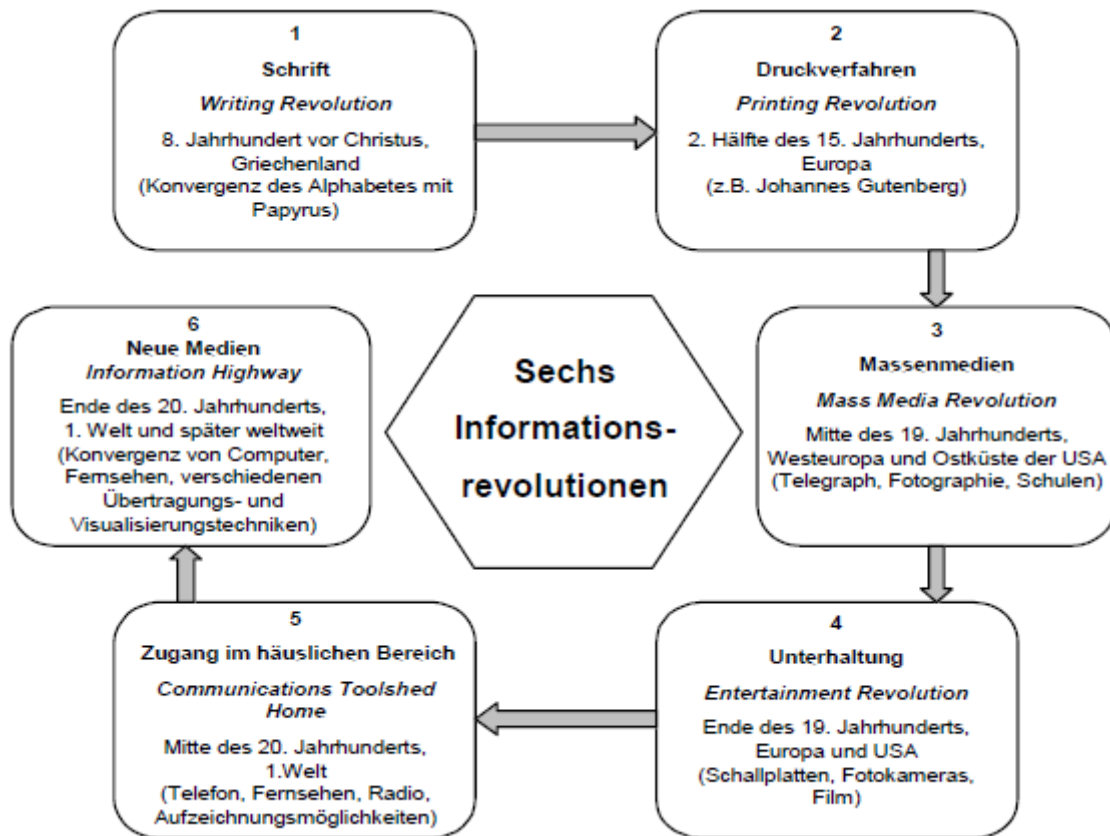


Abbildung 2: Die sechs Informationsrevolutionen nach Fang (Fang, 1997, zit. in Jäckel, 2011, S. 44)

Die erste große Veränderung war die Einführung der Schrift, von Fang (1997, zit. in Jäckel, 2011, S. 44) als ‚Writing Revolution‘ bezeichnet. Die Tatsache, dass Schrift gelesen werden musste, führte dazu, dass Hören und Tasten in den Hintergrund traten (McLuhan, 1964, zit. in Krotz, 2008, S. 257-259). Auch die Komplexität in Sprache und Denken steigerte sich erheblich, und Wissenschaft und Theorie wurden durch die Schrift erst möglich, denn nun konnte man Wissensbestände festhalten und weitergeben sowie Vereinbarungen und Gesetze verschriftlichen (Fahlenbach, 2019, S. 76). Durch die starke Komplexitätssteigerung in vielen Bereichen wurden Spezialistinnen und Spezialisten notwendig, der Beruf des Wissenschafters entstand (Böhn & Seidler, 2014, S. 35).

Der Buchdruck leitete die nächste Informationsrevolution, die ‚Printing Revolution‘ (Fang, 1997, zit. in Jäckel, 2011, S. 44), ein. Das geschriebene Wort war nun einem breiten Publikum zugänglich (Krotz, 2008, S. 259), da dadurch leichter und rascher viele gleiche Exemplare angefertigt werden konnten. Zudem konnten Bücher einfacher transportiert werden als etwa Tontafeln. Auch gegenüber der bislang gebräuchlichen Schriftrolle gab es Vorteile wie etwa eine größere Übersichtlichkeit durch Kapitel, Inhaltsverzeichnisse etc. (Böhn & Seidler, 2014, S. 46-47). Die Verbreitung von Büchern erweckte bei einem größeren Anteil der Bevölkerung das Interesse, lesen zu lernen, weiter befeuert durch die

Einführung der allgemeinen Schulpflicht. Erst Ende des 18. Jahrhunderts nahm die Buchproduktion tatsächlich merklich zu, auch die Alphabetisierung der Bevölkerung schritt rasch voran (Böhn & Seidler, 2014, S. 51-53). Der Wandel von der Manuskriptkultur zur Druckkultur führte auch dazu, dass Schreibende, wenn sie publizierten, sich nun in eine Abfolge von Produktionsschritten einfügen mussten. Erstmals waren auch die Interessen anderer Akteure und Institutionen zu berücksichtigen, langsam entstand das Verlagswesen (Fahlenbach, 2019, S. 88-89).

Das erste Massenmedium, wenn man so möchte, waren die Flugblätter, die ab dem 16. Jahrhundert dazu dienten, Nachrichten zu verbreiten (Oggolder, 2016, S. 56). Bis zur ‚Mass Media Revolution‘, die Fang (1997, zit. in Jäckel, 2011, S. 44) im Ende des 19. Jahrhunderts durch Telegrafen, Fotografie usw. verortet, dauerte es aber noch.

Zu Beginn des 17. Jahrhunderts erschienen im deutschsprachigen Raum erste Zeitungen – anfangs wöchentlich, ab Mitte des 17. Jahrhunderts gab es auch Tageszeitungen, womit sich Angehörige des Bürgertums über aktuelle Ereignisse informierten. Aufgrund des höheren Selbstbewusstseins in der Bevölkerung und der Angst der Herrschenden vor der Verbreitung missfallender Informationen unterlagen die Zeitungen bald der Zensur. 1776 wurde die Pressefreiheit zwar in die amerikanische Erklärung der Menschenrechte aufgenommen, in Österreich aber erst mit Errichtung der Ersten Republik im Jahre 1918 eingeführt und während des Zweiten Weltkriegs wieder stark eingeschränkt. Die Zeitungen entwickelten sich weiter, mit Ende des 19. Jahrhunderts wurde dort durch die Erfindung des Fotodrucks der Druck von Bildern möglich, was die Art der Berichterstattung revolutionierte (Böhn & Seidler, 2014, S. 60-65).

Ebenfalls im 17. Jahrhundert gab es die ersten Fachzeitschriften, deren Anzahl im 18. Jahrhundert stark zunahm. Sowohl die Zeitungen als auch die Zeitschriften spielten in weiterer Folge durch ihre Selektionsfunktion, eine Art Kontrollinstanz der öffentlichen Kommunikation, für die Schaffung der Öffentlichkeit und die Darstellung der Wirklichkeit eine wichtige Rolle. Kurt Lewin (1947, zit. in Böhn & Seidler, 2014, S. 68) sprach in diesem Kontext von der Gatekeeping-Funktion der Medien.

Anfänge der Fotografie als erstem technisch basiertem Bildmedium, das im Gegensatz zur Malerei den Augenblick selbst zeitgleich (und nicht eine subjektive Vorstellung davon zeitversetzt) festhält, finden sich bereits im 15. Jahrhundert durch die Camera obscura, jedoch fast ausschließlich in Künstlerkreisen. Erst im 19. Jahrhundert war die Fototechnik weiter verbreitet, unter anderem durch die Erfindung des Rollfilms und der Kleinbildkamera (Fahlenbach, 2019, S. 153) und – wie schon weiter oben ausgeführt – den

Fotodruck. Durch das Negativ-Positiv-Verfahren konnten identische Bilder reproduziert werden. Es entspann sich eine Diskussion über den Wert dieser Abzüge, da in der Malerei Kopien gegenüber dem Original bisher minderwertig gewesen waren. Auch die Wahrnehmungsfähigkeit der Fotografin oder des Fotografen wird durch die Fotografie erhöht. Durch Vergrößerungen und Veränderung der Belichtung etc. können im Nachhinein Details erkannt werden, die zum Zeitpunkt der Aufnahme nicht bewusst waren. Seit den 1870er-Jahren wurde versucht, mithilfe der Serienfotografie Bewegungsabläufe aufzunehmen – ein Vorläufer des Films und gleichzeitig der Beginn der ‚Entertainment Revolution‘ (Fang, 1997, zit. in Jäckel, 2011, S. 44). Die Digitalisierung seit den 1990er-Jahren revolutionierte die Fotografie. Nun konnten Bilder digital bearbeitet werden: Was auf einem Bild zu sehen ist, muss mit der Wirklichkeit nichts mehr zu tun haben (Böhn & Seidler, 2014, S. 91-100).

Mit der Filmtechnik sollte die Wirklichkeit noch genauer abgebildet werden. 1895 kam es zur ersten Filmvorführung der Gebrüder Lumière. Die Entwicklung von Ton- und Farbfilm revolutionierten den Film, erforderte aber bei den Schauspielerinnen und Schauspielern ganz andere Talente als bislang. Schon in den Anfängen unterschied man zwischen Dokumentar- und Spielfilm (weitere Genres entwickelten sich ab den 1920er-/1930er-Jahren), aber auch je nach Herstellungsverfahren zwischen Real- und Animationsfilm. Heute verschwimmen durch die Digitaltechnik die Grenzen zwischen beiden letzteren wieder (Böhn & Seidler, 2014, S. 105-115).

Die Grundlagen des Telefons wurden von Alexander Graham Bell geschaffen, allerdings wurde es in seinen Anfängen nicht zur individuellen Kommunikation genutzt, sondern es konnten in Hörräumen beispielsweise Opernaufführungen in einer anderen Stadt angehört werden (Böhn & Seidler, 2014, S. 121). Mit der Zeit entwickelte es sich aber zum individuellen Kommunikationsmittel. Der Anrufbeantworter machte es möglich, auch Nachrichten zu hinterlassen (Böhn & Seidler, 2014, S. 39). Durch die Entwicklung der Mobiltelefonie in den 1990er-Jahren (Böhn & Seidler, 2014, S. 208) mit der bis dato unbekannten Funktion der SMS büßte das Festnetztelefon mehr und mehr an Bedeutung ein. Heute sind moderne Smartphones kleine Computer, die man immer dabei hat (Böhn & Seidler, 2014, S. 159) und deren ursprüngliche Funktionen, das Telefonieren und das Versenden von SMS, mittlerweile nur zwei Anwendungen von vielen sind. Das Smartphone ermöglicht so viel mehr: im Internet zu recherchieren, E-Mails zu lesen und zu versenden, zu fotografieren, zu navigieren, Videos anzufertigen und zu versenden, Spiele

zu spielen usw. Durch den Touchscreen, der bereits in den 1960er-Jahren für die Luftfahrt entwickelt wurde (Fahlenbach, 2019, S. 111), sind die Nutzerinnen und Nutzer wieder enger im Kontakt mit dem Medium, was die durch die Medien ursprünglich hergestellte Distanz zwischen Sender und Empfänger wieder reduziert (Fahlenbach, 2019, S. 116).

Die Übertragungstechnik des Radios basierte auf jener des Telefons mit dem Unterschied, dass die Signalübertragung drahtlos funktionierte und dass das Radio im Gegensatz zum Telefon als Massenmedium konzipiert war. Die technische Grundlage lieferte Heinrich Hertz 1888, indem er die Möglichkeit der drahtlosen Signalübertragung mittels elektromagnetischer Wellen nachwies. Anfangs wurde die Radiotechnik ausschließlich für militärische Zwecke eingesetzt und dementsprechend streng reglementiert bzw. eingeschränkt. Erst nach dem 1. Weltkrieg wurde das Radio im Zivilbereich genutzt. Die erste Radiosendung gab es in Österreich 1924 (Pensold, 2019, S. 152). Anfangs sollte durch den sogenannten ‚Saalfunk‘ die Kontrolle über die Hörerinnen und Hörer gewahrt werden, indem Radiosendungen an öffentlichen Orten für eine große Menge an Menschen ausgestrahlt wurden (Böhn & Seidler, 2014, S. 121). Letzten Endes setzte sich aber die individuelle Rezeption zu Hause durch, obwohl die Radioempfangsgeräte extrem teuer waren und zusätzlich eine Anmeldegebühr bezahlt werden musste (Pensold, 2019, S. 152). Das markierte den Anfangspunkt der 5. Informationsrevolution nach Fang (1997, zit. in Jäckel, 2011, S. 44): Die Menschen hatten im häuslichen Bereich Zugang zu Medien wie Telefon, Fernsehen und Radio. Anfangs waren die Radiosender nur wenige Stunden täglich auf Sendung. Im Unterschied zum Kino, das gezielt für einen Film besucht wurde, konnte das Radio zu Hause den ganzen Tag laufen, was dazu führte, dass mit der Zeit die Radioprogramme immer vielfältiger und attraktiver wurden. In Deutschland wurde das Radio während des Zweiten Weltkriegs hauptsächlich als Propagandamedium genutzt (Böhn & Seidler, 2014, S. 121), in Österreich wehrte man sich lange gegen Propagandasendungen im Radio, wurde in der NS-Zeit aber letztlich dazu gezwungen (Pensold, 2019, S. 153-155). Während des Zweiten Weltkriegs gab es keinen eigenen österreichischen Radiosender. Erst ab Mitte des 20. Jahrhunderts wurden diese wieder langsam und mühselig aufgebaut (Pensold, 2019, S. 157-158). Es gab sodann unterschiedliche Sender, die ihren Fokus je nach Ausrichtung eher auf Information oder auf Unterhaltung legten (Böhn & Seidler, 2014, S. 121-123). Ab 1995 gab es auch private österreichische Radiosender (Pensold, 2019, S. 168).

Eine große Konkurrenz für das Radio stellte das Fernsehen dar, das das Radiohören aus der Primetime verdrängte und quasi zu einem Medium, das nebenbei konsumiert wird, degradierte, was sich auf die Programmgestaltung des Radios auswirkte. Das Fernsehen wiederum war eine große Konkurrenz für das Kino, da es die Informationen über Nachrichtensendungen ins Wohnzimmer holte. Anfangs wurde gefürchtet, dass sich das Fernsehen zu einer Art Überwachungsinstrument entwickeln würde, mit dem jede und jeder bespitzelt werden könne.

Die Grundlage einer Fernsehtechnik, die bis ins 21. Jahrhundert angewandt wurde, war die Kathodenstrahlröhre, auch Braunsche Röhre genannt (Fahlenbach, 2019, S. 236), geschaffen durch Karl Ferdinand Braun 1897. 1919 gelang es erstmals, Bilder über Kabel über eine größere Distanz zu übertragen. Anfangs war die Bildqualität des Fernsehens erheblich schlechter als jene des Kinos, auch eine Aufzeichnung von Sendungen war nicht möglich. Mithilfe der in den 1950er-Jahren entwickelten Magnetaufzeichnungstechnik konnten Sendungen aufgezeichnet, archiviert, bearbeitet und wieder ausgestrahlt werden. Dies hatte enorme Auswirkungen auf die Gestaltung der Programme. 1955 gab es die ersten TV-Sendungen in Österreich, anfangs nur montags, mittwochs und samstags. Da aufgrund des hohen Anschaffungspreises nur sehr wenige Österreicherinnen und Österreicher ein eigenes Fernsehgerät besaßen, ging man in Gasthäuser oder zu Nachbarn, um fernzusehen (Pensold, 2019, S. 160-161). Die Farbfernsehtechnik in den 1960er-Jahren befeuerte die Verbreitung der Fernsehgeräte, und das Fernsehen entwickelte sich im deutschsprachigen Raum zum gesellschaftlichen Leitmedium, das die zentrale Kontrolle bei der Konstitution von Öffentlichkeit übernahm. Mit der Zeit wurde der Fernseher aber immer häufiger auch genutzt, um abzuschalten und sich berieseln zu lassen. Neue Formate und Programmformen wurden entwickelt. In Deutschland entstanden ab 1984 neue (private) TV-Sender, die, übertragbar über Kabel und Satellit, eine Konkurrenz für die österreichischen Sender darstellten. Das Qualitätsprogramm 3sat, eine Kooperation zwischen österreichischen, deutschen und Schweizer Sendern, sollte den Privatsendern Paroli bieten, aber die Rechnung ging nicht auf. Bald sendeten die österreichischen Sender nach Vorbild der Privatsender ebenfalls rund um die Uhr. Seit den frühen 2000ern waren auch in Österreich private TV-Sender erlaubt, der erste war ATV (Pensold, 2019, S. 166-168).

Die Erfindung der Fernbedienung (in den USA bereits in den 1940ern, in Europa setzte sie sich allerdings erst in den 1970ern durch) war ein weiterer Einschnitt in die Fernsehgewohnheiten (Fahlenbach, 2019, S. 258), genauso wie der seit Ende der 1970er-

Jahre erhältliche Videorekorder oder die DVD (1990er-Jahre; Böhn & Seidler, 2014, S. 132). Es entstanden auch interaktive Sendungsformate, in die das Publikum stärker eingebunden wurde, indem angerufen werden konnte, Kommentare der Zuseherinnen und Zuseher eingeblendet wurden usw. Seit Ende der 1990er-Jahre gibt es auch vermehrt Reality-TV-Formate (Fahlenbach, 2019, S. 255-256). Web-TV, Internetfernsehen und Pay-TV sind Errungenschaften des digitalen Wandels ab dem Ende der 1990er- und Beginn der 2000er-Jahre (Fahlenbach, 2019, S. 281-282).

Computerspiele haben ihre Ursprünge ebenfalls in der Videotechnik. Beschränkte sich das Spielen anfangs, in den 1970ern, auf Konsolen in Spielhallen, verlagerte es sich im Laufe der 1980er-Jahre auf den PC. Ab den 2000ern wurden Konsolen entwickelt, die nicht über Joysticks gesteuert wurden: Beispielsweise bei der Wii-Konsole oder neueren Modellen der Playstation können Sport-Spiele gespielt werden, indem der gesamte Körper als Schnittstelle dient (Fahlenbach, 2019, S. 277). Durch die weltweite Verbreitung des Internet können Computerspiele aber auch online gespielt werden. In Massively Multiplayer Online Games können Spielerinnen und Spieler aus der ganzen Welt miteinander interagieren und so eine neue Form der Gemeinschaft kreieren. Pokémon Go ist ein Spiel, das 2016 einen Hype erlebte: Mithilfe von Augmented Reality wurde der Handlungsort der Spielfiguren in die reale Welt außerhalb des Smartphones verlegt (Fahlenbach, 2019, S. 286-287).

Die 6. und bisher letzte Informationsrevolution nahm ihren Ausgang mit der Entwicklung der Neuen Medien (Fang, 1997, zit. in Jäckel, 2011, S. 44). Während Radio und Fernsehen als Hybridmedien betrachtet werden, ist der Computer eine „Universalmaschine“ (Böhn & Seidler, 2014, S. 140): Er ist nicht mehr nur für eine bestimmte Funktion vorgesehen, sondern mit seiner Hilfe können andere Maschinen gesteuert werden, die für die unterschiedlichsten Zwecke einsetzbar sind (Böhn & Seidler, 2014, S. 140-141). Vorläufer des heutigen Computers waren die Lochkartenmaschinen im 19. Jahrhundert: Anfangs dienten sie dem automatisierten Abspielen von Musik (Fahlenbach, 2019, S. 103), später war die Lochkartentechnik die Grundlage für programmierbare Rechenmaschinen. Auch hier standen anfangs militärische Interessen, vor allem im Zweiten Weltkrieg, (Chiffriermaschinen) im Vordergrund (Böhn & Seidler, 2014, S. 144). Voraussetzung für die endgültige Entwicklung und Durchsetzung des Computers, wie wir ihn heute kennen, war die Halbleitertechnik, auf welcher Computerchips basieren, und die es erst seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gibt. Zudem musste der Computer auf einer einfachen Sprache aufgebaut sein. Diese Voraussetzung schuf Gottfried Wilhelm Leibniz Anfang des

18. Jahrhunderts mit dem binären Zahlensystem, dem einfachsten Zahlensystem, das es gibt. Durch seine Einfachheit sind aber sehr viele Rechenschritte notwendig, weshalb es erst auf elektronischer Basis (Strom fließt/Strom fließt nicht) möglich bzw. praktikabel wurde (Böhn & Seidler, 2014, S. 141).

Computerchips wurden immer weiterentwickelt, sodass immer kleinere Chips immer größere Leistungen erbringen konnten. Um 1980 gab es den ersten Personal Computer. Für die Entwicklung vom PC als „Universalmaschine“ (Böhn & Seidler, 2014, S. 140) hin zum „Universalmedium“ (Tholen, 1998, zit. in Fahlenbach, 2019, S. 103) war die Weiterentwicklung der Ausgabedispays von großer Bedeutung. Für die Steuerung der Computer wurden schon seit den 1940er-Jahren intuitiv zu bedienende Joysticks entwickelt (Fahlenbach, 2019, S. 107). Die Steuerung der Rechner wurde – auch durch die Computermaus – immer einfacher und intuitiver, was zum weltweiten Erfolg des PC beitrug (Böhn & Seidler, 2014, S. 145.). Mittlerweile gibt es sogar sprachbasierte Eingabesysteme (Fahlenbach, 2019, S. 107).

Hervorzuheben ist, dass der Computer für die modernen Gesellschaften eine sehr große Bedeutung hat, weil durch die Digitalisierung gespeicherte Inhalte aller anderen Medien in den Computer integriert und Daten daher beinahe unbegrenzt kopiert und gespeichert werden können. Dennoch: Der Computer löste nicht alle vorherigen Medien ab, sondern er vereint sie alle in sich (Fahlenbach, 2019, S. 102). Allerdings kann die Kurzlebigkeit mancher Datenformate oder Trägermedien (z.B. Disketten) zu einem Verlust der Daten führen.

Eng an den PC gekoppelt war das Internet. Sein Anfang war das Telefonnetz, seine Basis das 1969 eingerichtete ARPANET, mit dessen Hilfe Rechner vernetzt werden sollten. Wie so oft, leisteten militärische Überlegungen ihren Beitrag zur Entstehung des World Wide Web: Durch ein dezentrales Netzwerk sollte im Angriffsfall der Ausfall eines Teils des Netzwerkes kompensiert werden können. In den 1970er-Jahren konnte man durch die Entwicklung von Netzwerk- und Internetprotokollen jedem PC eine virtuelle Adresse zuweisen, was die Kommunikation von Computern untereinander ermöglichte. Letztlich wurde das Internet im CERN entwickelt und bietet vielfältigste Nutzungsmöglichkeiten, die durch das Web 2.0 und Angebote wie Facebook, Snapchat, Instagram oder MySpace, um nur einige zu nennen, laufend erweitert werden – mit allen Möglichkeiten und Problemen, die sich durch die Anonymität ergeben.

Das Internet wird durch Videoportale wie beispielsweise YouTube fallweise auch als Konkurrenz für das Fernsehen als Leitmedium gesehen (Böhn & Seidler, 2014, S. 147-

149). Dies liegt daran, dass Inhalte der früheren/anderen Medien integriert werden können: So kann man im oder über das World Wide Web (fast) alles: lesen, Computer spielen, fernsehen, telefonieren, kommunizieren (Chats, E-Mails usw.), recherchieren, um nur einige zu nennen (Böhn & Seidler, 2014, S. 157-159).

Diese Digitalisierung hat – wie schon weiter oben ausgeführt – große Auswirkungen auf die Fotografie, aber auch auf die Musikindustrie. Digitale Datenträger können dadurch einfach kopiert oder über das Internet geteilt werden. Auch bezüglich der Lesegewohnheiten hat der Hypertext durch seine Multilinearität große Veränderungen herbeigeführt – die Folgen reichen von einem schnelleren Auffinden gewünschter Informationen bis hin zur völligen Orientierungslosigkeit. Sich in der Fülle an Information zurechtzufinden, stellt völlig neue Herausforderungen an die Userinnen und User (Böhn & Seidler, 2014, S. 153-154), was die Notwendigkeit von deren Medienkompetenz unterstreicht.

4.2 Der Medienbegriff

Durch die in Kapitel 4.1 veranschaulichte Vielfalt der zur Verfügung stehenden Medien und deren Einsatzgebiete existieren unterschiedlichste Medienbegriffe.

Legt man einen universalen Medienbegriff zugrunde, so wäre ein Medium seinem lateinischen Ursprung nach ein Mittel (Böhn & Seidler, 2014, S. 16), etwas Vermittelndes“ (Faulstich, 1991, zit. in Vollbrecht, 2005, S. 29), alles, „was zwischen Mensch und seiner Umwelt wirksam [...] ist“ (McLuhan, 1964, zit. in Krotz, 2008, S. 257) und quasi als Erweiterung des menschlichen Körpers fungiert. So erweitert beispielsweise das Handy das Ohr, der Computer das zentrale Nervensystem, aber auch das Fahrrad das Bein. Unter „Medium“ wird im Sinne eines semiotischen Medienbegriffs (Böhn & Seidler, 2014, S. 17) ein „Objekt, Träger und/oder Mittler von Information im Sinne eines Zeichen- und Informationssystems“ (Vollbrecht, 2005, S. 29) verstanden, auch im Sinne von Swertz (2003, S. 4): „Medien sind Gegenstände, die von Menschen zu Zeichen gemacht werden“ und drei Dimensionen – eine pragmatische, eine semiotische und eine physikalische – aufweisen, die in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen, also nie isoliert betrachtet werden dürfen (Swertz, 2003, S. 5). Gemäß dieser Definitionen könnten auch Luft, Kleidung etc. unter dem Medienbegriff subsumiert werden. Für die vorliegende Arbeit muss der Medienbegriff daher eingegrenzt werden: Mit Pross (1972, zit. in Vollbrecht, 2005, S. 30), der in seinem technischen Medienbegriff von primären,

sekundären und tertiären Medien spricht, wären für die vorliegende Arbeit sekundäre Medien im Sinne von Schreib- und Druckkunst zum Teil und tertiäre Medien im Sinne technischer Behelfe als Ganzes relevant, wobei analoge und digitale Medien gleichermaßen in Frage kommen.

Bentele und Beck (1994, zit. in Vollbrecht, 2005, S. 30) nennen folgende Teilbereiche: kommunikative Medien (Sprache, Bilder, Töne), technische Medien (insbesondere Sende- und Empfangseinrichtungen) sowie Medien als Institutionen (Zeitung, TV-Sender oder der Hörfunk als Ganzes), die für die vorliegende Arbeit allesamt relevant sind. Es wird daher von einem Medienbegriff, der einer technischen Vermittlung bedarf, ausgegangen. Dieser umfasst in Anlehnung an Hepp (2011, S. 9) und Fahlenbach (2019, S. 4-5) technische Kommunikationsmedien, also Instanzen, die sowohl bei der zwischenmenschlichen als auch bei der öffentlichen Kommunikation vermittelnd wirken. Zu Kommunikationsmedien gehören gemäß BMBWF (2014): „Wort (gedruckt und gesprochen), Grafik, Ton Standbild und bewegtes Bild“ (S. 2). Die vorliegende Arbeit berücksichtigt daher Medien der interaktiven Kommunikation (z.B. Telefon, Computer, aber auch Briefe) und Medien der massenmedialen Kommunikation (z.B. Printmedien, Radio, Internet und auch Bücher).

4.3 Medienkompetenz als ein Ziel der Medienpädagogik

Die Medienpädagogik befasst sich mit der pädagogischen Bedeutung von Medien in Freizeit, Bildung und Beruf (Vollbrecht, 2005, S. 36) und mit Fragen zwischen Einzelnen und Gruppen zu den Medien (Baacke, 2007, S. 3). Baacke (2007) definiert den Begriff ‚Medienpädagogik‘ als Überbegriff „für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis“ (S. 4), genauer:

„alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen und sozialkulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönlichen Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen“ (Baacke, 2007, S. 5).

Dazu gehören die Aspekte Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkunde und Medienforschung (Baacke, 2007, S. 4). Wichtige Bezugswissenschaften der Medienpädagogik sind die Kommunikations- und Medienwissenschaft, die Erziehungswissenschaft, die Allgemeine Didaktik, die Psychologie, die Soziologie und die Philosophie (Baacke, 2007, S. 4). Durch die Omnipräsenz von Medien im Alltag ist die Medienpädagogik eine institutionenübergreifende Disziplin und trägt dadurch große Verantwortung für die Erhaltung einer wünschenswerten und ethisch verantwortbaren

gesellschaftlichen Ordnung (Baacke, 2007, S. 27). Medienpädagogik beginnt in der Familie, setzt sich in der Schule fort, aber auch im Freundeskreis und im Erwachsenenleben hat sie eine gewisse Relevanz (Baacke, 2007, S. 96).

Die Anfänge der Medienpädagogik waren gekennzeichnet von einem Misstrauen gegenüber den (Massen)Medien und geprägt durch den Versuch, Kinder und Jugendliche vor ihren Versuchungen zu bewahren, die Medien und Medienprodukte zu kontrollieren und den Medienkonsum der Jugendlichen zu beschränken (Baacke, 2007, S. 29). Als die Schule langsam begann, sich für die Medien und deren Einsatz zu öffnen, verschoben sich die Aufgabengebiete der Medienpädagogik ein Stück weit in Richtung Mediendidaktik. Die Kontrollorientierung im Sinne einer Bewahrpädagogik blieb zwar bestehen, wurde aber in weiterer Folge durch eine ideologiekritische Medienpädagogik abgelöst, welche sich auch mit dem Zustandekommen von Medienprodukten und den Wirkungen derselben auseinandersetzen sollte (Baacke, 2007, S. 46-48).

Baacke (2007) grenzt den heutigen Zuständigkeitsbereich der Medienpädagogik folgendermaßen ab: Sie solle erstens Heranwachsende zu den Medien hin erziehen, zweitens auch nicht medienbezogene Handlungen beachten und kultivieren, drittens sozialisatorische Komponenten von Medien analysieren und viertens Kritik an Medien üben sowie Vorschläge zur deren Entwicklung machen (S. 57). Als Ziel der medienpädagogischen Bemühungen gilt die Medienkompetenz⁶, eine Sonderform der kommunikativen Kompetenz (Biermann, 2013, S. 2, Thomann, 2015).

Den Grundstein des Medienkompetenzbegriffs legte Dieter Baacke mit seiner Habilitationsschrift, wobei allerdings nicht explizit von Medienkompetenz die Rede ist, sondern nur von kommunikativer Kompetenz (Baacke, 1980, zit. in Kommer, 2010, S. 39). Es ist auch Baackes Medienkompetenzbegriff, der dieser Arbeit zugrunde liegt und der sich aus den Aspekten Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkritik zusammensetzt. Die Medienkompetenz einer Person gilt nur dann als entwickelt, wenn alle Komponenten ausgebildet sind (Baacke, 2007, S. 98-99).

Die Aufgabe der Medienkunde sei es, sich in einer informativen Dimension über Medien zu informieren und so ein Wissen über dieselben und deren Funktionsweise aufzubauen. Ihre instrumentell-qualifikatorische Komponente beinhaltet, sich mit technischen Aspekten

⁶ Mittlerweile wird der Begriff aber recht inflationär und in Alltagskontexten unpräzise, quasi als „Floskel“ (Biermann, 2013, S. 3), verwendet.

von Medien auseinanderzusetzen und diese auch bedienen zu können (Kommer, 2010, S. 43-44).

Die Aufgaben der Mediennutzung seien die Rezeption und Interaktion (Biermann, 2013, S. 3): Es geht einerseits darum, Medien zu konsumieren, andererseits sie aber auch aktiv mitzugestalten und zur Interaktion zu nutzen – Stichwort Web 2.0 (Kommer, 2010, S. 44).

Die Mediengestaltung besteht aus den Aspekten Innovation (ohne diese gäbe es auf dem Gebiet der Medien keine Weiterentwicklung) und Ästhetik/Inhalt (Kommer, 2010, S. 44).

Die Medienkritik solle sich mit der Analyse problematischer gesellschaftlicher Prozesse, mit der Reflexion des eigenen Handelns und mit ethischen Fragen bezüglich der sozialen Verantwortung des Tuns beschäftigen (Baacke, 2007, S. 98). Eine angemessene Medienkritik umfasst mehrere Teilbereiche. Die analytische Dimension befähigt die Menschen zum Erfassen gesellschaftlich-medialer Prozesse, die reflexive Dimension verlangt, das auf der analytischen Dimension gewonnene Wissen auf sich selbst zu beziehen, die ethische Dimension befähigt die Menschen zu einem verantwortungsvollen Handeln im Zusammenhang mit Medien (Niesyto, 2008, S. 130-131).

Eine neuere Definition von Medienkritik, die sich auf den Bereich der Medienpädagogik bezieht, stammt von Ganguin (2004, zit. in Niesyto, 2008, S. 131): Ihre Grundlage ist die Wahrnehmungsfähigkeit, auf Basis derer Medien überhaupt wahrgenommen werden. Durch die Decodierungsfähigkeit sind die Konsumentinnen und Konsumenten im Stande, die unterschiedlichen Codes zu dechiffrieren. Mithilfe der Analysefähigkeit kann zwischen verschiedenen Inhalten, Formaten und Genres unterschieden werden. Ist die Reflexionsfähigkeit ausgebildet, können sich Medienkonsumentinnen und -konsumenten ausreichend von den medialen Produkten distanzieren und eine andere Perspektive einnehmen. Erst durch die Urteilsfähigkeit kann auf Basis objektiv-medienbezogener und subjektiver Gesichtspunkte ein qualifiziertes Urteil gebildet werden. Insgesamt kommt der Medienkritik im Konvolut der Medienkompetenz eine besondere Rolle zu, da sie sich auch auf andere der oben genannten Bereiche bezieht (Niesyto, 2008, S. 131).

Medienkritik kann auf unterschiedlichen Ebenen vollzogen werden. In dieser Arbeit soll nur auf die pädagogische Medienkritik eingegangen werden. Diese erlebte einen ziemlichen Hype in den 1980er und 1990er Jahren. Bald jedoch verlor die Pädagogik offenbar das Interesse an medienkritischen Ansätzen. Erst seit den frühen 2000er-Jahren ist das Thema Medienkritik wieder stärker präsent – vor allem im Kontext der Bildungsungleichheit (Niesyto, 2008, S. 133).

Medienkritik darf hier aber keinesfalls dahingehend missverstanden werden, dass Medien möglichst wenig Raum zugestanden werden sollte – im Gegenteil, es geht um einen „kritischen, selbstreflexiven und sozial verantwortlichen Umgang“ (Niesyto, 2008, S. 133) damit. Kinder und Jugendliche sollen einen verantwortungsvollen Umgang mit Medien erlernen. Der Distanzierungs- und Reflexionsfähigkeit wird allerdings in der Praxis häufig zu wenig Platz eingeräumt. Dabei wären gerade diese Bereiche wichtig, um durch Persönlichkeitsbildung bei den Schülerinnen und Schülern zu erreichen, dass sich diese aus Bevormundungen lösen und ihr (mediales) Leben selbst gestalten können (Niesyto, 2008, S. 134).

Im schulischen Bereich herrscht in Bezug auf die Medienkompetenz eher das Bild von einem zu erreichenden Ziel vor⁷. So wird im „Grundsatzerlass Medienerziehung“ (BMBWF, 2014, S. 2) etwa Medienkompetenz wie folgt definiert: „Medienkompetenz [...] umfasst neben der Fertigkeit, mit den technischen Gegebenheiten entsprechend umgehen zu können, [...] Selektionsfähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, Strukturierungsfähigkeit und Erkennen eigener Bedürfnisse.“ Medienkompetenz soll einerseits zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen, andererseits aufzeigen, dass Menschen durch Kommunikationsmedien von eben dieser gesellschaftlichen Teilhabe abgehalten werden können (BMBWF, 2014, S. 3). Der Aspekt der Medienkritik kommt aber vor allem in schulischen Kontexten häufig zu kurz bzw. wird missverstanden: Treten auf dem Medienmarkt neue Innovationen auf, werden diese meist in einem bewahrpädagogischen Sinne von im Schulsystem Beteiligten kritisch beäugt und ihre Schädlichkeit für die Menschen kundgetan (Niesyto, 2008, S. 129).

Durch die Entwicklung der neuen (digitalen) Medien hat sich die Medienkompetenz immer mehr in Richtung digitale Kompetenz, die mittlerweile neben Lesen, Schreiben und Rechnen als eine Grundfertigkeit gilt, verschoben bzw. wird in manchen Definitionen mit derselben gleichgesetzt (Baumgartner et al., 2016, S. 96).

Gemäß der Definition von Ferrari (2012, zit. in Baumgartner et al., 2016, S. 96) vereint die digitale Kompetenz Kenntnisse, Fertigkeiten zu Problemlösung, Kommunikation und Informationsmanagement, aber auch eine gesellschaftliche Haltung, auch als Medienkritik bezeichnet. Kritisiert wird diese Definition, da sie sich nur auf digitale Medien bezieht und da negative Begleiterscheinungen wie beispielsweise Cybermobbing ausgeklammert

⁷ was allerdings der Tatsache, dass die Ausbildung einer Medienkompetenz ein niemals abgeschlossener Prozess ist, diametral entgegensteht.

werden. Auch die Interaktivität, die durch das Web 2.0 erst möglich wurde, fehlt bei dieser Definition (Baumgartner et al., 2016, S. 96). Daher fordern Baumgartner et al. (2016, S. 97) für Lehrende quasi als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren folgende Dimensionen von digitaler Kompetenz: Medien-Didaktik, Medien-Erziehung, Medien-Ethik, Medien-Gestaltung, Medien-Informatik, Medien-Kommunikation, Medien-Kritik, Medien-Kunde und Medien-Nutzung.

Gemäß Lehrplan zum Unterrichtsgegenstand ‚Digitale Grundbildung‘ (BKA, 2018a, S. 3) sind Schülerinnen und Schüler digital kompetent, wenn sie aus einer Fülle von digitalen Werkzeugen und Methoden die passende auswählen, anwenden und ihren Einsatz reflektieren können. Auf den seit dem Schuljahr 2018/19 gültigen Lehrplan zur verbindlichen Übung ‚Digitale Grundbildung‘ wird im Kapitel 4.9 näher eingegangen.

4.4 Medienkultur

Hepp (2011, S. 20) schlägt aufgrund des großen Einflusses von Medien vor, Kulturen als mediumsgestaltet zu verstehen. Eine Medienkultur sei als „Kultur mediatisierter Welten“ (Hepp, 2011, S. 11) zu denken, in welcher es um die Trias Kommunikation, Medien und Kultur geht und definiert Medienkulturen als „solche Kulturen [...], deren *primäre Bedeutungsressourcen mittels technischer Kommunikationsmedien vermittelt* werden und die *durch diese Prozesse auf unterschiedliche, je zu bestimmende Weisen, ‚gestaltet‘* werden.“ (Hepp, 2011, S. 69-70, Hervorhebung im Original). Die Bedeutung liegt hier nicht in der Kommunikation an sich, sondern in der Aneignung (Hepp, 2011, S. 70).

Hepp (2011, S. 70-71) hält fest, dass Medienkulturen nicht regional beschränkt sind, da sie durch die Medien global verbreitet werden, dass es auch innerhalb einer Nationalgesellschaft parallel zueinander viele unterschiedliche Medienkulturen gibt (Hepp, 2011, S. 26), welche einige Gemeinsamkeiten aufweisen, in anderen Belangen aber sehr unterschiedlich sein können (Hepp, 2011, S. 73).

Hepp (2011, S. 72) zufolge geht es in der Auseinandersetzung mit Medienkulturen immer um deren Herstellung, Darstellung, Zu-Eigen-Machen, Sich-Identifizieren, aber auch um die Einflussnahme diverser Institutionen auf mediatisierte Kultur.

In jeder Medienkultur gibt es ein Leitmedium, das diese prägt. Durch neue Innovationen kommt es immer wieder zu einem Medienkulturwandel, der auch immer zu einem Wandel im Denken und zu einer Veränderung in der Gesellschaft führt, denn durch neue Innovationen am Mediensektor sind von den Rezipientinnen und Rezipienten

unterschiedliche Kompetenzen gefordert. Zudem eröffnen die unterschiedlichen Medien aber auch ganz neue Möglichkeiten (Hepp, 2011, S. 17-19). Es wurde aber zunehmend schwieriger, die Kultur jeweils auf ein bestimmtes Leitmedium zu reduzieren, da heute, in der elektronischen Kultur, beispielsweise Printmedien nach wie vor relevant sind (Hepp, 2011, S. 21).

Veränderungen in den Medienkulturen gab es hinsichtlich unterschiedlicher Merkmale: Erstens gibt es eine immer größere Anzahl an fast ständig verfügbaren Möglichkeiten, zu kommunizieren bzw. Medien zu konsumieren, zweitens kann an unterschiedlichen Orten kommuniziert werden (so können etwa durch das Smartphone ortsunabhängig Angelegenheiten erledigt werden, die früher nur im Büro oder zu Hause möglich waren), und drittens werden auch soziale Beziehungen (private, berufliche etc.) immer stärker von Medien durchzogen, das Internet wird nicht nur zur geschäftlichen Kommunikation genutzt, sondern auch zur privaten sowie zur Freizeitgestaltung (Hepp, 2011, S. 54).

Die Medienkultur aber als eine Cyberkultur zu betrachten, wäre laut Hepp (2011) nicht richtig, da innerhalb der Medienkultur stets alte und neue Medien vereint sind (S. 26-31).

Im Kontext der Medienkultur wird vorgeschlagen, von der Medienwelt zu sprechen, der alltäglichen Lebenswelt als einer mediatisierten Welt, welche laut Luckmann (1970, zit. in Hepp, 2011, S. 76) aus unterschiedlichen kleinen Lebenswelten besteht. Der Bereich der kleinen Lebenswelten, welcher für die vorliegende Arbeit als besonders relevant erscheint, ist jener der „Erlebniswelten“ (Hitzler, 2008, zit. in Hepp, 2011, S. 76), für welche technische Medien von zentraler Bedeutung sind. Bezüglich der Mediatisierung der kleinen Lebenswelten gibt es zwischen einzelnen Familien große Unterschiede (Hepp, 2011, S. 77). Genauso wie Medienkulturen als Ganzes sind auch die kleinen Lebenswelten nicht räumlich begrenzt und einem ständigen Wandel durch neue technische Errungenschaften unterworfen (Hepp, 2011, S. 78-79). Ebenso kann ein einzelnes Individuum auch Mitglied mehrerer unterschiedlicher kleiner Lebenswelten sein: Beispielsweise gehören Jugendliche mit Migrationshintergrund meist einem lokalen Freundeskreis, der Diasporagemeinschaft, aber auch dem Kommunikationsnetzwerk von Massenmedien an (Hepp, 2011, S. 81-82). Um diese Lebenswelten zu beschreiben, wird auf Elias‘ (1993, zit. in Hepp, 2011, S. 89) kommunikative Figurationen zurückgegriffen: So kann etwa insbesondere die mediatisierte Welt einer Diasporakultur als kommunikative Figuration begriffen werden, welche in der Regel auf mehreren Medien beruht. Die Diaspora gilt als eine ganz spezielle Art der mediatisierten Welt, für welche technische Kommunikationsmittel unerlässlich sind (Hepp, 2011, S. 93-94).

Bezüglich der Medienkultur stellten Mutsch, Jones und Swertz (2009, S. 3) schichtspezifische Unterschiede fest. Signifikante Unterschiede zeigten sich zudem bezüglich der Medien, die im Haushalt vorhanden waren, zwischen Familien aus Österreich und der Türkei: Letzteren stehen signifikant weniger verschiedene Medien zur Verfügung, vor allem, was IT-Medien betrifft (Mutsch, Jones & Swertz, 2009, S. 4-6).

Hepp, Bozdag und Suna (2011) konnten in einer Studie zur Mediatisierung von Migrationsgemeinschaften drei Medienaneignungstypen in der Diaspora herausarbeiten: Herkunftsorientierte, Ethnoorientierte und Weltorientierte. Während sich Herkunftsorientierte noch ihrem Herkunftsland stark zugehörig fühlen, sind Ethnoorientierte hin- und hergerissen zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland, und Weltorientierte sehen die Nationalität nicht als Basis einer kulturellen Zugehörigkeit, vielmehr gilt als Bezugspunkt der Zugehörigkeit der Mensch an sich. Weltorientierte zeichnen sich durch ein kommunikatives Netzwerk aus, welches sich über mehrere Länder, wenn nicht gar global, erstreckt (Hepp, 2011, S. 91-92). Auf diese Medienaneignungstypen soll im Kapitel 4.8 näher eingegangen werden.

4.5 Medialer Habitus aufbauend auf Bourdieu

Wie schon weiter oben ausgeführt, hat der individuelle Habitus einer Person großen Einfluss auf ihre Partizipationsmöglichkeiten, und die von Bourdieu genannten Kapitalsorten (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) sind auch in Bezug auf die Medien von Bedeutung. Der mediale Habitus erfasst „das Medienhandeln in breiter Form unter Berücksichtigung der individuellen Lebenssituation und der Sozialisationserfahrungen“ (Biermann, 2009b, S. 14). Zwar eignet sich das Bourdieu'sche Habituskonzept, wie Swertz, Kern und Kovacova (2014) herausarbeiteten, nicht als theoretische Grundlage, aber zumindest als Analysekonzept, um mediales Handeln zu beschreiben (S. 5) – so, wie es auch Kommer (2010) in seiner Untersuchung des medialen Habitus sowohl von Lehramtsstudierenden als auch von Schülerinnen und Schülern anlegte: Da die Nutzung von Medien (Anschaffung, laufender Betrieb, Wartung etc.) nie kostenfrei ist, ist das Vorhandensein von ökonomischem Kapital quasi eine Grundvoraussetzung dafür (Biermann, 2009b, S. 7-8). Eltern übertragen durch Vorbildfunktion ihre Mediennutzungsmuster als inkorporiertes kulturelles Kapital auf ihre Kinder (Biermann, 2009b, S. 8). Bezüglich des objektivierten kulturellen Kapitals zeigt sich in Bezug auf die Medien vor allem in der Schule häufig das Problem, dass zwar im

Unterricht durch die vorhandene Ausstattung das ökonomische Kapital gleich ist, die unterschiedlichen Vorerfahrungen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler (inkorporiertes kulturelles Kapital) aber nicht beachtet werden. Gibt es nun zwischen inkorporiertem kulturellem Kapital und den schulischen Anforderungen (z.B. den Computer als Werkzeug zur Akquise von Bildungskapital zu betrachten) eine gute Passung, wird sich der Erwerb von Medienkompetenz einfacher gestalten, als wenn dies nicht der Fall ist (Biermann, 2009b, S. 9). Das soziale Kapital ist auch für den Umgang mit Medien ganz erheblich, denn es beschreibt, wie verzweigt das Netz an Menschen ist, mit denen man einerseits z.B. in Technik- oder Anwenderfragen in Kontakt treten kann, andererseits ist seine Bedeutung für Studium und Beruf im Web 2.0 mit den unzähligen Kollaborationsmöglichkeiten nicht zu leugnen (Biermann, 2009b, S. 10).

Unter Rückgriff auf Bourdieu bezeichnet Biermann (2013, S. 5) die Medienkompetenz als kulturelles Kapital. Es kann in institutionalisierter Form (z.B. als Computerführerschein) oder als inkorporiertes kulturelles Kapital (z.B. durch informelles Lernen) vorliegen und ermöglicht dem Individuum Handlungsoptionen.

Die individuelle Medienaneignung mit Bourdieu zu betrachten, liegt ferner aus folgenden Gründen nahe: Diverse Studien (u.a. PISA) untermauern, dass die Herkunftsfamilie und das elterliche Bildungsmilieu eine zentrale Rolle spielen – nicht nur in Bezug auf Schulleistungen und Bildungsabschlüsse, sondern auch betreffend der Medienkompetenz. Zudem kommt es bei den Betroffenen häufig zu „Fremdheitserfahrungen“, wenn sie in ein anderes (Bildungs)Milieu vordringen (Kommer, 2013, S. 407-408). Nur im eigenen Milieu bewegt man sich sicher. Hat man einen Aufstieg geschafft, ist man von den Anstrengungen noch „gezeichnet“, zudem fühlt man sich auf dem neuen Terrain noch nicht sicher und weiß nicht, wie man sich zu verhalten hat (Kommer, 2013, S. 413).

Da auch im Kontext des Medienumgangs milieuspezifische Ausprägungen zu beobachten sind, welche bezüglich der Partizipationsmöglichkeiten bzw. bezüglich des sozialen Aufstiegs nachteilige Folgen bis zur Exklusion haben könnten (Kommer & Biermann, 2012, S. 82-83), griffen dieselben den von Bourdieu geprägten Begriff des Habitus auf und legten ihn auf den Bereich der Medien um. Dadurch entstand das Konzept des medialen Habitus, der sich gemäß Meder (2013, S. 440) bis zum 3. Lebensjahr entwickelt. Analog zur Medienkompetenz als Sonderform der kommunikativen Kompetenz und zur Medienbildung als Sonderform der Bildung betrachtet Henrichwark (2009, S. 37) den

medialen Habitus als Sonderform des Bourdieu'schen Habitus. Kommer und Biermann (2012, S. 90) definieren ihn wie folgt:

„Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden. Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierende Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden. Der mediale Habitus ist Teil der Gesamt-Habitus einer Person und aufs Engste mit diesem verbunden.“

Der (mediale) Habitus konstituiert sich also aufgrund von Erfahrungen mit der Umwelt. So werden Schemata aufgebaut, aufgrund welcher jede durchgemachte Erfahrung das weitere Erleben von Erfahrungen beeinflusst. Die Welt wird auf Basis der so entstandenen Schemata wahrgenommen, und neue Schemata werden aufgrund der vorhandenen konstruiert (Biermann, 2013, S. 4).

Vor allem die Eltern, deren Umgang mit Medien, aber auch ältere Geschwister, haben einen großen Einfluss auf den Medienumgang (Kommer, 2013, S. 422). Auch Henrichwark (2009, S. 149) stellte fest, dass der Habitus der Herkunftsfamilie und die dort vorhandenen Ressourcen für die Ausprägung des Habitus der nachfolgenden Generation bedeutsam sind und dass zudem die Schule „nicht dazu beiträgt, in diesem Feld soziale Ungleichheit abzubauen“ (Henrichwark, 2009, S. 235), sondern dass „sich die digitale Kluft zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Familien durch schulischen Einfluss verstärkt“ (Henrichwark, 2009, S. 235), indem sie „bestimmte habituelle Muster verbunden mit einer bestimmten Kapitalausstattung fördert“ (Biermann, 2009b, S. 11). Zu ähnlichen Befunden kommen Wagner (2008), Feierabend und Klingler (2009) sowie Kommer (2010). Da ein Habitus zudem träge und ziemlich resistent gegen Veränderungen, ist, ist es schwierig bis unmöglich, einen bereits erworbenen Habitus zu verändern, was die Hoffnungen, die Schule könne fehlende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ausgleichen, relativiert (Biermann, 2013, S. 6).

Die Erhebung und Analyse des medialen Habitus gestaltet sich allerdings sehr schwierig: Er ist nicht unmittelbar beobachtbar, sondern eine unbewusste Haltung, die sich in medialen Praktiken ausdrückt, welche nicht einfach zu erforschen sind. Das gesamte Setting der Mediennutzung⁸ und seine Einbettung in Alltag und Lebenswelt muss in den

⁸ So macht es bezüglich der Fernsehnutzung beispielsweise einen großen Unterschied, ob Talkshows oder Dokumentationen konsumiert werden bzw. ob das Internet für Recherche oder Online-Spiele genutzt wird – dasselbe gilt für Zeitschriften und das Radio. Extremer zeigt es sich noch beim Computer, der auf sehr viele

Blick genommen werden. Auch die Frage, ob es ein Leitmedium gibt, dem andere Medien bzw. Nutzungsformen untergeordnet werden, ist zu stellen. Es geht auch um die aktive bzw. passive Nutzung bestimmter Medien. Zu beachten ist, dass die tatsächliche Nutzung immer abhängig von der Ausstattung mit dementsprechenden Ressourcen ist, wobei auch die Nicht-Ausstattung (etwa bewusst auf den Fernseher zu verzichten) ein Distinktionsmerkmal sein kann. Fehlende Ressourcen können durch Peers oder Schule bis zu einem gewissen Grad ausgeglichen werden, das soziale Netzwerk hat diesbezüglich ebenso einen hohen Stellenwert, z.B. bei technischen Hilfestellungen (Kommer, 2013, S. 419-420). Es kann auch vorkommen, dass die Nutzerinnen und Nutzer mit ihrem Nutzungsverhalten nicht zufrieden sind: entweder, weil sie zu oft Online-Spiele spielen, oder aber, weil sie zu selten dazu kommen, politische Nachrichten zu konsumieren (Kommer, 2013, S. 420).

Einen Unterschied macht auch die Erwartung an den Nutzen, den die Medienkonsumation bringt: Dieser kann beim Computer beispielsweise von Erfolg im Studium durch Recherchetätigkeit bis zu Entfliehen aus dem Alltag durch Online-Gaming sein (Kommer, 2013, S. 420).

Kommer beschreibt drei Dimensionen des medialen Habitus. Die erste Dimension befasst sich mit dem gesamten Setting des Medienumgangs, die zweite Dimension mit Zuschreibungen zu Medien und Inhalten, die dritte Dimension bezieht sich auf die Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses (Kommer, 2010, S. 276-279). Auf diese Dimensionen wird auch bei der Auswertung der Interviewtranskripte zurückgegriffen.

4.5.1 Der Mediale Habitus von Lehramtsstudierenden

Obwohl Lehrerinnen und Lehrer privat bzw. für die Unterrichtsvorbereitung Computer und Neue Medien verwenden, setzen sie diese im Unterricht selbst kaum ein (Kommer, 2013, S. 407). Mithilfe des Konzeptes des medialen Habitus versuchten Kommer und Biermann (2012) den weitgehend ungenügenden Medienumgang im Unterricht zu erklären. In einer Untersuchung mit Lehramtsstudierenden zeigte sich, dass diese Neuen Medien großteils sehr distanziert gegenüberstanden (Kommer, 2010; Kommer & Biermann, 2012, S. 85).

unterschiedliche Arten (beispielsweise zum Fernsehen, Spielen, Recherchieren, Lesen oder Schreiben) genutzt werden kann.

Kommer und Biermann (2012) fokussierten in ihrer Untersuchung auf den Medienumgang und das jeweilige Setting, auf die Geschmacksurteile, Wertzuschreibungen und Distinktionsanstrengungen, auf die Dispositionen, die dem Medienumgang zu Grunde liegen und sich zugleich aus ihm ergeben und auf die Genese dieser Dispositionen und die zugrunde liegende Kapitalausstattung (Kommer & Biermann, 2012, S. 90). Zudem wurde die Medienerziehung im Elternhaus der befragten Lehramtsstudierenden untersucht (Kommer, 2010) mit der Erkenntnis, dass in der Herkunftsfamilie ein besonderes Augenmerk auf das Lesen von Büchern, gefolgt von Zeitungen, gelegt wurde. Dem Fernsehen standen die Eltern eher neutral gegenüber, wobei sich hier Unterschiede zwischen öffentlich-rechtlichen (akzeptiert) und privaten Sendern (eher abgelehnt) zeigten. Computer und Internet erlebten eine schwache Förderung. Das Handy bzw. Smartphone war zur Zeit der Studie noch recht neu und wurde von den Eltern weder besonders gefördert, noch besonders abgelehnt. Am ablehnendsten standen die Eltern Computerspielen und Spielkonsolen gegenüber (Kommer & Biermann, 2012, S. 96-98). Kommer und Biermann (2012) konstatieren, dass die Eltern bei ihren Kindern offenbar den Umgang mit denjenigen Medien förderten, denen sie einen „positiven Bildungswert“ (S. 98) attestierten.

Unter den Lehramtsstudierenden konnten folgende drei Habitusformen herausgearbeitet werden: ambivalente Bürgerliche (mit der Unterform überforderte Bürgerliche), hedonistische Pragmatiker sowie kompetente Medienaffine (Kommer, 2010, S. 301-304; Kommer & Biermann, 2012, S. 91). Erwähnenswert ist in diesem Kontext, dass fast die Hälfte der untersuchten Lehramtsstudierenden zur Gruppe der ambivalenten Bürgerlichen gehörte (Kommer, 2010, S. 305). Diese erscheinen in Bezug auf den Medieneinsatz im Unterricht als problematisch, da sie nach wie vor auf analoge Medien wie das Buch fixiert sind und Neuen Medien ablehnend gegenüberstehen (Kommer, 2013, S. 423). Sie stammen meist aus Herkunftsfamilien mit hohem kulturellem Kapital, viele mit akademischem Hintergrund, das Lehramtsstudium bedeutete eher einen Bildungsabstieg denn einen Aufstieg (Kommer, 2010, S. 305). Die Eltern der ambivalenten Bürgerlichen limitierten den Zugang ihrer Kinder zum Fernsehen oder kontrollierten die konsumierten Inhalte strikt. Diese Regeln wurden rasch zum Bestandteil des kindlichen Habitus (Kommer, 2010, S. 308). Medien werden nach Medien erster (Bücher) und zweiter Klasse (Fernsehen) gewertet (Kommer & Biermann, 2012, S. 92), und die Eltern bieten meist ein ihrer Meinung nach qualitativ hochwertigeres Alternativprogramm zum ungeliebten Fernsehen, wie etwa das (Vor)Lesen von Büchern (Kommer, 2010, S. 308-309). In vielen Wohnungen

der Studierenden, die den ambivalenten Bürgerlichen zugeordnet werden konnten, gibt es gar kein TV-Gerät, obwohl sie nicht grundsätzlich gegen das Fernsehen sind, sondern stark zwischen der Nutzung zur Unterhaltung und zur Information differenzieren (Kommer, 2010, S. 314-315) und auch einen großen Unterschied in der Qualität zwischen Privat- und öffentlich-rechtlichen Sendern sehen. Ihr Geschmack bezüglich der konsumierten Fernsehinhalte dient den ambivalenten Bürgerlichen auch zur sozialen Abgrenzung (Kommer, 2010, S. 317). Printmedien wurden in den Elternhäusern ambivalenter Bürgerlicher hingegen gerne konsumiert: vor allem Qualitätsmedien stehen hoch im Kurs, während Jugendzeitschriften wie Bravo vermieden werden (Kommer, 2010, S. 313). Ambivalente Bürgerliche unterscheiden beim Fernsehen streng zwischen Unterhaltung und Information und sehen ein „Berieseln-Lassen“ als Zeitverschwendung bzw. als Verhaltensweise, die in niedrigeren sozialen Schichten vorherrscht, von der sie sich deutlich distanzieren. Passiert es doch, dass qualitativ nicht so hochwertiges Programm rezipiert oder auf die Rezeption von Nachrichten- und Informationssendungen vergessen bzw. verzichtet wird, geschieht dies häufig mit einem schlechten Gewissen (Kommer, 2010, S. 320-321). Printmedien, allen voran Bücher, werden ausgiebig rezipiert, wobei beim Grund des Lesens zwischen Interesse und Verpflichtung (z.B. durch Studium und Schule) unterschieden wird, aber im Gegensatz zum Fernsehen kein Unterschied zwischen guter und schlechter Nutzung (z.B. in Form der Abwertung von Lektüre zur Entspannung) gemacht wird. Auch bezüglich des Kontrollverlusts gibt es hier Unterschiede: Während es als nicht erstrebenswert gilt, in Fernsehserien oder Computerspiele ‚hineinzukippen‘, ist dies beim Lesen von Büchern positiv konnotiert (Kommer, 2010, S. 322-323). Den Computer betrachten ambivalente Bürgerliche als Werkzeug für den Erwerb von Bildungskapital (Kommer & Biermann, 2012, S. 92-93). Er wurde – wohl auch bedingt durch den elterlichen Habitus – in den Biographien erst im Laufe der Sekundarstufe II relevant. Sie distanzieren sich klar von Jugendlichen, die schon in jüngeren Jahren mit dem Computer in Kontakt kamen, da sie annehmen, dass bei diesen die Unterhaltung im Vordergrund stünde (Kommer, 2010, S. 326-327). Dem Handy, dessen Funktionen im Untersuchungszeitraum allerdings noch nicht so vielfältig waren wie heute, stehen ambivalente Bürgerliche ähnlich distanziert gegenüber (Kommer, 2010, S. 330), wobei anzumerken ist, dass sich seither aufgrund der Verbreitung von Smartphones etc. einiges verändert haben kann.

Der mediale Habitus überforderter Bürgerlicher als Unterform der ambivalenten Bürgerlichen (zwei weibliche Studentinnen in der Stichprobe von Kommer, 2010, S. 336)

ähnelt sehr jenem ihrer Hauptform. Angehörige distanzieren sich von Medien als Berieselung und Zerstreuung – allen voran dem Fernsehen, das im Elternhaus strikt reglementiert war. Im Jugendalter erlebten sie dadurch Ausgrenzung in der Peer group (Kommer, 2010, S. 337-338). Auch vom Computer distanzieren sich überforderte Bürgerliche und versuchen, ihn so weit wie möglich aus ihrem Leben zu verbannen – außer, er ist für studentische Zwecke unerlässlich (Kommer, 2010, S. 340-341). Das Handy glänzt in den meisten Fällen durch Abwesenheit: Es bleibt abgedreht, zu Hause, oder der Akku ist leer (Kommer, 2010, S. 341). Überforderte Bürgerliche haben Angst vor Kontrollverlust durch eine mögliche Sucht in Bezug auf die Medien, den sie manchmal in Form einer ausufernden, unkontrollierten Fernsehrezeption (wohl als Folge der strikten Reglementierung im Elternhaus, aufgrund derer sie die Fähigkeit zur Selbstregulierung nicht erwarben), erleben (Kommer, 2010, S. 341-344) und sind daher als angehende Lehrerinnen und Lehrer wohl nicht gerade Spezialistinnen und Spezialisten für die Vermittlung von Medienkompetenz. Auffällig ist die extreme Technikdistanz von überforderten Bürgerlichen. Es wird sogar behauptet, die Technik würde der Kommunikation im Weg stehen. Persönliche Kontakte werden jenen per E-Mail und Chat vorgezogen. Nur im äußersten Notfall, wie zum Beispiel der Notwendigkeit aufgrund einer längeren Reise, werden die Vorteile der medienvermittelten Kommunikation ausgenutzt (Kommer, 2010, S. 344-345). Mediennutzung wird von überforderten Bürgerlichen als kritisch gesehen, und die Aufgabe einer adäquaten Medienerziehung müsse ihrer Ansicht nach sein, „die Kinder und Jugendlichen von den neueren Medien fernzuhalten“ (Kommer, 2010, S. 345).

Für hedonistische Pragmatiker, die in der Stichprobe seltener vertreten waren als ambivalente Bürgerliche (Kommer, 2010, S. 349), ist das Lehramtsstudium meist ein Bildungsaufstieg. Es ist für sie selbstverständlich, ein breites Spektrum an Medien zu verwenden, ohne ihre Mediennutzung kritisch zu reflektieren (Kommer, 2010, S. 355). Dabei steht das Bücherlesen im Hintergrund und die Unterhaltung im Vordergrund – es darf auch gerne ausgiebig ferngesehen werden, ohne gleich ein schlechtes Gewissen zu haben. Im Unterschied zu den ambivalenten Bürgerlichen wird das Fernsehen nie abgewertet, sondern ist ein fixer Bestandteil des Alltags (Kommer, 2010, S. 349-350). Die rezipierten Inhalte unterscheiden sich allerdings von jenen der ambivalenten Bürgerlichen: Man konzentriert sich auf Soaps und verzichtet auf Informations- oder Bildungsprogramme, die über Nachrichtensendungen hinausgehen, bleibt aber eher auf Privatsendern, auch wenn man über den besseren Ruf der öffentlich-rechtlichen Sender

Bescheid weiß (Kommer, 2010, S. 356-357). Kommer und Biermann (2012) bezeichnen die Einstellung der hedonistischen Pragmatiker dem Computer gegenüber als „unaufgeregt“ (S. 93). Es sind in Bezug auf die Nutzung keine größeren Interventionen notwendig, lediglich in einem Fall gab es in der Kindheit eine Beschränkung auf bestimmte Seiten – wohl der Tatsache geschuldet, dass die Eltern mit der Kontrolle der Internetaktivitäten ihrer Tochter überfordert waren und diese Aufgabe so an den Internetprovider delegierten (Kommer, 2010, S. 351-352). Der Computer wird ab Mitte der Sekundarstufe I relevant (Kommer, 2010, S. 354) und wird ganz selbstverständlich genutzt (Kommer, 2010, S. 357), hauptsächlich für die Unterhaltung und zur Kommunikation, etwa über Chats, vor allem dann, wenn sich wichtige Menschen in der Ferne aufhalten und der Kontakt über das Internet aufrechterhalten werden soll (Kommer & Biermann, 2012, S. 93-94). Dabei ist die technische Ausstattung zweitrangig, Hauptsache es funktioniert (Kommer, 2010, S. 358). Auch für das Studium wird der Computer von hedonistischen Pragmatikern eingesetzt. Ein Studieren ohne PC erscheint unmöglich, weshalb ein eigener Rechner bzw. zumindest Laptop vorhanden ist. Genutzt wird der Computer hauptsächlich für studentische Zwecke. Bezüglich der Recherchemöglichkeiten werden die Vorteile des Internet gegenüber Büchern hervorgehoben, weshalb das Web anstelle des Buchs als Leitmedium für wissenschaftliche Arbeiten hervorgehoben wird. Allerdings geht es hier häufig mehr um die Quantität der Suchergebnisse als um deren Qualität. Ob die Kompetenz, aus der Fülle an Informationen die passenden auszuwählen, vorhanden ist, darf in Frage gestellt werden (Kommer, 2010, S. 359-360). Wird am Computer gespielt, dann mit dem Argument, während der Arbeit am PC eine Pause zu brauchen (Kommer, 2010, S. 361). Funktioniert der Rechner einmal nicht oder geht es darum, weitere Nutzungsweisen zu erkunden, wird mit einem gewissen Enthusiasmus ans Werk gegangen. Aufgrund mangelnder technischer Kompetenzen sind hedonistische Pragmatiker dabei nicht immer erfolgreich, sodass öfter auch auf das soziale Netzwerk zurückgegriffen werden muss, um die Probleme zu beheben (Kommer, 2010, S. 362). Im Gegensatz zu den ambivalenten Bürgerlichen wird das Buch von hedonistischen Pragmatikern nicht als Bildungsmedium idealisiert (Kommer, 2010, S. 353). Printmedien, und zwar sowohl in Form von Zeitungen, als auch in Form klassischer Literatur in Büchern, gewannen durch die Vorbildwirkung im Zuge des Studiums an Bedeutung, werden aber eher aus Verpflichtung, nicht aufgrund einer intrinsischen Motivation, gelesen (Kommer, 2010, S. 362). Gameboy und Handy werden ebenso ganz selbstverständlich benutzt. Die anfängliche Hemmschwelle ist technischer, nicht ideologischer Natur (Kommer, 2010, S.

350-351), Hilfestellungen durch die Eltern gibt es kaum (Kommer, 2010, S. 355). Häufig dient das Handy als Fortsetzung der Kommunikation mit Internetkontakten, es wird aber keineswegs als Bedrohung für die direkte face-to-face-Kommunikation genutzt (Kommer, 2010, S. 363).

Die Gruppe der kompetenten Medienaffinen war die kleinste Gruppe. Auffällig ist, dass ihr in der Untersuchung von Kommer (2010) ausschließlich männliche Studierende zugeordnet werden konnten (S. 365). Die kompetenten Medienaffinen waren überdurchschnittlich mit kulturellem Kapital ausgestattet und hatten ihre umfangreiche Medienkompetenz selbsttätig erworben. Sie hatten von ihren Eltern einen selbstverantwortlichen Umgang mit Medien erlernt und waren fast ohne Verbote erzogen worden, obwohl beispielsweise beim Fernsehen auf die Rezeption pädagogisch wertvoller Programme geachtet wurde (Kommer, 2010, S. 366). Interessant ist, dass Nachrichtensendungen auf ihren Wahrheitsgehalt und ihre Vertrauenswürdigkeit reflektiert werden (Kommer, 2010, S. 374). Im Elternhaus war die Auseinandersetzung mit Büchern zentral und wurde stark unterstützt (Kommer, 2010, S. 369). Von kompetenten Medienaffinen werden Bücher als etwas Ernstes, zum Nachdenken, angesehen (Kommer, 2010, S. 377). Auch die Rezeption von Zeitungen wurde im Elternhaus forciert (Kommer, 2010, S. 370). Der Computer wird von den kompetenten Medienaffinen ebenfalls ganz selbstverständlich genutzt – aufgrund einer großen Faszination für die Technik schon von früher Kindheit an. Auch Peers, mit denen man sich austauschen, Spiele tauschen oder online gemeinsam spielen kann, sind von großer Bedeutung (Kommer, 2010, S. 371). Computer dienen der Unterhaltung (Spiele), werden aber auch für Recherchetätigkeiten, für das schulische/studentische Fortkommen, zum Chatten oder Musik-Herunterladen genutzt (Kommer, 2010, S. 370-372). Das Handy ist ebenfalls ganz selbstverständlich in den Alltag eingebunden, ohne aber idealisiert zu werden (Kommer, 2010, S. 377-378). Der mediale Habitus von kompetenten Medienaffinen ist zweipolig: Auf der einen Seite wurden sie durch ihre Eltern mit Büchern, klassischer Musik und limitierter Fernsehnutzung sozialisiert, auf der anderen Seite dient der Computer ganz selbstverständlich als „Medienserver und Spielmaschine“ (Kommer, 2010, S. 373), der eine Vielfalt an Funktionen – so mittlerweile auch das Fernsehen – vereint und daher aus dem Alltag kaum noch wegzudenken ist. Diese Omnipräsenz und vielfältige Einsatzmöglichkeiten – etwa auch zur Produktion von semiprofessionellen Medienprodukten – setzt eine hohe Technikaffinität voraus, die auch vorhanden ist (Kommer, 2010, S. 375). Die konservative Erziehung im Elternhaus führte zu keiner

distanzierten Haltung gegenüber digitaler Medien, sondern es konnte durch eine frühe Kompetenzentwicklung und das Fehlen zu strenger Restriktionen eine kompetente Nutzung der Neuen Medien erreicht werden (Kommer, 2010, S. 378). Kommer und Biermann (2012) bezeichnen den Umgang der Medienaffinen mit dem Medienensemble als „aktiv und produzierend“ (S. 94), die Medien sind für diese Gruppe an Studierenden alltäglich und werden kaum zur Distinktion genutzt (Kommer & Biermann, 2012, S. 94-95).

Zu insgesamt ähnlichen Befunden bezüglich des medialen Habits von Lehrerinnen und Lehrern kam Mutsch in einer Untersuchung mit Lehrenden, die bereits im Schuldienst standen und Schülerinnen und Schülern, wenngleich sie die drei Gruppen als „unsicher-distanzierte Pragmatiker“, „kritisch-distanzierte Pragmatiker“, „hedonistische Allrounder“ und „souveräne Medienaffine“ bezeichnet (2012, zit. in Kommer, 2013, S. 424).

Augenfällig ist in beiden Untersuchungen, dass Geschmack, Vorlieben und der mediale Habitus der (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer einen großen Einfluss auf ihr (schulisches) Medienhandeln haben. Kommer und Biermann (2012) gehen davon aus, dass bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern ihre „Vorerfahrungen ein wesentliches Modell für das eigene Konzept von Schule darstellen“ (S. 98). Der spärliche Medieneinsatz im von den befragten Studierenden erlebten eigenen Unterricht hat wohl auch Auswirkungen auf die eigene zukünftige Gestaltung des Unterrichts. Veränderungen diesbezüglich gehen daher nur schleppend vonstatten. Sowohl ambivalente als auch überforderte Bürgerliche sind sehr dem Buch verhaftet sind und sehen audiovisuelle Medien, vor allem das Fernsehen, sehr kritisch. Möchten sie an relevante und qualifizierte Informationen kommen, führt ihrer Meinung nach kein Weg am Buch oder an der Zeitung vorbei. Diese Medien werden als Bildungsmedien betrachtet, während der Fernseher als Unterrichtsmedium gar nicht in Betracht gezogen wird. Bezüglich des Computers sind Bürgerliche gespalten: Sie verwenden ihn als Arbeitsgerät, und solange er für solche Zwecke eingesetzt wird, ist es in Ordnung. Wird er allerdings von den Schülerinnen und Schülern in den Augen der Lehrenden als Spielmaschine regelrecht missbraucht, intervenieren diese, indem sie die Jugendlichen vom Computer möglichst fernhalten. Dass überforderte Bürgerliche die Mediennutzung als kritisch sehen, es als ihre Aufgabe betrachten, die Kinder und Jugendlichen von den neueren Medien fernzuhalten, erscheint für eine gelingende schulische Medienkompetenzvermittlung nicht als passend. (Angehende) Lehrerinnen und Lehrer mit dieser Habitusform sind in einem Zwiespalt:

Einerseits wissen sie durch ihr Studium über die Wichtigkeit und Vorzüge der Neuen Medien Bescheid, andererseits widerspricht dies ihrer eigenen, tief verankerten Einstellung und der Angst vor den Neuen Medien als ‚Verführer‘, und sie zeigen daher keine große Motivation, diese im Unterricht einzusetzen (Kommer, 2010, S. 346-347). Durch ihre „Technik-Distanz“ (Kommer, 2010, S. 382) und die Befürchtungen, im Unterricht beim Einsatz Neuer Medien zu scheitern und sich vor den Schülerinnen und Schülern zu blamieren, beschränken sich sowohl ambivalente als auch überforderte Bürgerliche auf analoge Medien wie etwa die Tafel oder das Schulbuch, was auch den Anforderungen des Schulsystems durch die Orientierung am Schulbuch als zentralem Medium nahe kommt (Kommer, 2010, S. 383).

Hedonistische Pragmatiker verfügen noch kaum über Vorstellungen, wie sie im Unterricht mit Medien umgehen werden, was möglicherweise den kaum vorhandenen Erfahrungen in der eigenen Schulzeit geschuldet ist (Kommer, 2010, S. 363). Durch ihre eigene Distanz zu Büchern und den gleichzeitig selbstverständlichen Umgang mit Neuen Medien sind sie vom Habitus her den Schülerinnen und Schülern näher und jenem der Institution Schule ferner, was zu Irritationen führen könnte (Kommer, 2010, S. 384-385). Über eine kritische Dimension der Medienkompetenz verfügen hedonistische Pragmatiker nicht. Da sie selbst die Bedingungen, unter denen und die Absichten, mit welchen Medienprodukte zustande kommen, kaum reflektieren, ist nicht anzunehmen, dass sie bei den Schülerinnen und Schülern diese kritische Reflexion anregen werden können (Kommer, 2010, S. 384).

Kompetente Medienaffine erscheinen in Bezug auf ihr zukünftiges medienspezifisches Lehrerhandeln am unproblematischsten. Durch ihre Technikaffinität zeigen sie keine Scheu, Neue Medien im Unterricht einzusetzen. Aufgrund der Zweipoligkeit ihres Habitus (einerseits orientiert an hochkulturellen Angeboten, andererseits aufgeschlossen für Neue Medien) sind ihnen weder der Institution Schule vorherrschende Habitus noch die Habitus der Schülerinnen und Schüler fremd, und sie können vermittelnd eingreifen.

4.5.2 Der Mediale Habitus von Schülerinnen und Schülern

Auch für die Schülerinnen und Schüler arbeitete Kommer (2010) drei Habitusformen heraus: Die Computerfernen, welche aufgrund von Kapitalarmut und geringer Medienkompetenz Angst vor Überforderung haben, die Unauffälligen Hedonisten, bei welchen Medien selbstverständlich zum Alltag gehören, die aber ihre Mediennutzung nicht reflektieren, und die Medienaffinen, welche die Medien zur Profilierung nutzen.

Computerferne schaffen es nicht, Neuen Medien selbstbewusst gegenüberzutreten. Sie setzen sich eher mit traditionellen, linearen Medien auseinander, weil sie diese gewöhnt sind und Veränderungen vermeiden wollen. Das limitiert aber ihre Berufs- und Ausbildungswahl in hohem Maße. Dass Neue Medien, insbesondere der Computer, für den beruflichen Erfolg bedeutsam sein könnten, glauben sie nicht. Die Kapitalausstattung in den Familien der Computerfernen ist sehr gering, was auch den niedrigen Positionen der Eltern in der Berufswelt geschuldet ist. Dadurch fehlt häufig das nötige Kapital, um (moderne) Geräte anzuschaffen bzw. sie auf dem neuesten Stand der Technik zu halten. Die Eltern von Computerfernen nutzen die Medien meist zur Unterhaltung mit einem besonderen Fokus auf das Fernsehen, der Computer spielt kaum eine Rolle. Medienerzieherische Interventionen gibt es lediglich bezüglich des Fernsehens, wobei hier nicht pädagogische, sondern funktionale Aspekte (z.B. Interessenskonflikte bei nur einem vorhandenen Fernsehgerät) im Mittelpunkt stehen. Bezüglich des Computers gibt es vor allem Interventionen, die auf Kosten abzielen (z.B. keine Viren einzuschleppen, da die Reparatur teuer ist). Inhaltliche Auseinandersetzungen oder Vorgaben von Seiten der Eltern gibt es kaum (Kommer, 2010, S. 283-288).

Der Gruppe der Unauffälligen Hedonisten gehören die meisten Jugendlichen an. In den Familien gibt es aufgrund besserer Ausbildungen der Eltern mehr ökonomisches Kapital als bei den Computerfernen, weshalb es in den Haushalten meist mehrere Fernseher und zumindest einen Computer – meist allerdings ältere Modelle, auf denen aktuelle Spiele nicht funktionieren – gibt. Internet ist meist vorhanden. Die digitalen Medien werden im Gegensatz zu den Computerfernen nicht als Bedrohung angesehen, sondern die Unauffälligen Hedonisten versuchen, sich die Medien anzueignen, ohne sich jedoch selbst als Profis auf diesem Gebiet zu fühlen. Was das Chatten betrifft, fühlen sich Unauffällige Hedonisten doch eher überfordert. Sie nutzen Chats vielleicht als Erweiterung des Telefonierens, aber mit Unbekannten aus aller Welt zu chatten, ist ihnen unheimlich. Das Supportnetzwerk der Unauffälligen Hedonisten ist umfangreicher als jenes der Computerfernen, das Medienerziehungsverhalten ihrer Eltern ähnelt aber jenem der Eltern von Computerfernen: Es beschränkt sich meist auf die Nutzungszeit (sowohl des Fernsehs als auch von Computerspielen), inhaltliche Aspekte werden kaum thematisiert. Ihr eigenes Mediennutzungsverhalten reflektieren Unauffällige Hedonisten kaum, sie sehen keine Gefahr einer negativen Beeinflussung durch Medien. Bezüglich der angestrebten Berufe ist zu sagen, dass sich diese größtenteils auf das eigene Milieu beschränken: Berufe in Handwerk oder in Dienstleistungen, in welchen Neue Medien

keine große Rolle spielen. Dass durch die Nutzung Neuer Medien ein sozialer Aufstieg gelingen könnte, kommt Unauffälligen Hedonisten kaum in den Sinn, obwohl ihnen bewusst sein dürfte, dass der Computer bzw. das Internet bei der Bewältigung schulischer Aufgaben (welche häufig als „Anfragen aus einer anderen Welt erlebt werden“, Kommer, 2010, S. 295) hilfreich sein könnte. Dennoch wird der PC meist nur als „universelle Multimedia-Abspielstation“ (Kommer, 2010, S. 295) gesehen (Kommer, 2010, S. 289-295).

In der Gruppe der Medienaffinen verfügt das Elternhaus über mehr kulturelles und ökonomisches Kapital als Angehörige der beiden zuvor genannten Habitusformen, weshalb die technische Ausstattung meist besser ist. Sowohl Eltern als auch Jugendliche zeigen höhere Bildungsaspirationen. Die Eltern unterstützen den erhofften Bildungsaufstieg des Nachwuchses sehr, allerdings haben auch die Jugendlichen eingesehen, dass es für den beruflichen Aufstieg „Opfer“ zu bringen gilt (wie zum Beispiel die Freizeitaktivitäten zugunsten schulischer Tätigkeiten zu reduzieren). Man will den Computer eher für den beruflichen bzw. gesellschaftlichen Aufstieg nutzen und übernimmt dadurch Verantwortung für das eigene Leben. Medienaffine verfügen über eine höhere Kompetenz und ein größeres Selbstbewusstsein im Umgang mit Neuen Medien. Der Computer wird als Werkzeug, aber auch zur Distinktion genutzt: Von sogenannten Ballerspielen grenzt man sich ab. Medienaffine unterscheiden hier sehr genau zwischen Jugendlichen, die ausschließlich Ballerspiele spielen (die sie dann als einem niedriger eingestuften Milieu zuordnen) und ihnen selbst, die es ab und an zum Zeitvertreib tun. Der Computer wird von Medienaffinen demnach auf dreierlei Art genutzt: Als Spielzeug, als Kommunikationsmedium und als Arbeitsinstrument (Kommer, 2010, S. 295-300).

4.5.3 Zur Passung zwischen Lehrenden- und Schüler-Habitus

Bezüglich der Passung zwischen Lehrenden- und Schüler-Habitus ist hervorzuheben, dass sich die Geschmäcker von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die Medien meist sehr stark unterscheiden (Kommer, 2013, S. 408). Dadurch kann es in Bezug auf die Medien in der Schule zu Konflikten kommen (Kommer, 2013, S. 424), da der mediale Habitus meist unbewusst wirkt, aber im Umgang mit Medien zu bestimmten Erwartungen führt (Swertz, 2004, S. 7). Ferner muss die Schule den Spagat schaffen zwischen dem Einsatz moderner Medien und der gleichzeitigen Gebundenheit an traditionelle Medien und die gesprochene und gedruckte Schrift (Spanhel, 2008, S. 510).

Bezüglich des Versuches der Schule, soziale Unterschiede auszugleichen, gibt es folgende Hindernisse: Lehrende orientieren sich meist am legitimen Geschmack, über welchen nur ein kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler ebenso verfügt, was Ungleichheiten verfestigt und tendenziell eher noch verstärkt (Kommer, 2013, S. 415). Zudem werden Eigenschaften, Verhaltensweisen, Kompetenzen etc., welche in der Alltagswelt, also im Habitus der Schülerinnen und Schüler, als angesehen gelten, in der Schule häufig abgewertet (Kommer, 2013, S. 415). Außerschulisch erworbene Medienkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zählen in der Schule nicht. Zudem bezweifeln Jugendliche, dass die in der Schule erworbenen Kompetenzen für sie relevant sind (Kommer, 2013, S. 407). Ein Scheitern in der Schule wird dann von den Schülerinnen und Schülern aber nicht der Inkompatibilität des eigenen Habitus mit jenem der Schule zugeschrieben, sondern mit der vermeintlich fehlenden eigenen Leistungsfähigkeit begründet (Kommer, 2013, S. 416).

Bedeutsam für die vorliegende Arbeit ist vor allem die Tatsache, dass es durch die unterschiedlichen Habitus, die in der Schule aufeinandertreffen, zu einem sogenannten „Clash of Habitus“ (Kommer, 2010, S. 96) kommen kann: So ist etwa der „Marktwert“ ein- und desselben Mediums auf verschiedenen „Märkten“ (z.B. peer group vs Schule) ganz unterschiedlich: Während man im Freundeskreis hoch angesehen ist, wenn man nächtelang an der PlayStation sitzt, wird dies in der Schule gar nicht goutiert (Kommer, 2013, S. 421). Schülerinnen und Schüler mit einem viablen Habitus haben es leichter bzw. werden bevorzugt und jene Schülerinnen und Schüler, deren Habitus sich von dem der Schule stark unterscheidet, erleben einen Nachteil (Kommer, 2013, S. 408).

Auch innerhalb eines Mediums, z.B. des Computers, kommt es durch unterschiedliche habituelle Muster in der Nutzung von Lehrerinnen und Lehrern auf der einen und Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite zu einer sehr limitierten Vermittlung von Medienkompetenz. Lehrende lehren nur, was sie im Umgang mit dem Computer als wichtig erachten, und dies sind meist Lernprogramme und der Umgang mit Office-Anwendungen. An der Lebenswelt vieler Lernender geht dies allerdings vorbei. Zudem spielt auch die Tatsache, dass sich Lehrerinnen und Lehrer bei Neuen Medien selbst nicht ganz sattelfest fühlen und diese daher aus Angst nur sehr spärlich einsetzen (Kommer & Biermann, 2012, S. 101). Ähnlich stellt sich die Situation bezüglich des Fernsehens dar, dem die Lehrenden keinerlei Bildungs-, sondern ausschließlich Unterhaltungswert attestieren. Auch hier wird eine Chance vergeben, Medienkompetenz zu vermitteln (Kommer & Biermann, 2012, S. 101-102).

Die Schule ist im Kontext der Medienkompetenzentwicklung im Dilemma, Mediennutzungsmuster, die Kinder bis zum Schuleintritt erworben haben, kaum verändern zu können. Es können aber alternative Muster angeboten werden (Spanhel, 2008, S. 507).

Vor allem für die Computerfernen und für die Unauffälligen Hedonisten ist es schwierig, mit den schulischen Anforderungen Schritt zu halten, da sie den Computer als Unterhaltungsmedium betrachten und andere Nutzungsformen kaum erwägen, was pädagogische Interventionen erschwert. Dies beschränkt sich aber nicht nur auf die Neuen Medien, sondern es gilt auch für die Nutzung analoger Medien wie Bücher, welche ebenso als Unterhaltungsmedien gelabelt sind. Aber auch Medienaffine erleben die schulischen Medienanforderungen nicht ohne Probleme: Während sie in der Freizeit eher spielerisch-entdeckend, durch Versuch und Irrtum, lernen, ist der Zugang in der Schule ein anderer, viel strukturierter, was die Jugendlichen häufig als langweilig empfinden (Kommer, 2010, S. 301-302).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich hemmende Faktoren bezüglich des Medieneinsatzes in der Schule nicht nur auf Seiten der technischen Ausstattung oder der organisationsstrukturellen Fragen finden, sondern es geht auch viel um Einstellungen, Wertzuschreibungen und um die Absolutsetzung des eigenen Geschmacks. Dies führt häufig zu Entwertungen der Mediennutzung der Jugendlichen (Kommer & Biermann, 2012, S. 102-103) und verfestigt dadurch Ungleichheiten in der Medienkompetenz. Den im Schul- bzw. Bildungssystem Handelnden bewusst zu machen, dass ihre „Einschätzung der Welt von ihrer Position im sozialen Raum bestimmt ist“ (Kommer, 2013, S. 422) wäre genauso wichtig wie diese zu hinterfragen bzw. sich bewusst zu werden, dass andere Menschen andere Wertungen vornehmen (Kommer, 2013, S. 422). Daher wäre eine Arbeit am medialen Habitus der in der Schule Tätigen wünschenswert (Kommer, 2013, S. 426).

4.6 Medialer Habitus aufbauend auf McLuhan

Für die Erläuterung des medialen Habitus aufbauend auf McLuhan ist die Unterscheidung zwischen heißen und kalten Medien zentral. Diese Unterscheidung McLuhans (zit. in Swertz, 2004, S. 8) ist eine relative, das heißt, Medien müssen dazu miteinander verglichen werden. Dadurch erscheint ein Medium heißer als ein anderes. Abhängig von hoher/niedriger Auflösung, hoher/niedriger Anzahl der angesprochenen Sinne, linearem/parallelem Charakter und serieller/individueller Struktur handelt es sich um

heißere oder kältere Medien. Daher wird beispielsweise der Buchdruck im Vergleich zur Computertechnik als heißes Medium betrachtet (Swertz, 2004, S. 9). Auch Gespräche zählen zu heißen Medien, weil hier zusätzlich zur Sprache auch Mimik und Gestik eingesetzt werden, im Gegensatz zu kalten Medien wie schriftlich Festgehaltenem, da hier wichtige Kontextinformationen fehlen (Krotz, 2008). Die Wirkung von heißen und kalten Medien ist ihrer relativen Temperatur entgegengesetzt: Heiße Medien (z.B. Bücher) kühlen ab, während kalte Medien (z.B. Computer) aufheizen (Swertz, 2003, S. 8).

Durch heiße Medien, die die Nutzerinnen und Nutzer abkühlen, wird bei der Rezipientin bzw. beim Rezipienten ein distanzierter Habitus, gekennzeichnet durch eine niedrige Beteiligung, wie beispielsweise beim Buchdruck, aufgebaut. Umgekehrt ergibt sich durch kalte Medien, die ihre Nutzerinnen und Nutzer aufheizen, ein involvierender Habitus, gekennzeichnet durch eine hohe Beteiligung, wie zum Beispiel bei der Computertechnik.

Je nach in einer Kultur vorherrschendem Medium und dem daraus resultierenden vorherrschenden Habitus spricht man bei der Dominanz kalter Medien von einer heißen (involvierten) und bei der Dominanz heißer Medien von einer kalten (distanzierten) Kultur (Swertz, 2003, S. 8-9). Daraus entstehen gewisse Erwartungen an ein Medium, die zu Unverständnis führen, wenn sie unerfüllt bleiben. So erwarten etwa Angehörige der Computergeneration in der Schule einen hohen Grad an Involviertheit (was z.B. durch Gruppenarbeiten gegeben wäre) und kommen beispielsweise mit Frontalunterricht mit einem geringen Grad an Beteiligung oder mit dem Einsatz von heißen Medien (wie etwa Schulbüchern), die eine distanzierte Nutzung nahelegen, weniger gut zurecht (Swertz, 2003, S. 9; Swertz, 2004, S. 9-10). Eine möglichst gute Passung zwischen dem Habitus der Lernenden und den Unterrichtsmethoden wäre also wünschenswert.

4.7 Jugend und Medien

Großegger (2014) stellt fest, dass „Medienangebote heute von frühem Lebensalter an als Erfahrungs-, Spiel-, Lern- und soziale Handlungsräume“ dienen (S. 10). Dabei zeigt sich bei den Jugendlichen in den 2010er Jahren eine ganz andere Mediensozialisation als bei deren Elterngeneration (Großegger, 2014, S. 10). Grundsätzlich zeigten sich deutsche Jugendliche 2016 zufrieden mit ihrer medialen Ausstattung, und es ist anzunehmen, dass sich die Lage in Österreich ähnlich gestaltet. Für die jungen Menschen ist Mediennutzung gleichzusetzen mit Internetnutzung (Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016, S. 173-174).

Printmedien haben für Jugendliche keine besonders hohe Bedeutung, es sei denn es handelt sich um sogenannte Szenemagazine, welche von Angehörigen einer bestimmten Jugendkultur konsumiert werden (von Gross, 2008, S. 462).

Der Fernseher ist zwar im Leben junger Menschen nach wie vor präsent, er läuft aber meist neben anderen Tätigkeiten, oder die Jugendlichen nutzen ihn, um sich berieseln zu lassen. Auch Spielkonsolen sind nach wie vor wichtig – diese werden aber verstärkt für Online-Aktivitäten genutzt (Calmbach et al. 2016, S. 175).

Im Leben junger Menschen in Österreich werden vor allem Smartphones immer wichtiger. Mehr als 94 % der im Zuge der Jugendtrendstudie TRacts im Jahr 2014 befragten Menschen zwischen 14 und 29 Jahren besitzen laut eigenen Angaben ein Smartphone. Das Internet nutzten gemäß der Mediaanalyse 2014 rund 86 % der Jugendlichen quasi täglich. So kann die überwiegende Mehrheit der jungen Menschen in Österreich jederzeit online sein (BMFJ, 2016, S. 63). Durch das Smartphone haben die Jugendlichen quasi eine ständige Verbindung zu ihrem Freundeskreis. Durch die vielen Möglichkeiten, die es bietet (zu kommunizieren, zu recherchieren, zu navigieren, Musik zu hören usw.) ist das Smartphone fast so etwas wie ein Familienmitglied geworden (Calmbach et al, 2016, S. 176), offline und online sind dadurch „kein Widerspruch“ (Großegger, 2014, S. 10). Durch den Vormarsch des Smartphones sind Handy und Internet fast eins geworden. Sehr beliebt ist unter Jugendlichen die Möglichkeit, jederzeit und überall Selfies zu machen und sofort ins Netz zu stellen (Großegger, 2014, S. 12) – Möglichkeiten gibt es dazu ja zur Genüge. Überhaupt dominiert die Kommunikation über das Bild statt jener durch das geschriebene Wort – vor allem bei den unter 20-Jährigen (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 2). Ein Smartphone zu haben, bedeutet aber dennoch nicht, immer online sein zu können. Viele Jugendliche sind dabei von der Verfügbarkeit eines WLAN-Netzwerkes abhängig. Dieses gibt es gemäß einer Studie der Wiener AK (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 36) in 78 % der Haushalte. Dabei zeigen sich aber große Unterschiede im Bildungsniveau: Bei Angehörigen einer höheren formalen Bildung gibt es in 85 % der Haushalte WLAN, bei Bildungsferneren sind es dahingegen nur 69 %. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Versorgung mit Stand-PC, Laptop und Tablet: Auch hier sind Jugendliche aus gebildeten Elternhäusern besser ausgestattet. Angehörigen bildungsferner Elternhäuser ist die Außenwirkung häufig wichtiger, und dazu gehören Smartphone und Laptop. Ob es einen Stand-PC gibt und wie der Fernseher aussieht, ist nicht so wichtig (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 37-39).

Das Telefonieren mit dem Smartphone hat eine eher untergeordnete Bedeutung: Um sein virtuelles Gegenüber nicht zu stören, hat es sich eingebürgert, Telefonate durch WhatsApp-Nachrichten anzukündigen bzw. bleiben WhatsApp-Nachrichten überhaupt das einzige Kommunikationsmittel (Calmbach et al, 2016, S. 180).

Die bevorzugten Tätigkeiten junger Menschen im Internet haben mit Musik zu tun: Musik zu hören und Musikvideos anzusehen rangieren in der Beliebtheitsskala ganz vorne (BMFJ, 2016, S. 63). Insbesondere für die Angehörigen unterschiedlichster Jugendkulturen erfüllt Musik eine wichtige Funktion, und zwar egal, über welches Medium sie transportiert wird – sei es über CDs, Schallplatten, im MP3-Format, über Radio oder Fernsehen (von Gross, 2008, S. 460).

Zur Recherche wird das Internet von Jüngeren nicht so häufig genutzt – es sei denn, es handelt sich um Angehörige einer bestimmten Jugendkultur. Diese informieren sich im Web häufig über ihre Stars, und es entstehen immer mehr Communities, wo miteinander interagiert werden kann (von Gross, 2008, S. 463). Jugendliche aus höheren Bildungsschichten nutzen das Internet hingegen sehr wohl zur Recherche für Hausübungen, Referate etc. Auch Facebook-Gruppen unter Studierenden sind ein probates Mittel geworden, außerhalb des Hörsaals oder Seminarraums Kontakt zu halten bzw. Gruppenarbeiten vorzubereiten (Großegger, 2014, S. 11). Lernplattformen wie Moodle oder Lernsoftware werden von jungen Wienerinnen und Wienern aber kaum genutzt (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 59).

Bei den 20-29-jährigen gewinnt im Internet das Lesen und Verfassen von E-Mails an Bedeutung, genauso wie das Erledigen von Bankgeschäften oder der Konsum von Online-Zeitschriften und -Zeitungen, was in der Gruppe der 14- bis 19-jährigen nicht so weit verbreitet ist (BMFJ, 2016, S. 63). Vor allem bei Angehörigen von Jugendkulturen beliebt sind Internetradios, welche Nischenmärkte bespielen, oder aber einschlägige Online-Händler (von Gross, 2008, S. 463).

Recht arglos gehen Jugendliche mit ihren Daten im Internet um. Außerdem stimmen sie Nutzungsbedingungen häufig einfach zu, ohne sie zu lesen (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 25).

Vor allem das Web 2.0 ist durch seine Chats und Online-Foren als Möglichkeit zur Selbstpräsentation für junge Menschen in Österreich sehr interessant. Ab dem Alter von ca. 40 Jahren zeigten die Befragten aber deutlich weniger Interesse an Online Social Communities (BMFJ, 2016, S. 64).

Bei einer repräsentativen Umfrage im Auftrag von Saferinternet.at Ende 2016 gaben bei der Frage nach den genutzten Internetplattformen 93 % WhatsApp, 90 % YouTube, 68 % Instagram, 65 % Snapchat und 48 % der 400 11-17jährigen Facebook an. WhatsApp und YouTube zeigen sich relativ konstant (sie wurden auch bei der Frage nach der für die Jugendlichen wichtigsten Plattform als erstes genannt), Instagram und Snapchat konnten im Vergleich zur letzten Befragung ein Jahr davor um jeweils 13 Prozentpunkte dazugewinnen. Größter Verlierer ist Facebook mit einem Verlust von 21 Prozentpunkten gegenüber dem Vergleichszeitraum. Als bester Neueinsteiger findet sich Musical.ly⁹ mit 26 % auf dem 6. Platz. Diese Plattform nutzen hauptsächlich jüngere musikalische Jugendliche zur Selbstinszenierung, indem sie 15sekündige Musikvideos mit der Community teilen (ÖIAT, 2017, S. 1).

Eine äußerst vielfältige Videoplattform ist YouTube: Es wird hier zwar am häufigsten nach Unterhaltung gesucht, aber auch Dokumentationen und Nachrichten erfreuen sich bei den Jugendlichen großer Beliebtheit (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 58).

Bei den sozialen Medien zeigt sich ein unterschiedliches Nutzungsmuster zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Jugendlichen: Während erstere öfter ein privates Profil und rigorosere Privatsphäreinstellungen haben, gehen Jugendliche aus bildungsferneren Familien eher sorglos mit ihren Daten um. Grundsätzlich sind Jugendliche meist etwas unvorsichtig, was ihren Social-Media-Auftritt angeht. So treten sie beispielsweise einfach Gruppen bei, ohne über die Außenwirkung nachzudenken. Nur bezüglich des Postens peinlicher Fotos sind sie vorsichtig, weil sie Konsequenzen für ihre spätere Karriere fürchten (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 24-25).

Der Kontakt zum Freundeskreis über Internet und vor allem Social Media ist den Jugendlichen besonders wichtig und verhilft ihnen zu sozialer Teilhabe, zum Gefühl, dazuzugehören, auch wenn sie in der realen Welt nicht immer und überall dabei sein können. Dass manche YouTuber oder Instagrammer sogenannte Influencer und damit relativ berühmt geworden sind, trägt noch einmal zur Beliebtheit dieser Plattformen bei (Calmbach et al., 2016, S. 178-179). Diese Foto- oder Videoplattformen sprechen vor allem bildungsferne Jugendliche an (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 22). Auffällig ist vor allem im Zusammenhang mit der geforderten Kompatibilität der Unterrichtsmethoden mit dem medialen Habitus der Lernenden, dass bildbasierte Medien viel beliebter sind als textbasierte (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 59).

⁹ seit 2018 als TikTok bekannt

Den Umgang mit den digitalen Medien erlernen junge Menschen, indem sie es einfach ausprobieren, sich von Freunden etwas anschauen, oder Online-Tutorials bzw. Hilfe-Foren nutzen (Calmbach et al., 2016, S. 191).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Jüngere Online-Angebote häufiger für Entertainment und Kommunikation nutzen als für Recherchetätigkeiten oder die Konsumation von Nachrichten (BMFJ, 2016, S. 64-65). Die Fähigkeit zu programmieren oder der Umgang mit Programmen wie MS Office sind für die Jugendlichen nicht prioritär. Meist wird der Umgang mit Programmen wie Word, PowerPoint, Excel usw. in der Schule gelehrt und erscheint – wie weiter oben schon erwähnt – nur für bestimmte Berufsgruppen als relevant (Calmbach et al., 2016, S. 198).

Wichtig ist es den Jugendlichen, einerseits zu lernen, wie man sich im Internet selbst gut darstellt, sie möchten sich auf der anderen Seite aber auch „von digitalen Angeboten unabhängig machen können“ (BMFJ, 2016, S. 65).

Es zeigt sich aber mittlerweile der Trend, dass den Jugendlichen die Vielfalt digitaler Angebote zu viel wird. Gerade in sozialen Situationen aber fühlen sich Jugendliche oft durch Smartphones gestört. Dennoch entscheidet sich nur ein Bruchteil der jungen Menschen für einen bewussten Verzicht auf digitale Medien (BMFJ, 2016, S. 65). Hier zeigt sich vor allem zwischen den sozialen Schichten ein Unterschied: Jugendliche aus einem höher gebildeten Umfeld sind eher dazu bereit, auf ihr Smartphone zu verzichten (Calmbach et al., 2016, S. 181-182). So grenzen sie sich von bildungsferneren Kommilitoninnen und Kommilitonen ab und sind auch stolz auf ihre Selbstregulationskompetenz (Calmbach et al., 2016, S. 219). Bei Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten hingegen stehen Dispute mit den Erziehungsberechtigten bezüglich der Nutzungsdauer an der Tagesordnung (Calmbach et al., 2016, S. 188). Bemerkenswert ist auch, dass Jugendliche aus höher gebildeten Elternhäusern manchmal den analogen Alltag, wie er früher war, vermissen. Sie geben an, bei ihren Kindern später dafür Sorge zu tragen, dass diese nicht zu früh mit digitalen Medien in Berührung kommen (Calmbach et al., 2016, S. 214).

Sollen Jugendliche ihre Nutzungsdauer in der Zukunft abschätzen, gehen sie davon aus, dass diese abnimmt, wenn sie älter sind. Dass dann die aktuellen Tätigkeiten durch andere substituiert werden könnten und die Nutzungsdauer dadurch gleichbleibt, denken sie nicht an (Calmbach et al., 2016, S. 212).

Viele Jugendliche wünschen sich ebenso eine bessere Aufklärung, wie man sich im Netz sicher bewegen und schützen kann, auch wenn sie in Bezug auf das Preisgeben sensibler Daten schon recht firm sind (Calmbach et al., 2016, S. 194-195). Sie sind vorsichtig und wissen um die Gefahren der sogenannten gläsernen Konsumentin bzw. des gläsernen Konsumenten. Um dazuzugehören, geben sie aber dennoch Daten preis – mit gutem Gewissen, denn andere würden es ja auch tun (Calmbach et al., 2016, S. 215).

Immerhin wurden bei mehr als der Hälfte der befragten Jugendlichen im Bekanntenkreis bereits Erfahrungen mit Cyber-Kriminalität gemacht. Dazu gehören beispielsweise Hacker-Angriffe, Phishing, Online-Mobbing oder das Empfangen von pornographischen Bildern oder gewalthaltigen Videos. Auffällig ist, dass Cyberkriminalität eher Personen mit niedriger Bildung betrifft (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 27). Die Gefahr aus dem Internet, vor welcher Jugendliche am meisten Angst haben, sind Hackerangriffe, aber auch Gefahren, denen sie sich selbst durch eigenes Unvermögen aussetzen, beispielsweise Wohnungseinbrüche durch das Posten von Urlaubsfotos oder die Standortermittlung durch fälschlicherweise eingeschaltete Ortungsdienste. Auch der Identitätsdiebstahl durch das Erstellen eines Fake-Accounts ist bei jungen Menschen gefürchtet (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 68-70). Daher wünschen sich Jugendliche mehr Informationen über die negativen Seiten der digitalen Medien wie beispielsweise Kriminalität im Internet, genauso wie mehr Informationen zu Beratungsstellen, an welche man sich im Anlassfall wenden kann sowie rechtliche Aufklärung zum Datenschutz (BMFJ, 2016, S. 65-66).

Aus Angst, etwas zu verpassen, schalten viele Jugendliche ihr Smartphone gar nicht mehr aus und sind quasi rund um die Uhr online (Calmbach et al., 2016, S. 180). Auch die Internetsucht ist daher ein Thema, das bei (deutschen) Jugendlichen präsent ist, denn es entsteht rasch das Gefühl, nicht mehr dazuzugehören, wenn man einmal eine Zeitlang offline ist. Problematisch ist in diesem Kontext auch, dass die Eltern häufig die Kontrolle und den Überblick verlieren, und dass Online-Sein quasi als Normalzustand betrachtet wird (Calmbach et al., 2016, S. 183-184).

Es gibt zwar in vielen Elternhäusern Regeln bezüglich der Nutzungszeit, der Nutzung in bestimmten Situationen oder des Downloadvolumens, aber meist sind die Erziehungsberechtigten selbst im Internet nicht firm genug, um ausreichend argumentieren zu können (Calmbach et al., 2016, S. 185-186). Worauf Eltern meist schon achten, sind Altersbeschränkungen bei Spielen. Sie legen auch Wert auf die Nutzung von Filter- bzw. Virensoftware, ihnen fehlt diesbezüglich aber ebenfalls die Kompetenz (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 33).

Zudem betrachten viele Eltern digitale Medien als wichtig für die soziale Teilhabe, aber auch für den zukünftigen Beruf ihres Nachwuchses und statten ihre Kinder dementsprechend mit den besten und neuesten Geräten aus, um ihnen keine Chancen zu verbauen (Calmbach et al., 2016, S. 187). Ferner kommt bei der Ausstattung mit Smartphones häufig ein Sicherheits- und Kontrollaspekt zum Tragen: Um die Kinder immer erreichen zu können, bekommen sie ein Smartphone (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 33).

Auch wenn Eltern vielleicht noch nicht der Generation der sogenannten ‚Digital Natives‘ angehören, sind sie in Bezug auf die Medienkompetenz ihrer Kinder häufig wichtige Ansprechpersonen (Calmbach et al., 2016, S. 192).

Bezüglich der Bedeutung, welche Eltern und somit auch deren Kinder den digitalen Medien für den zukünftigen Beruf beimessen, gibt es Unterschiede im Bildungsniveau: In bildungsfernen Milieus wird das Internet, wie schon weiter oben erwähnt, in Bezug auf die berufliche Zukunft als nicht sehr relevant betrachtet. Digitale Medien werden für das Erwachsenenalter lediglich dem Entertainment in der Freizeit zugeordnet. Anders ist dies in bildungsnahen Elternhäusern: Hier wird ein kompetenter Umgang mit (digitalen) Medien als essenziell für den beruflichen Erfolg gesehen (Calmbach et al., 2016, S. 189 und S. 213). Diese Kinder sehen den Einsatz digitaler Medien im Berufsleben aber durchaus auch kritisch. Die Gefahr der Kontrolle durch den Arbeitgeber und die mögliche Entgrenzung der Arbeitszeit ist ihnen sehr wohl bewusst (Calmbach et al., 2016, S. 216).

Im Kontext der unterschiedlichen Nutzung des Internet beschreiben Ikrath und Speckmayr (2016) den sogenannten „digital divide“ (2016, S. 8). Dabei wird davon ausgegangen, dass ein Teil der Gesellschaft mit digitalen Medien gut umgehen kann, während ein anderer damit nicht so bewandert ist. Ging man früher davon aus, dass diese Trennung daraus resultiert, dass ein Teil der Bevölkerung Zugang zu digitalen Medien hat, während ein anderer davon ausgeschlossen ist, erscheint dieser Ansatz heute als obsolet, da so gut wie jede und jeder über einen Internetzugang verfügt (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 8-11). Unterschiede in den digitalen Kompetenzen gibt es dennoch, als sogenannten „second divide“ (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 9) bezeichnet, der sich in unterschiedlich ausgeprägten digitalen Kompetenzen manifestiert. Biermann (2009b) beschreibt den „participatory divide“ (S. 7), welcher die Teilhabe an und durch Medien in den Blick nimmt. Es zeigt sich hier, dass in diesem Kontext sozial Schwächere benachteiligt sind, da diese im Vergleich zu wohlhabenderen Familien einen limitierteren Zugang zu digitalen Medien haben (z.B. nur über Smartphone und nicht zusätzlich einen Stand-PC und ein

Tablet). Daraus ergeben sich zusätzlich zu unterschiedlichen digitalen Kompetenzen unterschiedliche Nutzungsmuster zwischen Userinnen und Usern aus bildungsnaheeren und bildungsferneren Haushalten (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 12-13). Höher Gebildete nutzen den Computer und das Internet eher beruflich oder für die Ausbildung, bei Userinnen und Usern mit niedrigerem Bildungsabschluss dominiert der Unterhaltungsfaktor (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 17-18). Während Jugendliche aus Familien mit höherer Bildung von den Eltern in die Welt der digitalen Medien eingeführt werden, müssen Jugendliche aus bildungsfernen Familien umgekehrt ihren Eltern die Funktionsweise von Smartphones erklären (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 72).

Gebildete Jugendliche legen zudem im Umgang mit digitalen Medien eine kritischere Herangehensweise an den Tag, ungebildete nehmen häufig extreme Standpunkte ein (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 73).

Auch, was soziale Medien und die Selbstdarstellung angeht, geschieht diese bei Jugendlichen aus gebildeten Elternhäusern selbstbewusster, authentischer und selbstverständlicher (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 73). Die größten Unterschiede zeigen sich bei der strategischen Kompetenz: Während nur 43 % der Jugendlichen mit niedrigerer Bildung das Internet für die Hausübung verwenden, tun dies mit 81 % fast doppelt so viele Jugendliche mit höherer Bildung (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 74).

Rund 90 % der Jugendlichen sind der Meinung, sich sehr gut oder gut mit Computern und dem Internet auszukennen. Darunter verstehen sie aber lediglich Anwenderkenntnisse. Technisches Hintergrundwissen usw. wird hier von den Jugendlichen nicht in die Definition miteinbezogen (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 53). Mit der Hardware kennen sich nur wenige aus. Auch das Erstellen von Websites oder das Programmieren beherrscht in der heutigen Generation von Jugendlichen kaum jemand (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 67).

Natürlich wird das Internet, vor allem über das Smartphone, auch für das Schummeln in der Schule eingesetzt: Über WhatsApp werden gelöste Hausübungen versendet, oder es wird während einer Prüfung oder eines Tests versucht, am Smartphone die richtigen Antworten zu recherchieren, genauso wie das Kopieren aus Wikipedia oder das Herunterladen von Referaten an der Tagesordnung steht. Vor allem höher gebildete Jugendliche sehen es fast als Sport an, möglichst viel aus dem Internet zu kopieren, aber von den Lehrenden nicht des Plagiats überführt zu werden. Dabei werden sie richtig kreativ: Sie wählen Seiten auf Englisch oder transkribieren YouTube-Videos, da dies am schwierigsten nachzuweisen ist (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 54-56).

Beim Einschätzen der Glaubwürdigkeit von Internet-Quellen sind Jugendliche häufig sehr naiv und vertrauen Online-Suchmaschinen fast blind. Sie hinterfragen auch nicht, wer bestimmte Beiträge verfasst hat und was die Intention der Autorin oder des Autors gewesen sein könnte (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 29-30). Auch hier sind Jugendliche mit höherer Bildung selbstbewusster, wobei auch von diesen bei der Einschätzung der Glaubwürdigkeit eigene Maßstäbe angelegt werden: Als wichtig gelten die Marke (große Marken sind vertrauenswürdiger als kleine – man vertraut auch am meisten den bei Google erstgelisteten Treffern), der optische Eindruck der Website (wer eine ästhetische Website ohne Rechtschreibfehler erstellen kann, ist glaubwürdig) und ggf. Bewertungen, Seitenaufrufe etc. (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 61-65).

Soll einmal ein neues Gerät angeschafft werden, orientiert man sich ebenfalls an bekannten Markennamen und an einem ansprechenden Design (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 42).

Alles in allem ist zu sagen, dass Online-Medien für Jugendliche eine große Bedeutung haben und häufig auch der sozialen Integration dienen. Dennoch haben die meisten jungen Menschen ein Bedürfnis nach realen Kontakten, und das Internet kann somit nur eine komplementäre Funktion zu Real-Life-Erlebnissen erfüllen (von Gross, 2008, S. 464).

Insgesamt nutzen die Jugendlichen das Internet zwar exzessiv, sie schöpfen aber lange nicht alle Möglichkeiten aus, die es bietet (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 23), vor allem dann nicht, wenn der Zugang nur über das Smartphone erfolgt (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 43). Dass die Ausstattung mit technischen Geräten keine Frage des Geldbeutels, deren Nutzung aber eine Frage des sozialen Milieus ist, stellten Calmbach et al. (2016) fest. Durch diese unterschiedliche Nutzungsweise digitaler Medien besteht die Gefahr, dass sich der soziale Status immer weitervererbt.

Die ersten Berührungen mit digitalen Medien finden meist nicht in der Schule, sondern informell im Elternhaus statt. Häufig sind die Jugendlichen dabei aber aufgrund der mangelnden Medienaffinität ihrer Eltern auf sich allein gestellt (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 32), insbesondere Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss bzw. mit Migrationshintergrund. Dadurch fühlen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund ihren Eltern bezüglich der digitalen Mediennutzung häufig auch überlegen (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 40).

Wie sich die digitale Kompetenz türkeistämmiger Jugendlicher gestaltet und ob bzw. inwiefern sich deren Mediennutzung unterschiedlich zur Gesamtheit der Jugendlichen im deutschsprachigen Raum gestaltet, soll im folgenden Abschnitt erläutert werden.

4.8 Türkinnen und Türken und ihre Mediennutzung

Heute haben Diasporaangehörige weit mehr Kommunikationsmöglichkeiten als noch vor einigen Jahrzehnten (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 240).

Medien haben für türkeistämmige Menschen in Österreich eine doppelte Funktion: Einerseits stellen die sogenannten Ethnomedien (Medien, die sich an eine bestimmte Community wenden) eine sogenannte „Brücke zur Heimat“ (ÖIF, 2014a, S. 2) dar, andererseits ist der Konsum einheimischer Medien ein wichtiger Schritt zur Integration, da nur so Informationen über das Aufnahmeland gewonnen werden können.

Bezüglich des Internet gaben im Jahr 2007 43 % der türkeistämmigen Menschen in Österreich an, täglich online zu sein, wohingegen 39 % angaben, das Internet nie zu nutzen (Potkanski, 2010, S. 34). Allerdings ist zu beachten, dass diese Daten nicht sehr aktuell sind. Mittlerweile sind Smartphones und mobiles Internet sehr wichtig für türkeistämmige Jugendliche (ÖIF, 2014d, S. 7). Schon 2013 besaßen 67 % der Menschen mit türkischen Wurzeln ein Smartphone (GfK, 2013, S. 21). Sie achten bei Telefon und Mobilfunk auch auf Qualität und haben ein ausgeprägtes Markenbewusstsein (GfK, 2013, S. 10). 32 % der Türkeistämmigen, vor allem Männer, sind sogenannte ‚Early Adopter‘, die sich sehr für neue Trends und Entwicklungen interessieren (GfK, 2013, S. 11). Interessant ist, dass sich das Phänomen der Verbreitung von Flatrates ins Herkunftsland fast ausschließlich in der türkischen Diaspora findet (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 197).

Während Christian Klar (ÖIF, 2018b) das Internet eher als Problem bzw. als Hindernis bei der Integration türkeistämmiger Jugendlicher erachtet (S. 6), sehen Aksoy und Robins (2000, S. 360-361) dies anders: Durch Neue Medien seien türkeistämmige Menschen zwar enger mit ihrer Heimat vernetzt, sie seien durch schlechte Nachrichten von dort heute aber weniger gefährdet, das Herkunftsland zu idealisieren als früher, als sie auf Bilder aus ihrer Erinnerung angewiesen waren. Die dadurch entstehenden Ambivalenzen lassen sie dem Aufnahmeland wieder näherstehen. Viele der türkeistämmigen Migrantinnen und Migranten fürchten dadurch aber auch, in der Türkei nicht mehr dazuzugehören. Sie sind zwar in zwei Kulturen involviert, gleichermaßen aber von beiden Kulturen distanziert (Aksoy & Robins, 2000, S. 362).

Auch wenn zur Mediennutzung von Migrantinnen und Migranten in Österreich kaum (aktuelle) Daten vorliegen (ÖIF, 2014a, S. 3), kann behauptet werden, dass das Fernsehen für die Türkische Community grundsätzlich sehr wichtig ist. In einer Umfrage des GfK im Jahr 2007 gaben 77 % der türkeistämmigen Menschen in Österreich an, täglich fernzusehen (Potkanski, 2010, S. 30). Durch digitale Satelliten und über Kabel können seit

den 1990er-Jahren Programme aus dem Heimatland empfangen werden (Aksoy & Robins, 2000, S. 344). Kanal 7 ist beispielsweise ein türkischer Fernsehsender, der durch ein Österreich-Fenster auf die Türkische Community in Österreich eingeht (Krutzler, 2017b, S. 4). 2007 gaben 65 % der türkeistämmigen Menschen in Österreich an, über digitalen Satellit fernzusehen, rund 20 % über Kabel. Von den Befragten gaben 76 % an, fast täglich türkischsprachige Programme einzuschalten, wohingegen nur 30 % österreichische Sendungen konsumieren. Auch die tägliche Nutzungsdauer ist bei türkeistämmigen Menschen in Österreich besonders hoch: 33 % verbringen 2-3 Stunden vor dem TV-Gerät, jeder Zehnte 3-4 Stunden und 15 % schauen täglich 4 Stunden und mehr fern (Potkanski, 2010, S. 31). Am beliebtesten sind für türkeistämmige Menschen in Österreich Nachrichten und Sendungen aus dem Heimatland, am hinteren Ende der Beliebtheitsskala rangieren Sportsendungen, Reality-Shows oder Serien (Potkanski, 2010, S. 33). Durch die Verbreitung von Satellitenfernsehen und Internet werden diese deterritorialen Vergemeinschaftungen gefördert. Diese sind vor allem bei Mitgliedern der Diaspora üblich und weisen folgende Gemeinsamkeiten auf: Sie sind in lokalen Gruppen organisiert, verfügen über einen gemeinsamen Sinnhorizont und erstrecken sich dauerhaft über mehrere Länder bzw. Regionen (Hepp, 2011, S. 108-110).

Die Entscheidung, ob eine Sendung aus dem Herkunfts- oder aus dem Migrationsland konsumiert wird, ist für Migrantinnen und Migranten auch immer identitätsstiftend. Viele der türkeistämmigen Menschen entscheiden sich für Sendungen aus dem Herkunftsland, weil sie sich davon erwarten, ihr idealisiertes Bild von der Türkei bestätigt zu bekommen. Häufig stimmt dies allerdings nicht mehr mit der Realität überein, was zu Enttäuschungen führt. Vielfach wird türkisches Fernsehen auch wegen der Volksmusikprogramme konsumiert (Aksoy & Robins, 2000, S. 358-360). Es ist aber festzuhalten, dass türkeistämmige Menschen in ihrem Migrationsland Herkunftsmedien anders, und zwar aufmerksamer, konsumieren, als sie dies in ihrem Herkunftsland tun würden (Aksoy & Robins, 2000, S. 363).

Radiosendungen haben für Angehörige der Türkischen Community im Allgemeinen nur eine untergeordnete Bedeutung (Kirilova, 2014, S. 12 und Krutzler, 2017b, S. 4).

Die meistgelesene deutschsprachige Tageszeitung türkischstämmiger Menschen in Österreich ist die Kronen Zeitung. Genauso viele Menschen (34 %) gaben an, regelmäßig die türkische Zeitung Hürriyet zu lesen (Krutzler, 2017b, S. 4). Einen täglichen Konsum von türkischen Tageszeitungen geben 21 % der türkeistämmigen Menschen in Österreich an, wohingegen sogar 30 % österreichische Tageszeitungen lesen (Potkanski, 2010, S. 21).

Da die Zahlen aus dem Jahr 2007 sind, ist anzunehmen, dass dies der einfacheren Verfügbarkeit österreichischer Tageszeitungen geschuldet sein könnte.

In Österreich gibt es aber auch Print-Magazine (mit Online-Ausgaben und Seiten in den Sozialen Medien), die auf die Türkische Community zugeschnitten sind, wie zum Beispiel *biber* und *Gazete BUM* (Krutzler, 2017b, S. 4).

Ulam (2009, S. 59) fasst die Mediennutzung der türkeistämmigen Menschen in Österreich in drei Typen zusammen: Erstens Personen, die ausschließlich österreichische Medien konsumieren. Dazu gehören vor allem Jüngere, Gebildete, in Österreich geborene und Menschen mit sehr guten deutschen Sprachkenntnissen. Diese Gruppe stellte mit nur 6 % den geringsten Anteil dar. Die zweite Gruppe nannte Ulam (2009) „Multi“ (S. 59). Sie konsumieren regelmäßig österreichische und türkische Medien. Zu dieser Gruppe gehören „Jüngere, in Österreich Geborene und Säkulare“ (Ulam, 2009, S. 59). Angehörige der dritten Gruppe konsumieren ausschließlich türkische Medien und nie österreichische. Hier sind vor allem Ältere, Ungebildete, Hausfrauen, Menschen mit schlechten Kenntnissen der deutschen Sprache und religiös-politisch Orientierte vertreten (Ulam, 2009, S. 59). Zu ähnlichen Befunden kam auch Sofia Kirilova (2014, S. 12) im Zuge einer Studie über ältere Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus der Türkei: Hier gaben 53 % der über 64-Jährigen an, Medien hauptsächlich, und 21 %, sie eher in türkischer Sprache zu konsumieren. Erklärt werden könnte diese einseitige Mediennutzung älterer türkeistämmiger Menschen auch dadurch, dass sich diese im öffentlich-rechtlichen Fernsehen nicht ausreichend repräsentiert fühlen (ÖIF, 2014a, S. 3). Außerdem ist das Angebot an Ethnomedien für diese Community riesig (ÖIF, 2014a, S. 4). Ferner machen Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache die Nutzung von Ethnomedien einfacher als jene der österreichischen Pendants. Auch Hargreaves (1999 zit. in Aksoy & Robins, 2000) kam zu ähnlichen Ergebnissen: Angehörige der zweiten und dritten Generation konsumieren weniger Herkunfts-TV als Angehörige der ersten Generation (S. 357).

Wie schon weiter oben erläutert, identifizierten Hepp, Bozdag und Suna (2011) drei unterschiedliche Medienaneignungstypen bei Menschen, die in der Diaspora leben: Herkunftsorientierte, Ethnoorientierte und Weltorientierte.

Herkunftsorientierte, welche meist zur ersten Migrationsgeneration zählen und hauptsächlich wegen der Arbeit migrierten (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 161), halten mit dem Herkunftsland Kommunikationsbeziehungen über diverse Medien. Gegenüber der Aufnahmegesellschaft grenzen sich Herkunftsorientierte häufig ab und verbringen die

Freizeit mit Angehörigen der eigenen Kultur, z.B. in Kultur- oder religiösen Vereinen. Auch zu Angehörigen anderer Herkunftsländer gibt es nicht besonders viel Kontakt, hauptsächlich entsteht dieser in Kursen oder in der Arbeit (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 174-176). Das Herkunftsland wird häufig idealisiert und regelmäßig besucht, selten kritisch reflektiert (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 152-156). Herkunftsortorientierte wohnen mit vielen anderen Migrantinnen und Migranten in Wohngegenden mit niedrigen Mieten. Sie erledigen ihre Einkäufe in Supermärkten der Diaspora, wo sie häufig Bücher und Zeitungen zu kaufen – allen voran „Hürriyet“ –, um sich über aktuelle Ereignisse im Herkunftsland zu informieren (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 170-171). Auch Zeitschriften, DVDs und CDs aus der Herkunft werden in Diasporaläden erworben. Mit ihrem Leben im neuen Land sind Herkunftsortorientierte meist nicht zufrieden. Oft sind sie aufgrund der hohen Hoffnungen, die ursprünglich in die Migration gesetzt wurden, unter anderem durch auftretende finanzielle Probleme richtiggehend enttäuscht. Kontakte zu anderen Migrantinnen und Migranten empfinden sie daher als bedeutsam. Trotz ihrer Enttäuschung kehren Herkunftsortorientierte dennoch nur selten in die Heimat zurück, da sie im Aufnahmeland meist eine Familie haben (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 157-161). Im Umgang mit digitalen Medien sind Herkunftsortorientierte meist nicht firm, finden sich aber mit ihren geringen Medienkenntnissen ab, da es für ihre Bedürfnisse reicht. Größer ist die Kompetenz bei Herkunftsortorientierten, was Massenmedien wie das Fernsehen, vor allem über Satellit, aber auch Internet-Radiosender (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 165) betrifft. Das ist den Migrantinnen und Migranten häufig auch Einiges an Geld wert (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 170). Auch bezüglich der günstigsten Tarife, um mit Angehörigen im Herkunftsland zu telefonieren, zeigt sich diese Gruppe äußerst gut informiert. Das Telefon empfinden Herkunftsortorientierte wichtig, um „Heimweh und Sehnsucht nach der Familie zu überwinden“ (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 173). Im Umgang mit diversen Kommunikationsmitteln helfen sich die Migrantinnen und Migranten häufig gegenseitig (oft lernen auch die Eltern von ihren Kindern) und weisen trotz ihrer geringen Medienkompetenz eine sehr umfangreiche Medienausstattung auf, an der meist die gesamte Familie partizipiert. Vor allem eine Internet-Flatrate erscheint bedeutsam – auch, um beispielsweise über Skype Kontakt mit dem Herkunftsland zu halten (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 163-165). Zudem werden häufig Websites aus dem Herkunftsland aufgerufen. Über Facebook wird der Kontakt mit Bezugspersonen in der Heimat gehalten. Auch das Herkunftsfernsehen hat einen äußerst hohen Stellenwert (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 169-170), während Internetservices eher aus praktischem Kalkül

in Anspruch genommen werden: Meist handelt es sich dabei um Wettervorhersagen, Fahrpläne oder Produktinformationen (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 172).

Ethnoorientierte hingegen befinden sich häufig in einem „bikulturellen Spannungsverhältnis“ (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 183): Sie werden vielfach positioniert: einerseits von anderen in der Face-to-Face-Kommunikation und in den Massenmedien der Herkunft sowie des Migrationslandes, andererseits aber auch durch eine eigene Identitätsartikulation – sie erscheinen stets als zwischen zwei Welten positioniert. Die Freizeitbeschäftigungen von Ethnoorientierten spiegeln dieses Dazwischen ebenso wider: Sie interessieren sich beispielsweise gleichermaßen für die deutsche wie für die türkische Bundesliga. Zudem mischen sich Aspekte der Herkunftskultur und der Kultur des Migrationslandes, was dazu führt, dass sich die Migrantinnen und Migranten häufig weder dort noch da wirklich zu Hause fühlen, was bei den Betroffenen sogar Verzweiflung auslösen kann (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 185-187). Gegenüber Bürgerinnen und Bürgern des Aufnahmelandes grenzen sich Ethnoorientierte weniger stark ab als Herkunftsorientierte (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 186), auch wenn sie meist in der Nähe ihrer Familienangehörigen bzw. anderer Migrantinnen unterschiedlicher Herkunft leben (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 188). Im Vergleich zu Herkunftsorientierten kaufen Ethnoorientierte seltener in Diasporaläden ein. Viele besitzen allerdings selbst solche Läden (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 189). Im Vergleich zu Herkunftsorientierten fühlen sich Ethnoorientierte trotz anfänglicher Schwierigkeiten mit Ämtern und Behörden, die häufig auch durch fehlende Sprachkenntnisse bedingt waren, im Migrationsland wohler und sind mit ihrer Situation zufrieden (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 209). Vielfach haben sie auch schon die entsprechende Staatsbürgerschaft angenommen. Auch finanziell geht es Ethnoorientierten meist besser als Herkunftsorientierten (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 190). Im Gegensatz zu Herkunftsorientierten kennen Ethnoorientierte, die meist als Kinder oder Enkelkinder von Arbeitsmigrantinnen und -migranten (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 191) im Aufnahmeland leben, die Heimat meist nur aus Erzählungen oder Besuchen im Urlaub. Viele von ihnen besitzen eine Ferienwohnung und kommen bei Aufenthalten im Herkunftsland nicht, wie der überwiegende Teil der Herkunftsorientierten, bei Verwandten unter (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 189). Dadurch fühlen sich Ethnoorientierte in der Heimat häufig fremd, sehen dadurch dort auftretende Konflikte distanzierter und zeigen weniger Interesse für die dortige Politik, weshalb das Herkunftsland als Rückmigrationsziel nicht in Frage kommt (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 191). Im Kontext der Herstellung eines Herkunftsbezugs und bei der Suche nach

Informationen über das Herkunftsland sind Medien wie Bücher, TV, Zeitungen und Internet äußerst bedeutsam, da eigene Erfahrungen nicht sehr zahlreich sind (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 186 und S. 202). Ethnoorientierte sind im Gegensatz zu Herkunftsortorientierten meist sehr medienkompetent und bedienen sich unterschiedlichster Massen- und digitaler Medien. Vielfach werden zur Kommunikation mit Angehörigen des Herkunftslandes andere Kanäle und Medien genutzt als zur Kommunikation mit Angehörigen des Migrationslandes. In der Häufigkeit dominiert dabei vielfach das Migrationsland. Dennoch zeigt sich auch in der Mediennutzung eine deutliche bikulturelle Mischung (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 199-201). Ein Drittel der Ethnoorientierten ist an Massenmedien aus dem Herkunftsland überhaupt nicht interessiert, besitzt daher keine Satellitenanschlüsse zum Empfang der Herkunftsprogramme und sieht lieber Sendungen des Migrationslandes, während Herkunftsprogramme häufig bei Zusammenkünften im Familien- oder Freundeskreis konsumiert werden (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 192-195). Demgegenüber zeigen Ethnoorientierte, verglichen zu Herkunftsortorientierten, eine viel höhere Kompetenz in Bezug auf digitale Medien. Diese resultiert in vielen Fällen auch daraus, dass digitale Medien für den ausgeübten Beruf wichtig sind. Zur Ausstattung Ethnoorientierter gehören im Normalfall ein Mobiltelefon und ein Computer. Der Zugang zum Internet ist selbstverständlich, wobei die Internettelefonie in dieser Gruppe weit weniger verbreitet ist als bei Herkunftsortorientierten (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 192-196). Das Telefon dient für Ethnoorientierte hauptsächlich der diasporainternen Kommunikation und erfüllt den Zweck eines Austauschs und der gegenseitigen Unterstützung, wobei sich auch hier schon eine Tendenz zur Verlagerung auf digitale Medien zeigt (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 204-205). Mit dem Herkunftsland wird telefonisch nur sehr lockerer Kontakt gehalten: Meist werden Verwandte oder Freunde dort lediglich zum Geburtstag oder anlässlich von Todesfällen angerufen oder dienen bei aktuellen Ereignissen im Herkunftsland als Informationsquelle (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 209). Bezüglich der diasporaexternen Kommunikation fanden Hepp, Bozdag und Suna (2011, S. 206) heraus, dass sich diese bei Ethnoorientierten auf Angehörige des Migrationslandes sowie auf andere Diasporaangehörige gleichermaßen bezieht. Häufig erfolgt die Kommunikation mit Angehörigen des Migrationslandes mit einem bestimmten Hintergedanken, zum Beispiel, um die Sprache zu erlernen. Diasporaexterne Kontakte ergeben sich meist in Schule oder Beruf und werden später auch über diverse Medien gehalten (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 206-208). Bedürfen Herkunftsortorientierte Vermittler, die im Umgang oder bei der Lösung von Problemen mit digitalen Medien, aber

auch bei inhaltlichen Fragen in der digitalen Kommunikation, helfen, sind Ethnoorientierte häufig genau diese Vermittler – meist im engeren Familienkreis (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 192-193). Bei Ethnoorientierten zeigt sich eine Tendenz, lokale Programme, Zeitungen und Websites zu konsumieren. Auch die Kommunikation ist „national gerahmt“ (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 203), was bedeutet, dass die Kommunikation der Türiinnen und Türiken innerhalb des Migrationslandes dominiert (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 203).

Im Gegensatz zu Herkunfts- und Ethnoorientierten spielt bei Weltorientierten die Nationalität nur eine untergeordnete Rolle. Gegenüber nationalen Identitäten grenzen sie sich ab (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 218). Ihre kulturelle Zugehörigkeit wird nicht mit Nation assoziiert bzw. gleichgesetzt, weshalb Hepp, Bozdag und Suna (2011) in diesem Kontext auch den Begriff „Kosmopoliten“ (S. 214) benutzen. Zudem besteht bei Weltorientierten ein großes Interesse für andere Kulturen und eine große Offenheit gegenüber ihren Mitmenschen, was sich auch anhand der Freizeitbeschäftigungen zeigt. Diese beschränken sich nicht auf das Herkunfts- und auf das Migrationsland, sondern umfasst auch andere Länder und Nationalitäten (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 216-217). Gegenüber Menschen, die nicht offen gegenüber anderen Kulturen sind, grenzen sich Weltorientierte klar ab (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 218). Religion hat zwar eine Bedeutung, aber meist interessieren sich Weltorientierte nicht nur für die eigene, sondern ganz besonders für andere Religionen (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 217). Der Blick auf ihr Herkunftsland ist skeptisch, es wird aber versucht, Informationen über Politik, Kultur, Sprache etc. des Herkunftslands zu beschaffen. In diesem Kontext sind mangels Erfahrungen aus erster Hand diverse Medien bedeutsam (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 217-218). Klischeehafte oder negative Fremdbilder werden von Weltorientierten eindeutig abgelehnt (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 219). Viele Weltorientierte sind in Städten aufgewachsen und bezüglich ihrer Wohnorte weitaus mobiler als Herkunfts- oder Ethnoorientierte. Urlaubsreisen erfolgen in verschiedene Länder – nicht nur ins Herkunftsland (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 219). Diasporaläden haben für Weltorientierte kaum eine Bedeutung, am ehesten interessieren sich Angehörige dieser Gruppe für Musik aus ihrem Herkunftsland (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 220). Mit ihrer sozialen, ökonomischen und kulturellen Situation sind sie weitgehend zufrieden und bewerten ihre Lebenssituation eindeutig positiver als Herkunfts- oder Ethnoorientierte, zeigen aber Bereitschaft, weiter zu migrieren (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 237). Häufig werden künftige Migrationsziele fernab von Herkunfts- bzw. Migrationsland

genannt (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 221). Die meisten Weltorientierten haben auch die Staatsbürgerschaft des Migrationslandes angenommen, weil diese nicht unerhebliche Vorteile und Sicherheiten bietet (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 220-221). Weltorientierte zeigen sich von allen Medienaneignungstypen am besten kommunikativ vernetzt (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 213), am positivsten gegenüber digitalen Medien eingestellt und weisen eine sehr hohe Medienkompetenz auf: Sie nutzen Massenmedien häufig digital, wobei sich die genutzten Fernsehprogramme, Radiosender und Zeitungen nicht nur auf das Herkunfts- und auf das Migrationsland beschränken. Durch schulische bzw. berufliche Aufgaben war es für Weltorientierte notwendig, sich mit neuen Medien auseinanderzusetzen. Dadurch dienen sie in ihren Familien, die neue Medien oft für andere Zwecke nutzen, häufig als Technik- und Kommunikationsvermittler. Bei Problemen, die sie selbst nicht lösen können, profitieren sie von Online-Hilfe-Foren oder von ihrem Freundeskreis. Die Ausstattung mit Medien gestaltet sich innerhalb der Gruppe der Weltorientierten als ausgezeichnet, vor allem der Zugang zum Internet ist äußerst wichtig, während sich viele von ihnen ganz bewusst gegen das Fernsehen entscheiden und gar kein TV-Gerät besitzen. Fernsehsendungen oder Filme werden, meist auf Deutsch oder Englisch, ganz gezielt am Computer angesehen. Wird doch ferngesehen, dann konsumieren Weltorientierte in der Regel seriöse Sendungen wie etwa (Börse)Nachrichten und beklagen häufig, dass qualitativ hochwertige Sendungen erst spät abends ausgestrahlt werden. Sie kritisieren ferner die Marktorientierung der meisten Fernsehsender, da für viele von ihnen beim Fernsehen der Wunsch nach Information klar vor jenem nach Unterhaltung steht (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 229-230). Satelliten- oder Kabelanschluss zum Empfang von Programmen aus dem Herkunftsland sind bei Weltorientierten die Ausnahme, vielmehr werden Sender wie BBC oder Al Jazeera konsumiert (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 222-225). Viele Angehörige der Gruppe der Weltorientierten sind Abonnenten deutscher Zeitungen oder kaufen von Zeit zu Zeit welche. Besonderer Wert wird hierbei auf Qualitätsjournalismus gelegt (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 225). Gegenüber Herkunftsmedien, vor allem den staatlichen, zeigen sich Weltorientierte hingegen kritisch (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 229). Die persönliche Kommunikation erfolgt oftmals auch per Telefon, wobei Weltorientierte kaum Flatrates für Telefonate ins Herkunftsland haben, dafür aber eine Webcam, um international videotelefonieren zu können (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 226). Telefonkontakte zu Familienangehörigen ins Herkunftsland gibt es nur sehr selten bzw. zu bestimmten Anlässen. Zu Freunden aus dem Herkunftsland wird der Kontakt meist über das Internet –

nicht selten Social Media – gehalten. Den Weltorientierten geht es dabei aber nicht darum, Kontakt ins Herkunftsland zu halten, sondern ihnen ist der Kontakt zu diesen ganz speziellen Menschen ein Anliegen. Obwohl viele dieser Freundinnen und Freunde mit der Zeit auch migrierten, blieb der Kontakt bestehen, weshalb sich bei vielen Weltorientierten ein enges Netz an Kontakten in unterschiedliche Länder manifestiert (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 231-233). Auch die Familie ist häufig auf viele Länder verstreut. Weltorientierte versuchen aber, die Kontakte aufrecht zu erhalten. In der diasporainternen Kommunikation wird häufig das Migrationserleben thematisiert. Ferner steht das diasporische Freundschaftsnetzwerk beim Eingewöhnen in einem fremden Land zur Seite (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 233-234). Auch diasporaextern zeigen sich Weltorientierte sehr gut vernetzt. Diese Kontakte – vielfach zu Migrantinnen und Migranten aus anderen Ländern, die während eines Studiums, einer Ausbildung oder in der Arbeit geknüpft wurden – werden häufig über Social Media, aber auch über E-Mail und Telefon, gehalten. Nicht selten erweisen sich solche Kontakte auch beruflich als Vorteil bzw. auch als Hilfe bei der Partizipation am gesellschaftlichen Leben (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 235-236). Das Internet ist ein für Weltorientierte äußerst wichtiges Medium: Es ist die Grundlage für die (internationale) Kommunikation via E-Mail, Social Media, aber auch für Internetzeitungen usw. (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 226-227). Auch auf Fach-Websites wird recherchiert (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 229). Auffällig ist zudem, dass viele Weltorientierte häufig mehrere Quellen in unterschiedlichen Medien zu einem Thema konsultieren, um einen möglichst facettenreichen Blick auf die Thematik zu erhalten (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 231).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sowohl die Medienkompetenz als auch die Medienausstattung Ethnoorientierter weit besser ist als jene der Herkunftsorientierten, dass aber die Weltorientierten die am stärksten mediatisierte Alltagswelt aufweisen. Ihre mediale Aufgeschlossenheit korrespondiert mit ihrer kulturellen Aufgeschlossenheit (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 237). Während Herkunftsorientierte über eine Vielzahl eigener Erfahrungen mit dem Herkunftsland verfügen, mussten Ethnoorientierte und Weltorientierte sich ihr Bild über das Herkunftsland vielfach erst konstruieren, was unter anderem mithilfe von Medien geschieht (Hepp, Bozdag & Suna, 2011, S. 210-211).

Die Debatte über Medien und Migration im deutschsprachigen Raum beschäftigte sich jahrzehntelang hauptsächlich mit der Frage, wie Integration durch den Gebrauch von Medien gelingen oder scheitern könnte. Die Idealvorstellung war lange Zeit eine mediale Assimilation, die auch in anderen Lebensbereichen zu einer Assimilation führen würde

(Hugger & Strotmann, 2008, S. 432). Die Daten von Ulram (2009) zeigen aber, dass es nicht ein Entweder-Oder gibt, sondern dass die Medien-Migrations-Forschung eine neue Perspektive einnehmen muss: Migrantinnen und Migranten dürften nicht länger als defizitorientiert betrachtet werden, sondern sie sind handlungsfähige Subjekte, die sich sowohl Medien der Herkunfts- als auch der Aufnahmegesellschaft aneignen. Hugger und Strotmann (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von „hybriden Identitäten“ (S. 433) und von der neuen Perspektive als „mediale Transmigration“ (Hugger & Strotmann, 2008, S. 434). Migrantinnen und Migranten sind zwischen der Herkunfts- und der Aufnahmegesellschaft zu verorten, sie gehören sowohl zu der einen als auch zu der anderen Gruppe. Aufgabe der Medienpädagogik sei es, diese Mehrfachzugehörigkeiten anzuerkennen (Hugger & Strotmann, 2008, S. 437).

Da vor allem der Schule in Bezug auf die Medienpädagogik eine zentrale Rolle einnimmt, ist das folgende Kapitel der Mediennutzung im schulischen Bereich gewidmet.

4.9 Schule und Medien

Die Schule wird als wichtige Instanz bei der Weitergabe von Kultur von einer Generation an die nächste betrachtet. Durch die Entwicklung neuer Medien gewannen diese als dritte Sozialisationsinstanz neben Elternhaus und Schule immer mehr an Bedeutung. Der Schule kamen zudem durch die (digitalen) Medien weitere, neue, Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu (Spanhel, 2008, S. 505). Die Schule bewegt sich heute in einem Spannungsfeld zwischen den „neuen Medien [...] als Instrumente des Lernens [*und, IL*] als Gegenstand von Lernen, Erziehung und Bildung“ (Spanhel, 2008, S. 507).

Für ein Einzug-Halten des Computers in die Schule kann auf vielfältigste Art und Weise argumentiert werden: Eine Schule, die sich an der Lebenswelt der Lernenden orientiert, muss Computer zum Gegenstand machen, da Schülerinnen und Schüler daran großes Interesse zeigen. Gesellschaftlich gesehen sind die Jugendlichen auf eine Welt vorzubereiten, aus welcher digitale Medien nicht mehr wegzudenken sind, weshalb die Medienkompetenz mit einer Kulturtechnik gleichzusetzen ist (Herzig, 2008, S. 498). Dadurch ergeben sich wirtschaftlich gesehen bessere Chancen der Schülerinnen und Schüler auf dem Arbeitsmarkt und in weiterer Folge damit einhergehend eine für die Politik erfreuliche niedrigere Arbeitslosenquote. Als pädagogisches Argument kann zudem angeführt werden, dass der Computertechnologie ein bildender Gehalt innewohnt (Swertz, 2004, S. 2-4), und dass digitale Medien auch einen Einfluss auf den Prozess des Lernens

haben, indem sie das Lernen erleichtern und gleichzeitig verbessern. Die katalytische Begründung hat die Veränderung von Institutionen und ihrer Mitglieder im Blick.

Der Einsatz digitaler Medien kann so einen Einfluss auf die Unterrichtskultur, aber auch auf die Administration oder die Öffentlichkeitsarbeit von Schulen haben. Insgesamt besteht in der öffentlichen Diskussion über den Einsatz digitaler Medien in der Schule ein Spannungsfeld zwischen dem Nutzen für den Unterricht und die einzelnen Schülerinnen und Schüler einerseits und dem reflektierten Umgang mit den digitalen Medien andererseits (Herzig, 2008, S. 498). Der Einsatz digitaler Medien in der Schule hätte einige Vorteile: Erstens ist der Unterricht für die Lernenden aktivierend und anschaulicher (Kerres, 2008, S. 118), wenn digitale Medien eingesetzt werden. Zudem ersparen sich die Schülerinnen und Schüler das händische Schreiben und vermeiden durch die Autokorrektur wohl auch so manchen Fehler (Calmbach et al., 2016, S. 199). Ferner würde an der Lebenswelt der Jugendlichen angeknüpft werden, denn wie weiter oben gezeigt wurde, leben diese ja quasi in einer digitalen Welt, weshalb sich auch Melisa Erkurt wünscht, dass sozialen Medien in den Schulen ein angemessener Stellenwert zugebilligt wird (ÖIF, 2018a, S. 5). Zu bedenken geben Baumgartner et al. (2016, S. 95) allerdings, dass der Einsatz digitaler Medien noch keine Garantie für Verbesserungen im Bildungssystem ist. Schon Terhart (1997, zit. in Kerres, 2008, S. 120) stellte fest, dass es nicht die eine beste Lehrmethode gäbe, genausowenig wie es ein Patentrezept für den perfekten Einsatz einer Methode gibt (de Witt, 2008, S. 443).

Bereits in den 1970er-Jahren gab es einen Grundsatzerlass Medienerziehung (Pöyskö, 2011, S. 2), der eine Basis für schulische und außerschulische medienpädagogische Aktivitäten schaffen sollte, aber nicht so recht fruchtete: An der Medienkompetenz wurde – wenn überhaupt – erst dann gearbeitet, wenn die vermeintlich wichtigen Unterrichtsinhalte durchgenommen waren, obwohl die neue Kulturtechnik nicht im Widerstreit zu den ‚klassischen‘ Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen steht, sondern komplementär dazu (Pöyskö, 2011, S. 2). Die aktuell gültige Version des Grundsatzerlasses Medienerziehung (BMBWF, 2014) verpflichtet die Lehrerinnen und Lehrer dazu, das Unterrichtsprinzip ‚Medienerziehung‘ in allen Gegenständen unter Einbeziehung aller Kommunikationsmedien einfließen zu lassen. Dennoch ließ der Medieneinsatz im Unterricht weiterhin zu wünschen übrig (Nosko, 2013, S. 1), und es bestand dringender Handlungsbedarf an Österreichs Schulen. Daraufhin wurde nach einer Pilotphase im Schuljahr 2017/18 ab dem Schuljahr 2018/19 an den österreichischen Schulen der Sekundarstufe I der Unterrichtsgegenstand „Digitale Grundbildung“

flächendeckend etabliert. Gemäß seines Lehrplans umfasse digitale Grundbildung die Bereiche „digitale Kompetenz, Medienkompetenz sowie politische Kompetenzen“ (BKA, 2018a, S. 2). Dadurch soll die Teilhabe an der Gesellschaft im Sinne einer möglichen Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit gefördert werden (BKA, 2018a, S. 3). Barberi, Berger und Himpsl-Gutermann (2017, S. 1) sprechen in diesem Kontext auch davon, dass die Freiheit des Menschen durch einen souveränen Umgang mit digitalen Medien befördert werden soll. Dazu soll die Heterogenität der Mediennutzung der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen werden, genauso wie darauf geachtet werden muss, Vorurteile abzubauen (BKA, 2018a, S. 4). Der Lehrstoff der verbindlichen Übung vereint Gesellschaftliche Aspekte von Medienwandel und Digitalisierung, Informations-, Daten- und Medienkompetenzen, Betriebssysteme und Standard-Anwendungen, Mediengestaltung, Digitale Kommunikation und Social Media, Sicherheit, Technische Problemlösung und Computational Thinking (BKA, 2018a, S. 4-7).

Bei den Schülerinnen und Schülern gibt es Unterschiede, wie diese den schulischen Medieneinsatz erleben: Jugendliche mit höheren Bildungsaspirationen sehen diesen eher kritisch: Sie hinterfragen den zusätzlichen Nutzen, den der Einsatz digitaler Medien in der Schule bringt bzw. befürchten, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht durch YouTube & Co. abgelenkt würden, sobald das Internet ins Spiel kommt. Ferner befürchten sie, dass „analoge skills [...] verloren gehen könnten“ (Calmbach et al., 2016, S. 204), genauso wie selbstständiges Denken (Calmbach et al., 2016, S. 204-205). Sie wünschen sich zwar keine Schule wie früher ohne Internet, aber genausowenig möchten sie digitale Medien in jedem Unterrichtsgegenstand eingesetzt wissen. Beispielsweise ist den Lernenden die menschliche Kommunikation wichtig. Viele betrachten auch den Verzicht auf digitale Medien als einen Teil von digitaler Kompetenz (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 48-49). Jugendliche aus bildungsfernen Schichten hingegen wünschen sich, dass digitale Medien stärker im Unterricht eingesetzt werden, da sie der Meinung sind, der Unterricht würde dadurch unterhaltsamer (Calmbach et al., 2016, S. 212). Die Schule ist bei vielen bildungsfernen Jugendlichen auch die einzige Instanz, die ihnen digitale Kompetenzen, die über Entertainmentfunktionen hinausgehen, vermitteln kann (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 31). Dies wird aber leider häufig nicht eingelöst. Ein Grund dafür ist, dass der Zugang zu Computer und Internet in der Schule häufig stark begrenzt ist und somit die Schule fehlende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler kaum ausgleichen kann (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 31). Es ist anzunehmen, dass der 8-Punkte-Plan für den digitalen

Unterricht (BMBWF, 2020) diesbezüglich in den nächsten Jahren für einige Veränderungen sorgen wird.

Auch wenn es in diesem Zusammenhang kaum aktuelle Daten und größer angelegte Studien gibt, kann behauptet werden, dass Computer und Internet im Unterricht nicht sehr häufig eingesetzt werden (ÖIAT, 2013, S. 13). Während in berufsbildenden höheren Schulen wie Handelsakademien, Höheren Technischen Lehranstalten oder Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe der Einsatz digitaler Medien quasi an der Tagesordnung steht, wird deren Potential in allgemeinbildenden Pflichtschulen kaum genutzt (Barberi, Berger & Himpsl-Gutermann, 2017, S. 2). Grundsätzlich nutzen Jugendliche digitale Medien in der Freizeit weit häufiger als in der Schule (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 23). Hauptsächlich findet der digitale Medieneinsatz in der Schule im Informatikunterricht oder mit einem ganz bestimmten Zweck (Referatsvorbereitung, Verfassen eines Lebenslaufs etc.) statt (Calmbach et al., 2016, S. 201). Zwar nutzen zwei Drittel der in Wien befragten Schülerinnen und Schüler im Unterricht das Internet, davon aber nur 16 % täglich und nur 12 % seltener. Auffällig ist, dass in Schulen, welche mit Matura abschließen, Computer und Internet häufiger eingesetzt werden, was an den in diesem Segment relativ stark verbreiteten Laptopklassen liegt (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 44-45).

Baumgartner et al. (2016, S. 105-106) wünschen sich (mehr) E-Learning im Schulalltag, um die digitale (Medien-)Kompetenz der Jugendlichen zu verbessern. Dennoch verbreiteten sich digitale Medien im Schulsystem bisher nicht in der Art und Weise, wie es bei anderen Innovationen außerhalb des Schulsystems normalerweise üblich ist (Baumgartner et al., 2016, S. 107).

Ein Grund für den seltenen Einsatz von Medien im Unterricht ist, dass häufig die technische Ausstattung in den Schulen zu wünschen übrig lässt (ÖIF, 2018a, S. 5), was auch die Schülerinnen und Schüler bestätigen (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 47). Eine gute technische Ausstattung der Klassenräume und ein WLAN-Zugang sorgen aber ohnehin noch nicht für Chancengerechtigkeit (Calmbach et al., 2016, S. 219).

Auch wenn Jugendliche ihre Eltern als nicht besonders digital kompetent ansehen, trauen sie den Lehrerinnen und Lehrern, auch wenn sie meist derselben Generation angehören, interessanterweise mehr an digitaler Kompetenz zu (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 41), insbesondere, wenn es um fachspezifische Kompetenzen geht wie Buchhaltungsprogramme oder Microsoft Office (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 51).

Jugendliche sehen Lehrende auch als Ansprechpartner in Sicherheitsfragen, genauso wie sie sich wünschen, zu lernen, digitale Medien zu verstehen (Calmbach et al., 2016, S. 209) und die Schule sowie die Lehrenden daher als wichtige Instanz betrachten, um Medienkompetenz vermittelt zu bekommen (Calmbach et al., 2016, S. 208). Vor allem Jugendliche, welche im Elternhaus nicht die Möglichkeit zum digitalen Kompetenzerwerb haben, greifen verstärkt auf schulische Angebote zurück (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 12).

Vor allem das Alter der Lehrperson spielt bei der Intensität der Nutzung digitaler Medien eine Rolle (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 46). Nosko (2013, S. 1) stellte fest, dass das Ausmaß des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht der jeweiligen Medienbiographie der Lehrenden geschuldet ist. Daher sei es für die pädagogische Praxis gewinnbringend, sich als (angehende) Lehrperson mit der eigenen Medienbiographie auseinanderzusetzen. Dazu wurde an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems eine eigene Plattform eingerichtet. Nosko (2013, S. 4) fordert für Lehramtsstudierende, aber auch für bereits im Dienst stehende Lehrerinnen und Lehrer, sich mit ihrer eigenen Medienbiographie zu beschäftigen.

Baumgartner et al. (2016, S. 111-112) identifizieren für den spärlichen Einsatz Neuer Medien im Unterricht gleich mehrere Gründe auf Seiten der Lehrkräfte: Im subjektiven Empfinden der Lehrenden würden die Nachteile durch eine längere Vorbereitungszeit, mehr Organisationsaufwand und die Gefahr technischer Probleme überwiegen. Ferner dominiert in vielen Schule nach wie vor der Frontalunterricht – für den Einsatz digitaler Medien müsste man das gesamte Unterrichtskonzept umstellen. Auch technisch (Updates, unterschiedliche Versionen) und rechtlich (Datenschutz etc.) fühlen sich die Lehrpersonen nicht unbedingt sattelfest. Zu guter Letzt sind sich Lehrende auch nicht sicher, ob der Einsatz digitaler Medien tatsächlich einen Mehrwert bringt (Baumgartner et al., 2016, S. 111-112). Größere Bedeutung messen Baumgartner et al. (2016) beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht vor allem der Medienkompetenz der Lehrenden bei (S. 95). Häufig fehlt diesen aber die Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien. Sie nutzen den Computer zwar für die Unterrichtsvorbereitung und zeigen auch ab und zu etwas über den Beamer, aber ihrer fehlenden fachdidaktischen Ausbildung dürfte es geschuldet sein, dass Tablet, Smartphone, PC & Co. darüber hinaus nur sehr selten eingesetzt werden (Baumgartner et al., 2016, S. 98). Viele der Lehrenden mussten wohl schon die Erfahrung machen, dass eine medienunterstützte Unterrichtsstunde nicht wie gewünscht verlief. Gerade im Umgang mit digitalen Medien können nämlich Fehler in der Planung im

laufenden Unterricht kaum kompensiert werden (Kerres, 2008, S. 117). Somit wäre es für die Lehreraus-, -fort-, und -weiterbildung wünschenswert, mehr in Richtung digitale bzw. fachdidaktischer Kompetenz der Lehrkräfte anzubieten (Baumgartner et al., 2016, S. 98).

Wegen der raschen Veränderungen in der Medienlandschaft muss die Medienkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer laufend aufgefrischt werden (de Witt, 2008, S. 447). Daher sind Fortbildungen durch die Pädagogischen Hochschulen vorgesehen (BMBWF, 2014, S. 8). Auch der 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht (BMBWF, 2020) soll dazu beitragen, dass sich die Medienkompetenz der Lehrkräfte verbessert.

Biermann (2009a) unterstreicht auch, dass es um die IKT-Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer nicht immer so gut bestellt ist und beschreibt dabei mehrere Studien zu Berufswahlmotiven von Lehramtsstudentinnen und -studenten (Ulich, 1998 und 2004, Spinath, 2005, Frey, 2004, Krieger, 2000, zit. S. 33-34) in Deutschland. Bei den Gründen für die Berufswahl gab es keine Nennungen im Zusammenhang mit Medien, was den Schluss nahelegt, dass Medien bei der Entscheidung für den Lehrerberuf kaum eine Rolle spielen. Auch in der Öffentlichkeit dominiert das Bild der altmodischen Pädagogin bzw. des altmodischen Pädagogen. Kaum jemand würde Lehrerinnen und Lehrer als besonders medienaffin bezeichnen (Biermann, 2009a, S. 34).

Verfügen Lehramtsstudierende in Österreich zu Studienbeginn nicht über ausreichende Medienkompetenz, haben sie während des Studiums allerdings nicht viel Gelegenheit, diese zu erwerben. Folgende Angaben beziehen sich auf die Curricula der Lehramtsstudien im Verbund Nordost: Im Bereich der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen gibt es zwei Möglichkeiten, mit Medien in Kontakt zu kommen: Im Pflichtmodul 4 kann der Teilbereich Lehren und Lernen gewählt werden, in welchem unter anderem Medienpädagogik und -didaktik auf dem Programm stehen (Universität Wien, 2016a, S. 8). Ferner gibt es in Modul 7 wieder die Möglichkeit, ein Proseminar zum Thema Kommunikationsräume im Umfang von 5 ECTS zu wählen, in welchem auch die Medienpädagogik thematisiert wird (Universität Wien, 2016a, S. 11). In Gegenständen wie Biologie und Umweltkunde, Chemie, Griechisch oder Inklusiver Pädagogik gibt es keinerlei Angebote, was den Einsatz von oder den Umgang mit digitalen Medien betrifft (Universität Wien, 2016b, Universität Wien, 2016c, Universität Wien, 2016j, Universität Wien, 2016l). In anderen Gegenständen wie Darstellender Geometrie, Physik oder Haushaltsökonomie gibt es zumindest die Möglichkeit, sich im Wahlbereich für Lehrveranstaltungen mit Medieneinsatz zu entscheiden (Universität Wien, 2016d, S. 5, Universität Wien, 2016n, S. 10, Universität Wien, 2016k, S. 10). In Psychologie und

Philosophie beschränkt sich der Umgang mit Medien auf eine Wahlpflichtlehrveranstaltung aus dem Bereich Technik/Medienphilosophie (Universität Wien, 2016o, S. 5). In Deutsch gibt es sogar ein Vertiefungsmodul mit dem Titel „Handlungsfeld Texte und Medien“ im Umfang von 7 ECTS (Universität Wien, 2016e, S. 5), und auch im Wahlbereich können Themen wie Medienbildung oder Theater-, Film- und Medienwissenschaft ausgewählt werden (Universität Wien, 2016e, S. 8-9). Im Unterrichtsgegenstand Englisch gibt es immerhin ein alternatives Pflichtmodul, in welchem im Umfang von 6 ECTS kritische Medienanalyse betrieben wird (Universität Wien, 2016f, S. 8). Überhaupt scheinen die Fremdsprachen eher medienaffin zu sein, denn das Teilcurriculum Französisch-Italienisch-Spanisch weist ein gesamtes Modul mit dem Titel „Medien- und Landeswissenschaft“ im Umfang von insgesamt 14 ECTS auf, in welchem immerhin 7 ECTS medienwissenschaftlichen Themen gewidmet sind (Universität Wien, 2016g, S. 9). Zusätzlich kann im weiteren Studienverlauf noch einmal eine Lehrveranstaltung zum Thema Medienwissenschaft im Ausmaß von 6 ECTS belegt werden (Universität Wien, 2016g, S. 11). Studierende des Faches Geographie und Wirtschaftskunde müssen sich im Rahmen einer Fachdidaktik-Lehrveranstaltung verpflichtend mit dem Thema Medien im GW-Unterricht auseinandersetzen (Universität Wien, 2016h, S. 5). Genauso ist es auch im Unterrichtsgegenstand Mathematik. Hier wird sogar ein kritischer Umgang mit Lernmaterialien aus dem Internet angeregt (Universität Wien, 2016m, S. 7). Auch im Lehramtsstudium Geschichte und Sozialkunde und Politische Bildung kommen die Studierenden in der Fachdidaktik-Lehrveranstaltung Schulpraxis in Berührung mit Neuen Medien (Universität Wien, 2016i, S. 13), ebenso wie in der Schulpraxis (Universität Wien, 2016i, S. 5). Ferner gibt es zwei Pflichtmodule mit dem Titel „Quellen und Medien“ im Umfang von insgesamt 17 ECTS, in welchen der (kritische) Umgang mit Medien thematisiert wird (Universität Wien, 2016i, S. 9-11). Studierende des Unterrichtsgegenstandes Musik kommen im Studienbereich Musikpädagogik mit Medien in Berührung: Hier geht es darum, Werkzeuge zur Musikkbearbeitung kennen zu lernen, sich mit digitalen Gestaltungsmöglichkeiten von Musik auseinander zu setzen und den Stellenwert der Medien im Zusammenhang mit der Musik zu reflektieren (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, 2016, S. 33). Zusammenfassend ist zu sagen, dass es im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe sehr davon abhängig ist, welche Fächer die angehenden Lehrerinnen und Lehrer belegen, ob ihnen das richtige Rüstzeug für den Umgang mit Medien im Unterricht mitgegeben wird.

Das Lehramtsstudium für die Primarstufe ist aufgebaut in Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen (50 ECTS), Elementar- und Primarstufendidaktik (125 ECTS), Bachelorarbeit (5ECTS) und einen frei wählbaren Schwerpunkt (60 ECTS). Innerhalb der Elementar- und Primarstufendidaktik gibt es eine Lehrveranstaltung mit dem Titel „Informatische Bildung“ im Umfang von 3 ECTS (PH NÖ, 2018, S. 43) und eine mit dem Titel „Digitaler Raum“, ebenfalls mit 3 ECTS (PH NÖ, 2018, S. 45). Positiv ist, dass ab dem Studienjahr 2018/19 der Schwerpunkt „Medienpädagogik“ angeboten wird, in dessen Lehrveranstaltungen Bezug zu (digitalen) Medien genommen wird (PH NÖ, 2018, S. 62-64), um die Kompetenzen der Studierenden in Bezug auf die Mediendidaktik, Medienbildung und Informatische Grundbildung zu vertiefen (PH NÖ, 2018, S. 40). In allen anderen Schwerpunkten wird auf Medien entweder gar nicht oder nur rudimentär Bezug genommen. Im Lehramtsstudium für Primarstufe kann einer Weiterentwicklung der Medienkompetenz seitens der Studierenden also ebenfalls recht einfach aus dem Weg gegangen werden.

Im Verbund West wird im Lehramtsstudium Sekundarstufe eine Spezialisierung „Medienpädagogik“ angeboten, in welcher angehende Lehrerinnen und Lehrer auf folgende Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder vorbereitet werden:

- „Schulentwicklung und Medienmanagement
- Pädagogische und didaktische Aufgabenbereiche
- Öffentlichkeitsarbeit und schulische Kommunikation
- Spezifische Evaluierungen
- Organisatorische Aufgabenbereiche
- Unterricht medienpädagogischer Themen“ (Hug, Maurek, Missomelius & Schroffenegger, 2017, S. 5-9).

Einerseits ist dies erfreulich, andererseits ist zu erwarten, dass Studierende einen medienpädagogischen Schwerpunkt wählen, die ohnehin medienaffin und Neuen Medien gegenüber aufgeschlossen sind. Die andere Gruppe der Lehramtsstudierenden bleibt wieder ohne einschlägige Ausbildung und verlässt sich auf die ausgebildeten Medienpädagoginnen und -pädagogen, die dann auf diesem Feld natürlich die Spezialistinnen und Spezialisten sind. Wünschenswert wäre daher, österreichweit Lehrveranstaltungen zur Medienpädagogik einheitlich so in den Curricula der Lehrerbildung zu verankern, dass sie von allen Studierenden besucht werden müssen.

Hugger und Strotmann (2008) wünschen sich für die schulische Medienpädagogik, dass handlungsorientierte Methoden eingesetzt werden wie beispielsweise Foto-, Video-, Computer- oder Internetprojekte (S. 437). Es existiert eine schier endlose Liste an Möglichkeiten, digitale Medien in der Schule einzusetzen. Herzig (2008, S. 499) nennt in diesem Kontext Lehrprogramme, Übungsprogramme, offene Lehrsysteme, Datenbestände, Lernspiele, Werkzeuge, Experimentier- und Simulations- oder Kommunikations- und Kooperationsumgebungen. Dadurch kann es auch zu einer Veränderung des Unterrichts und der Unterrichtskultur kommen, etwa durch Blended Learning, E-Learning, Flipped Classroom, kollaboratives Arbeiten etc. Digitale Medien können als Lernanregung oder -hilfe, als Informationsquelle, als Werkzeug für die Erschließung von Informationen oder aber für die Be- bzw. Verarbeitung von Daten, als Gegenstand von Analysen, zur Bereitstellung von Materialien für die eigenständige Bearbeitung, als Instrument der Kommunikation und Kooperation sowie der Speicherung und Präsentation von Ergebnissen dienen (Herzig, 2008, S. 502). Lernprogramme können für das Üben sinnvoll sein, für ein tieferes Verständnis sind sie aber nicht zielführend. Spätestens seit der Veröffentlichung von ChatGPT Ende 2022 wird im Bildungsbereich das Thema Künstliche Intelligenz und wie diese im Unterricht eingesetzt werden kann heftig diskutiert (BMBWF, 2023).

Aufgrund der Fülle an Medien und Einsatzmöglichkeiten ist im schulischen Umfeld, vor allem im Unterricht, die Mediendidaktik von großer Bedeutung (Vollbrecht, 2005, S. 37). Sie beschäftigt sich mit den „Funktionen und Wirkungen von Medien in Lehr- und Lernprozessen“ (BMBWF, 2014, S. 2) und stellt sich die Frage, wie Medien einerseits eingesetzt werden können, um effizient zu lehren bzw. zu lernen (de Witt, 2008, S. 440) und wie sie andererseits zu Bildung beitragen können (Kerres, 2008, S. 121). Dabei befasst sich die Mediendidaktik sowohl mit analogen als auch mit digitalen Medien (Kerres, 2008, S. 116). Die Anfänge der Mediendidaktik reichen in die 1970er-Jahre, als die Hoffnung bestand, das Lernen durch den Einsatz von Computern in den Schulen zu revolutionieren. Bald schon verlor man das Interesse an der Mediendidaktik, bis in den 1990ern durch die Verbreitung des Internet neuerlich große Hoffnung in sie gesetzt wurde. Heute ist man der Meinung, beste Lernergebnisse durch die Kombination unterschiedlicher – digitaler wie analoger – Medien und Methoden zu erzielen (Kerres, 2008, S. 116-117).

Insgesamt ist festzuhalten, dass es im Unterricht nicht die richtigen Medien geben kann. Essenziell ist vielmehr das richtige didaktische Konzept (Kerres, 2008, S. 119 und de Witt,

2008, S. 440), wobei es auch nicht die eine, absolut richtige didaktische Methode gibt (Kerres, 2008, S. 121).

4.10 Zwischenresümee

Die Schule ist unbestritten ein wichtiger Ort für das Erlernen des Umgangs mit digitalen Endgeräten. Die grundlegende Mediensozialisation und der Erwerb erster diesbezüglicher Kompetenzen erfolgt aber schon viel früher, meist informell, im Elternhaus (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 34). Durch seine Trägheit unterscheidet sich der Habitus der Schule mittlerweile sehr stark vom aktuellen (mediengesellschaftlichen) Entwicklungsstand (Kommer, 2013, S. 408). Eine stärkere Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler muss aber nicht unbedingt zu einer Verbesserung der Medienkompetenz und zu einer Beseitigung von Ungleichheiten führen (Biermann, 2013, S. 6). Fakt ist, dass der Schulunterricht nicht (mehr) zu den Jugendlichen von heute passt: Die meisten Tätigkeiten erfordern sogenannte „deep attention“ (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 3): Schülerinnen und Schüler sollen sich längerfristig einer einzigen Sache, was mit den oben genannten immer kürzer werdenden Aufmerksamkeitsspannen und dem sogenannten Modus der „hyper attention“ (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 4) der Jugendlichen nur schwer vereinbar ist. Ferner dominiert im Schulunterricht das geschriebene Wort, was zur Vorliebe der Schülerinnen und Schüler für Bilder und Videos in starkem Kontrast steht (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 3-4).

Zum Lernen mit digitalen Medien existieren zwar viele Studien, die Daten sind aber nur schwer verallgemeinerbar. Was sich jedoch zeigt, ist, dass Lernende durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht mehr Motivation und Lernfreude (vor allem durch die stärkere Schülerzentrierung digitaler Angebote) zeigen. Ferner schätzen sie dadurch ihre Computerkompetenz besser ein und lernen, mit anderen zu kooperieren. Unbestritten ist, dass der Einsatz digitaler Medien ein Umdenken auf Seiten der Lehrkräfte erfordert. Der Unterricht wird sich von lehrer- zu schülerzentriert mit projekt- und handlungsorientiertem Arbeiten ändern müssen (Herzig, 2008, S. 501-502). Idealerweise nimmt die Lehrperson die Rolle eines Coaches anstelle der allwissenden Expertin bzw. des allwissenden Experten ein (ÖIAT, 2013, S. 24). Bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht gibt es also noch sehr viel Luft nach oben: Digitale Schulbücher bergen gegenüber ihren gedruckten Pendanten viel bisher ungenutztes Potential wie beispielsweise „interaktive

Lernprogramme, Lernspiele, Simulationen, Augmented Reality oder Virtual Reality“ (Baumgartner et al., 2016, S. 112-113).

Mutsch, Jones und Swertz (2009, S. 3) konnten in einer Untersuchung mit Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern feststellen, dass es im Kontext der Medienkultur auch schichtspezifische Unterschiede, vor allem bezüglich der Herkunft, gibt. So stehen türkischen Schülerinnen und Schülern weitaus weniger Medien zur Verfügung als ihren österreichischen Mitschülerinnen und Mitschülern, diese werden aber von den Lehrpersonen ganz anders genutzt als in Familien mit einem niedrigen Bildungshintergrund. Bei den Aktivitäten, welche im Kontext mit Medien gesetzt werden, gibt es ebenfalls Unterschiede, allerdings sind diese eher auf bildungsspezifische Unterschiede als auf die Herkunft zurückzuführen (Mutsch, Jones & Swertz, 2009, S. 7). Den Untersuchungen zufolge erscheinen vor allem türkische Familien in Bezug auf den Medienbesitz benachteiligt zu sein (Mutsch, Jones & Swertz, 2009, S. 10). Der digital divide verläuft zwischen den Gruppen mit unterschiedlicher Bildung. Es besteht die Gefahr, dass die Schule „den ‚digital divide‘ noch [vertieft, IL], anstatt ihn zu verringern“ (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 72). Für die Unterrichtsplanung wäre es daher empfehlenswert, unterschiedliche Medienkulturen anzusprechen (Mutsch, Jones & Swertz, 2009, S. 11). Dennoch wird es nicht einfach sein, die Ungleichheiten in Bezug auf die Medienkompetenz zwischen den Schülerinnen und Schülern auszugleichen, da diese häufig auf einem seit langem verinnerlichten medialen Habitus basieren (Mutsch, Jones & Swertz, 2009, S. 11).

Kommer (2010) identifizierte – zwar für Deutschland – auf der Ebene der Schule im Kontext des Medieneinsatzes folgende fünf Problembereiche: Die Unterrichtsinhalte seien der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler fern, zudem würde meist nur Anwenderwissen gelehrt werden. Da die Lernenden bezüglich ihres Vorwissens eine äußerst heterogene Gruppe sind, besteht die Gefahr der Unterforderung. Wie schon weiter oben erwähnt, sind die in der Freizeit von den Schülerinnen und Schülern erworbenen Kompetenzen in der Schule oft nicht gefragt bzw. für den Unterricht nicht relevant, was häufig zu einer Entwertung dieser Kompetenzen führt. Häufig klagen Lehrerinnen und Lehrer über Zeit- und Notendruck, weshalb sie sich für einen experimentierenden, aber auch für einen in ausreichendem Ausmaß wiederholenden, Umgang mit den Neuen Medien nicht die Zeit nehmen. Nicht zuletzt verfügen die Lehrkräfte häufig über eine zu geringe Medienkompetenz (Kommer, 2010, S. 258-259). Es ist daher wichtig, (angehende) Lehrerinnen und Lehrer medienfit zu machen bzw. an ihrem medialen Habitus zu arbeiten,

um ihren Schülerinnen und Schülern unabhängig von Herkunft, Bildungsstand und finanziellen Möglichkeiten möglichst gleiche Chancen einzuräumen.

5 METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Das folgende Kapitel dient der Beschreibung und Legitimation der methodischen Vorgehensweise bei der Beantwortung der Forschungsfrage, indem auf die einzelnen Stadien des Forschungsprozesses wie Feldzugang, Sampling-Strategie, Stichprobe, Interviewsituation, Transkription und Datenauswertung eingegangen wird.

5.1 Erläuterung und Legitimation qualitativer Forschung

In der vorliegenden Arbeit werden durch qualitative Interviews, sogenannte (medien)biographische Interviews, die Medienbiographien der befragten Personen rekonstruiert, um herauszuarbeiten, welche Bedeutung Medien für bzw. welchen Einfluss Medien auf den Bildungserfolg der befragten Migrantinnen und Migranten hatten (Pöyskö, 2009, S. 2). Anders als bei einer Befragung durch einen Fragebogen oder ein Leitfadeninterview wird hier den jungen Männern und Frauen die Relevanzsetzung überlassen und nicht schon im Vorfeld durch die Forscherin eine Selektion getroffen, um offener an das Feld heranzugehen. Ein weiterer Vorteil qualitativer Methoden ist, dass im Unterschied zu quantitativen Methoden beispielsweise komplexe Sachverhalte ausführlich besprochen und erklärt sowie Rückfragen dazu gestellt werden können.

Biographische Methoden¹⁰ eignen sich für die Untersuchung pädagogischer Sachverhalte insbesondere, denn die Pädagogik ist immer schon biographisch geprägt (Neuss, 2005, S. 152). In Biographien spiegeln sich ferner immer Zusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft wider (Dausien, 2006, S. 59), es gibt immer einen „individuellen Erfahrungsverarbeitungsraum“ (Marotzki, 1999, S. 114) und einen „kollektiven Erfahrungsverarbeitungsraum“ (Marotzki, 1999, S. 114), denn das Einzelschicksal vollzieht sich am „Schnittpunkt unterschiedlicher Welten“ (Marotzki, 1999, S. 123). Hier findet sich ein weiterer Legitimationsgrund für die biographische Forschung im Zusammenhang mit der erfolgreichen Partizipation am Bildungssystem, denn auch diese vollzieht sich im Kontext von Individuum und Gesellschaft. Genauso werden auch Medien immer in einem bestimmten Kontext wahrgenommen und rezipiert, und im Zuge biographischer Forschung kann eben dieser Kontext berücksichtigt werden (Neuss, 2005, S. 153).

¹⁰ Das Wort ‚Biographie‘ setzt sich aus den beiden griechischen Begriffen ‚bios‘ (das Leben) und ‚graphein‘ ((be)schreiben) zusammen, und genau das ist es auch, was (medien)biographische Interviews auszeichnet.

Zu beachten ist bezüglich des qualitativen Interviews die Voraussetzung der Adressatenadäquatheit (Theunert, 2008, S. 304). Bei der vorliegenden Studie ist diese durch die Tatsache, dass es sich bei den Interviewpartnerinnen und -partnern um angehende Akademikerinnen und Akademiker handelt, jedenfalls erfüllt.

Biermann (2009b) erklärt die Medienbiographie als zentral für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Kontext unterschiedlichen Medienhandelns (S. 15). Die Arbeit mit der Medienbiographie ist in zwei Richtungen gewandt: Einerseits ist es eine Beschäftigung mit Vergangenen, andererseits richtet sie sich auch in die Zukunft, da ein Bewusstwerden der eigenen Medienbiographie immer Auswirkungen auf zukünftiges Verhalten hat (Nosko, 2013, S. 2). Der medienbiographische Ansatz vereint Aspekte aus der Biographieforschung und aus der neueren Medienforschung und „thematisiert die Bedeutung und Rolle der Medien für die Biographiekonstruktion“ (Ganguin, 2008, S. 335). Ferner nimmt er, wie in der qualitativen Medienforschung üblich, die Beziehung zwischen Umwelt, Medien und Subjekt in den Blick (Theunert, 2008, S. 301), da Biographien unter anderem immer auch im Zusammenhang mit milieuspezifischen, sozialen, schulischen Faktoren (ÖIAT, 2013, S. 33) zu betrachten sind. Die Befragten treten dabei als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihrer Medienbiographien auf (Sander & Lange, 2005, S. 115). Zugleich ist der medienbiographische Ansatz geeignet, um Veränderungen im eigenen Lebenslauf bezüglich der Mediennutzung festzustellen, aber auch um die Medienbiographien unterschiedlicher Gruppen miteinander zu vergleichen.

Für medienbiographische Fragestellungen wie jene der vorliegenden Arbeit eignet sich die Darstellungsform der Narration ganz besonders, da sie ganz nah am ursprünglichen Erleben angesiedelt ist (Dausien, 1996, S.112) und dadurch sehr viele Facetten eines Sachverhalts beleuchtet (Neuss, 2005, S. 154). Die Interviewten werden bei narrativen Interviews unter einen sogenannten „Zugzwang“ (Keuneke, 2005, S. 259) gesetzt, welcher dazu führt, dass sie mehr von sich preisgeben als beispielsweise bei der Beantwortung von vorher zusammengestellten (Leit)Fragen.

In biographischen Interviews stehen die Befragten aktiv, „handlungsfähig und selbstbestimmt“ (Dausien, 2006, S. 60) im Zentrum, sind Konstrukteurinnen und Konstrukteure ihrer eigenen Biographien, strukturieren den Sinn (Dausien, 2006, S. 61) und geben durch ihre Erzählungen das preis, was sie selbst als wichtig erachten. Daher eignet sich diese Methode besonders für die Erforschung der Faktoren, welche dazu führen, dass türkeistämmige junge Männer und Frauen erfolgreich am österreichischen Bildungssystem partizipieren.

Biographische Interviews unterstehen dem interpretativen Paradigma, gemäß welchem die Wirklichkeit als eine zu interpretierende verstanden wird. Die Wirklichkeit konstituiert sich erst durch die Interpretationen der Protagonistinnen und Protagonisten (Marotzki, 1999, S. 112). Da bei der Erforschung von Aspekten der Medienbiographie, wie beispielsweise jenem der individuellen Medienaneignung, sinnverstehende Zugänge gefordert sind, eignet sich die Methode des biographischen Interviews dafür besonders (Theunert, 2008, S. 302). Es geht also nicht um die Äußerungen der Biographinnen und Biographen per se, sondern um die Interpretationen derselben, gegebenenfalls unter Einbeziehung weiterer Zusatzinformationen, und um den Vergleich der Einzelfälle untereinander (Theunert, 2008, S. 305).

Bei biographischen Interviews regiert das Prinzip der Offenheit, das heißt, es werden vorab keine Hypothesen und daher auch keine Leitfragen formuliert (Keuneke, 2005, S. 254), auch wenn es Vorannahmen über den Gegenstand gibt. Diese Vorannahmen sollen aber möglichst ausgeblendet werden, um zu verhindern, dass voreingenommen ins Feld gegangen wird und die Migrantinnen und Migranten, welche die eigentlichen Expertinnen und Experten ihrer Biographien sind, in eine bestimmte Richtung gedrängt werden, aber auch, damit die Interviewende nicht davon abgehalten wird, sich auf ihr Gegenüber einzulassen (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997, S. 414).

5.2 Zur Methode „medienbiographisches Interview“

In der vorliegenden Untersuchung soll die Medienbiographie bzw. der mediale Habitus der türkeistämmigen Migrantinnen und Migranten herausgearbeitet werden. Die durchgeführten medienbiographischen Interviews orientieren sich am narrativen Interview nach Schütze (1983, zit. in Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997) und zielen dabei vordergründig darauf ab, die Medienbiographien der interviewten Personen zu rekonstruieren, um dort Schwerpunkte oder Schlüsselstellen herauszuarbeiten (Ganguin, 2008, S. 339) und eventuell auch Wechselwirkungen zwischen Medien- und Bildungsbiographien zu erforschen (Sander & Lange, 2005, S. 116).

Dass Elternteile in Bezug auf die Medienerziehung ihrer Kinder unterschiedliche Rollen einnehmen und so auch die Medienbiographie beeinflussen können, zeigte Weise (2013): Während sich Mütter während des Medienkonsums ihrer Kinder eher zurückhalten, sich von den technischen Medien distanzieren und vielmehr als Kontrollinstanz (z.B. bezüglich

der Inhalte und der Nutzungszeit) fungieren (Weise, 2013, S. 5), sind Väter eher „Ansprechpartner für technische Fragen“ (Weise, 2013, S. 7) und konsumieren Medieninhalte gemeinsam mit ihren Kindern, sodass Medien als „verbindendes Element“ (Weise, 2013, S. 9) zwischen Vätern und Kindern darstellen, weshalb in den Interviews auch auf das Medienhandeln der Eltern und auf deren Erziehungsmaßnahmen bzw. Regeln bezüglich der Mediennutzung eingegangen werden soll.

Für das medienbiographische Interview gelten ähnliche Regeln wie für biographische Interviews: Es beginnt mit einer Erzählaufforderung, der Redefluss der Haupterzählung soll so wenig wie möglich unterbrochen werden, Fragen werden für den Schluss notiert und als erzählgenerierende Nachfragen gestellt. Die Anregungen von Pöyskö (2009) fanden Eingang in die vorliegende Studie. Wichtig ist, dass die Relevanzsetzung und Strukturierung während der Rekapitulation der eigenen Medienerfahrungen im Laufe der Erzählung durch die Befragten erfolgt (Ganguin, 2008, S. 338), um so den medialen Alltag und den Umgang mit Medien rekonstruieren zu können (ÖIAT, 2013, S. 5).

Vor jedem Interview ist es ratsam, eine Vorbesprechung anzuberaumen, um die Interviewpartnerinnen und -partner über die Rahmenbedingungen des Interviews (Ablauf, Dauer, Verwendung eines Aufnahmegerätes und Datenschutz bzw. Anonymität) zu informieren und so Missverständnisse und daraus resultierende Leerläufe zu vermeiden (Hermanns, 2010, S. 362). Die Vorbesprechungen erfolgten im konkreten Fall jeweils telefonisch im Zuge der Terminvereinbarung.

In der Interviewsituation selbst ist es essenziell, die Erzählaufforderung möglichst offen zu gestalten (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997, S. 412f.), um zu erreichen, dass sich die jungen Männer und Frauen an frühere Phasen ihres Lebens erinnern und möglichst viele relevante Episoden daraus nacherzählen (Hopf, 2010, S. 356).

Der Intervieweinstieg für die vorliegende Fragestellung nach der Medienbiographie und der Relevanz derselben für den Bildungserfolg lautete folgendermaßen:

„Ich interessiere mich für die Lebensgeschichte von in Österreich lebenden Menschen mit türkischen Wurzeln, die wie du erfolgreich am österreichischen Bildungssystem partizipieren. Ich bitte dich, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen – alles aus deinem Leben, was du im Zusammenhang mit deinem Werdegang und deiner Ausbildung für wichtig hältst – das kann die Schule betreffen, aber auch die Familie, Hobbys usw. Ganz besonders interessiere ich mich für deine ganz persönliche Medienbiographie, also alles, was deinen Umgang mit Medien aller Art – sowohl in der Schule, als auch in deiner Freizeit – zu tun hat. Erzähle einfach drauf los, was dir einfällt und lass dir alle Zeit der Welt.“

Angeleitet durch diese Eingangsfrage beginnt die Haupterzählung. Je länger die Erzählsequenzen in dieser Phase dauern, desto besser (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997, S. 414). Der Forscherin kommt an dieser Stelle die Aufgabe zu, empathisch zu sein

(Hermanns, 2010, S. 364) und ihrem Gegenüber durch aktives Zuhören zu vermitteln, dass sie am Gesagten interessiert ist (Keuneke, 2005, S. 259). In dieser Hinsicht ist die Forscherin ein Teil der Datenerhebung, welche sich durch ihren kommunikativen Charakter auszeichnet (Keuneke, 2005, S. 255). Dennoch sind qualitative Interviews eine Art Gratwanderung: Die Forscherin muss sich nämlich gleichzeitig auch distanziert zeigen, in der Forscherrolle bleiben und sich nicht zu vorschnellen Interpretationen hinreißen lassen. Gibt es Unklarheiten, muss sich die Forscherin naiv geben und bei Gelegenheit an späterer Stelle des Interviews nachfragen (Hermanns, 2010, S. 368). Ferner sollte die Forscherin schon während des Interviews eine Meta-Perspektive einnehmen und ihr Handeln bereits in der Interviewsituation kritisch betrachten, um zu vermeiden, in Zukunft dieselben Fauxpas (wie beispielsweise zu starke Lenkung des Gesprächs, Keuneke, 2005, S. 256) oder das Abgeben wertender Kommentare (Keuneke, 2005, S. 265) zu begehen.

Kommt der Erzählfluss während der Haupte Erzählung ins Stocken, ist es wichtig, dass die Forscherin Pausen nicht als Peinlichkeit empfindet und diese auch aushalten kann bzw. gegebenenfalls offene Fragen stellt, die das Gegenüber dazu motivieren, weiterzuerzählen (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997, S. 414). Oft reicht es auch, einen Teil des letzten Satzes zu wiederholen (Keuneke, 2005, S. 265).

Keinesfalls sollen die Biographinnen und Biographen während der Haupte Erzählung durch Zwischenfragen unterbrochen werden, da so der Erzählfluss gestört wird. Fragen, die sich im Laufe des Interviews ergeben, werden für später notiert, da in der Haupte Erzählung die Relevanzsetzungen ausschließlich durch die Befragten erfolgen sollen (Marotzki, 1999, S. 115). Das Ende der Haupte Erzählung ist meist durch eine Koda erkennbar, indem die oder der Befragte mit Worten endet wie: „Das war’s eigentlich.“ (Nohl, 2009, S. 24)

Die Fragen zu den während der Haupte Erzählung notierten Stichpunkten werden von der Forscherin in der dritten Phase des Interviews als erzählgenerierende Nachfragen gestellt, sobald ihr Gegenüber seine Ausführungen beendet (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997, S. 414).

Im Nachfrageteil tendiert das medienbiographische Interview in Richtung problemzentriertes Interview (Döring & Bortz, 2016, S. 361), da es einige Punkte gibt, die angesprochen werden müssen, und welche wahrscheinlich nicht in Form einer Narration abgearbeitet werden können. Zu dieser Zeit können auch die externen Nachfragen gestellt werden (Hopf, 2010, S. 356). Diese grenzen den Untersuchungsgegenstand stärker ein als noch die Erzählaufforderung zu Beginn (Keuneke, 2005, S. 257) und orientieren sich an der bereits existenten Theorie zum Thema, um die in bestimmten Nutzungskontexten

bevorzugten Medien(formen) herauszuarbeiten und möglichst viele Facetten des Umgangs der Befragten mit Medien sowie deren Medienbiographie zu beleuchten, sodass im Zuge der Auswertung Kategorien abgeleitet und miteinander verglichen werden können.

Essenziell ist auch in dieser Phase, das Gegenüber durch die Fragen zum Erzählen animieren. So können die Biographinnen oder Biographen beispielsweise nach einer bestimmten Situation oder nach einer Episode in einer bestimmten Lebensphase gefragt werden (Hopf, 2010, S. 356), von der sie erzählen sollen.

Erst in der letzten Phase des Interviews dürfen sich die Befragten aus der Vergangenheit lösen und sich „der eigenen Biographie [...] argumentativ [...] nähern“ (Marotzki, 1999, S. 116), indem sie sich vom Erzählten distanzieren und versuchen, zu abstrahieren und selbst Theorien über ihr Handeln aufzustellen.

Das Ende des Interviews ist erreicht, wenn die Forscherin ihr Gegenüber nach weiteren relevanten Aspekten fragt, und dieses aber meint, es habe alles erzählt, was es für wichtig erachtet (Keuneke, 2005, S. 265).

Meist ergibt sich nach Ende des Interviews, wenn das Aufnahmegerät abgeschaltet ist, noch ein kurzes Gespräch (Küsters, 2009, S. 58). In manchen Fällen wird eine Nachbesprechung notwendig sein – wenn sich beispielsweise im Zuge der Transkription oder bei der Auswertung des Datenmaterials Fragen auf Seiten der Forscherin ergeben. Daher wurden die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner am Ende des Gesprächs darauf hingewiesen, dass möglicherweise noch einmal Kontakt aufgenommen wird, um Antworten auf offene Fragen zu erhalten. Letztlich war dies aber nicht nötig.

5.3 Feldzugang

Um Zugang zur Stichprobe zu erhalten, nahm die Autorin Kontakt mit ihr bekannten Personen mit türkischen Wurzeln auf und bat sie um Unterstützung bei der Suche nach geeigneten Interviewpartnerinnen und -partnern. Die Anforderungen und Kontaktinformationen wurden weitergegeben, und innerhalb eines Tages meldeten sich schon die ersten jungen Männer und Frauen, die bereit für ein Gespräch waren und auch zur Zielgruppe gehörten. Die Forscherin verzichtete darauf, ihr persönlich bekannte Personen zu interviewen, um Befangenheit sowohl in der Interviewsituation als auch bei der Interpretation der Daten zu vermeiden (Keuneke, 2005, S. 263).

Um noch mehr potentielle Interviewpartnerinnen und -partner zu erreichen, nutzte die Autorin auch Social Media, indem sie einen Aufruf auf ihrem Facebook-Profil postete mit

der Bitte, diesen auch zu teilen. Ferner wurde derselbe Aufruf auch in diversen Studierendengruppen unterschiedlichster Fachrichtungen tertiärer Institutionen (Universität Wien, Fachhochschulen und Pädagogischer Hochschulen) gepostet. Innerhalb von zwei Tagen fanden sich ausgesprochen viele junge (angehende) Akademikerinnen und Akademiker mit türkischen Wurzeln, die bereit für ein Interview waren. Hervorzuheben ist, dass nicht alle der Befragten einen Facebook-Account haben. Die Kontaktaufnahme erfolgte auch – selbstverständlich nach vorheriger Absprache – durch den Austausch von Telefonnummern interessierter Personen per Telefon, über SMS oder WhatsApp.

Es konnte also eine erste Gelegenheitsstichprobe gezogen werden, und es waren im Anschluss daran noch genügend potentielle Interviewpartnerinnen und -partner verfügbar. So konnten nach den ersten Interviews als relevant erscheinende Personen ausgesucht und befragt werden. Bei der Rekrutierung der potentiellen Interviewpartnerinnen und -partner meldeten sich hauptsächlich junge Frauen und kaum junge Männer, was bezüglich der in Kapitel 3.3 dargestellten Befunde zur Beteiligung türkeistämmiger Menschen an Bildung und Berufswelt überraschte, da der Aufruf über Social Media verbreitet wurde und sich dadurch auch Studierende anderer Studienrichtungen melden hätten können. Dennoch ist es möglich, dass das Umfeld, in dem sich die Autorin bewegt – Bildungswissenschaft und Lehramt – gekoppelt mit der Tatsache, dass es sich dabei um frauendominierte Bereiche handelt, die Stichprobe verzerrt hatte.

Die Termine mit den Biographinnen und Biographen wurden telefonisch vereinbart, und während des Telefongesprächs wurden sogleich – im Sinne einer Vorbesprechung – Fragen zu Ablauf und Dauer des Interviews geklärt, aber auch Informationen zum Thema und zur Fragestellung gegeben. Ferner wurde den Interviewpartnerinnen und -partnern mitgeteilt, dass das Interview digital aufgezeichnet werden würde, ihnen aber Anonymität und Vertraulichkeit zugesichert.

5.4 Sampling-Strategie

Bezüglich der geplanten Stichprobengröße konnte vor Durchführung der Studie nur eine ungefähre Zahl an Interviewpartnerinnen angegeben werden, da die Größe des Samples sowohl von der Qualität der Interviews, aber auch von den daraus gewonnenen Erkenntnissen, abhängt. Letztendlich wurden insgesamt acht Interviews durchgeführt, fünf mit jungen Frauen und drei mit jungen Männern.

Da Untersuchungen in der qualitativen Forschung nicht repräsentativ sein müssen, entsprach auch die Stichprobe nicht der Zusammensetzung der Grundgesamtheit innerhalb der Bevölkerung (Wegener & Mikos, 2005, S. 177). Während die Wahl der Stichprobe für die vorliegende Studie auch aus ökonomischen Gründen eingangs noch eher zufällig erfolgte bzw. die Probandinnen und Probanden aufgrund bestimmter Merkmale ausgesucht wurden, von welchen angenommen wurde, dass sie hilfreich bei der Beantwortung der Forschungsfrage sein könnten (Keuneke, 2005, S. 263), gestaltete sie sich mit zunehmender Fortdauer des Forschungsprozesses immer zielgerichteter: Aufbauend auf die bereits durchgeführten Interviews wurde die Entscheidung getroffen, welche Personen noch zusätzlich befragt werden sollten. Hier wurde darauf geachtet, dass die Migrantinnen und Migranten unterschiedliche Studienfächer und -richtungen belegten, einen unterschiedlichen Studienfortschritt aufwiesen, dass unterschiedliche Altersgruppen vertreten waren, und dass sowohl junge Männer als auch junge Frauen befragt wurden. Auch beim Weg zur Matura bzw. zum Studium wurde differenziert.

Nach einer überblicksmäßigen Sichtung des Interviewmaterials wurde entschieden, welche Fälle und auch welche Kategorien innerhalb der Fälle detailliert ausgewertet und einander gegenübergestellt werden sollen. Es wurden hier in Anlehnung an Schütze (1983, S. 287) einerseits Fälle ausgewählt, die einander sehr ähneln, aber auch jene, die sehr unterschiedlich sind.

Die Datenerhebung wurde erst endgültig als beendet erklärt, als eine theoretische Sättigung vorlag, also als anzunehmen war, dass durch weitere Interviews keine neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden können (Marotzki, 1999, S. 122).

5.5 Beschreibung der Stichprobe

Bei der Stichprobe handelt es sich um türkeistämmige Männer und Frauen (Studierende bzw. Akademikerinnen und Akademiker, welche ihr Studium vor maximal fünf Jahren abgeschlossen haben) im Alter von zwischen 22 und 33 Jahren, die als Kinder türkischer Arbeitsmigrantinnen und -migranten in Österreich geboren oder zumindest Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer sind, demnach also ihre gesamte Schullaufbahn in Österreich absolviert haben. Die einzige Ausnahme bildet B2, die erst im Alter von 14 Jahren nach Österreich kam. Ihr Werdegang ist aber so bemerkenswert, weil sie innerhalb so kurzer Zeit Deutsch lernte, die Matura ablegte und das Studium absolvierte, dass auch ihre Erzählung Eingang in die vorliegende Arbeit gefunden hat.

Die Voraussetzung, dass es sich bei den interviewten Personen um Studierende handelt bzw. um Akademikerinnen und Akademiker, deren Studienabschluss noch nicht sehr lange zurückliegt, ist darin begründet, dass diese näher an Erlebnissen während der Schul- und Studienzeit sind als beispielsweise Akademikerinnen und Akademiker, welche kurz vor ihrer Pensionierung stehen. Dies ist insofern relevant, als neue Erfahrungen auch die Biographie verändern können (Dausien, 2006, S. 61).

Die zweite Generation wurde deshalb als Stichprobe gewählt, weil ihre Eltern, die erste Generation, als Arbeitsmigrantinnen und -migranten nach Österreich gekommen sind. Als Gastarbeiter verfügten diese Menschen nur über eine niedrige oder über gar keine in Österreich anerkannte Ausbildung bzw. Qualifikation. Werden nun in der Stichprobe der vorliegenden Studie (angehende) Akademikerinnen und Akademiker untersucht, ist gewährleistet, dass es sich im Vergleich zur Elterngeneration um Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger handelt. Um die Stichprobe nicht zu homogen zu gestalten (Keuneke, 2005, S. 254), aber auch, um möglicherweise geschlechtsspezifische Besonderheiten oder Unterschiede zu erkennen, wurden drei Männer und fünf Frauen aus unterschiedlichen Studienrichtungen, wie zum Beispiel Lehramt (Volksschule; Sekundarstufe: Deutsch, Mathematik, Chemie, Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Psychologie und Philosophie), Biologie, Wirtschaftsrecht sowie Publizistik, interviewt. Die Eltern aller Biographinnen und Biographen sind in der Türkei geboren und verfügen über keinen akademischen Abschluss. Die Väter arbeiten bzw. arbeiteten als Bus- oder LKW-Fahrer, Fabrikarbeiter, Gemüsehändler, Karoseriespengler oder in der Gastronomie, während die Mütter meist Hausfrauen oder als Fabrikarbeiterin oder Reinigungskraft beschäftigt waren.

5.6 Die Interviewsituation

Die Interviews fanden allesamt zwischen Februar und Juni 2018 an unterschiedlichen Orten in Wien und Niederösterreich statt und dauerten jeweils zwischen 24 und 64 Minuten.

Durch die überlegte Auswahl der Intervieworte konnten angenehme Rahmenbedingungen für die Interviews geschaffen werden, und es kam kaum zu Störungen durch Dritte oder Lärm. Es gelang dadurch, nachteilige Auswirkungen auf die Interviewsituation (Döring & Bortz, 2016, S. 364) zu vermeiden

Eingangs stellte sich die Autorin vor und erzählte von ihrem Werdegang, Studium und Forschungsinteresse. Das Du-Wort, das sich schon bei der telefonischen Vorbesprechung mit den Interviewpartnerinnen und -partnern ergeben hatte, sorgte für eine entspannte, ungezwungene Atmosphäre.

Im Anschluss wurden die Befragten noch einmal über den Ablauf der Interviewsituation (Aufnahmegerät) und den Umgang mit dem Datenmaterial (Transkription, Anonymisierung, Diskretion der Forscherin, Auswertung und Publikation im Zuge der Masterarbeit) aufgeklärt. In diesem Kontext wurde von jeder Interviewpartnerin bzw. jedem Interviewpartner eine Einverständniserklärung zum Datenschutz und zur Verwendung des Interviewmaterials im Zuge der Masterarbeit unterzeichnet.

Im Anschluss daran wurde schon das digitale Aufzeichnungsgerät aufgedreht, um mit einer Art Warm-up-Phase zu starten und die anfängliche Unsicherheit bei der Aufnahme abzulegen (Keuneke, 2005, S. 264). Während dieser Warm-up-Phase wurden noch einmal Daten zum Geburtsort und zum Ausbildungsstand der Befragten und auch zu den Eltern erfasst, um zu überprüfen, ob die interviewte Person in die Stichprobe passt. Ferner wurden Details zur erweiterten Familie, zum Wohnort etc. abgefragt. Erst danach leitete die Forscherin die Haupterzählung mit der schon weiter oben genannten Erzählaufforderung ein. Zusätzlich wurde den Biographinnen und Biographen zur besseren Orientierung die Erzählaufforderung in ausgedruckter Form vorgelegt.

5.7 Zur Transkription

Die Interviews wurden gemäß Transkriptionsregeln inklusiver aller Betonungen, Pausen, Dialekte etc. transkribiert, um das Gesagte möglichst wenig zu verfälschen (Dausien, 2006, S. 63). Obwohl die Transkription im Forschungsprozess häufig als notwendiges Übel gesehen wird, ist sie tatsächlich als konstitutiver Teil der Forschung zu betrachten, denn bereits die Entscheidung für eine bestimmte Art und Weise der Transkription stellt eine Selektion dar. Ferner ergeben sich im Zuge der Transkription schon Ansätze für die Interpretation der Daten (Ayass, 2005, S. 377). Notiert wird bei der vorliegenden Untersuchung in Dialogform in Anlehnung an die Vertikale Transkription nach GAT (Ayass, 2005, S. 380), wobei die Interviewerin mit ‚I‘, die oder der Befragte mit ‚B1‘, ‚B2‘, ‚B3‘ usw. bezeichnet wird.

Bei der Transkription wurde genau notiert, was gesprochen wurde, also auch unvollständige Sätze und Füllwörter, aber auch grammatikalische Fehler etc. wurden

beibehalten. Wies ein Satz Brüche auf, wurde dies durch einen Beistrich in einer Klammer gekennzeichnet – auch, um die spätere Lesbarkeit des Transkripts zu erleichtern (Keuneke, 2005, S. 266). Wörter, die nicht ganz ausgesprochen werden, wurden niedergeschrieben, soweit sie hörbar waren, dann folgt ein „_“ (Dausien, 2015).

Die Zeilen des Interviewtranskripts wurden nummeriert, wobei auf jeder Seite wieder mit 1 begonnen wird, um die Zitation aus dem Transkript durch eine Kombination aus Seiten- und Zeilennummer zu ermöglichen. So wird Zeile 7 auf Seite 12 in Interview 3 etwa folgendermaßen zitiert: I3, S. 12/7. Pausen wurden abhängig von ihrer Länge durch „-“, „--“, „---“ bzw. bei längeren Pausen durch eine Angabe der Länge in Sekunden in einer Klammer gekennzeichnet, z.B. „(P/3sec.)“. Die Interpunktion erfolgte gemäß der Intonation. Besonders betonte Wörter wurden durch Unterstreichungen, besonders deutlich ausgesprochene Syntagmata durch Großbuchstaben kenntlich gemacht. Unverständliche Textteile, die noch rekonstruiert werden konnten, wurden eingeklammert, wenn Wörter tatsächlich nicht verstanden werden konnten, wurden sie mit „(unverständlich)“ gekennzeichnet, ggf. auch durch Angabe der Zeitspanne in Sekunden (vgl. Keuneke, 2005, S. 266). Waren das Interview störende, nichtsprachliche (z.B. Läuten eines Telefons) oder parasprachliche (Husten) Laute zu hören, so wurden diese in einer Doppelklammer notiert (Dausien, 2015).

5.8 Zur Auswertung des Datenmaterials

Die Interpretation der Daten erfolgte durch die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Diese Methode entwickelte sich in den USA aus Verfahren, welche ursprünglich auf die Interpretation großer Textmengen ausgerichtet waren und eignet sich besonders dafür, „Texte systematisch zu analysieren“ (Mayring, 2002, S. 114). Ausgehend von ihrem Herkunftsgebiet, den Kommunikationswissenschaften, findet die qualitative Inhaltsanalyse mittlerweile Anwendung in vielen geisteswissenschaftlichen Disziplinen (Mayring, 2008, S. 7-9). Ein Vorteil der Qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass sie auch Quantifizierungen ermöglicht – so kann beispielsweise erhoben werden, wie oft eine bestimmte Kategorie oder Subkategorie genannt wird, auch wenn eine Häufigkeit der Nennung noch nichts über die Wichtigkeit der Kategorie aussagt (Döring & Bortz, 2016, S. 602). Bei sehr frei geführten Interviews wird eine Darstellung von Häufigkeiten ohnehin fast obsolet (Kuckartz, 2016, S. 54). Auch in der vorliegenden Untersuchung wurde auf eine

Quantifizierung einzelner Aussagen verzichtet, da dies für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht zielführend war.

Häufig wird qualitativen Methoden vorgeworfen, sie seien subjektiv und unwissenschaftlich. Die Qualitative Inhaltsanalyse hat dem allerdings ein strenges Ablaufschema entgegenzuhalten, das nach genauen Regeln verläuft, auch wenn die Methode jeweils an das aktuelle Forschungsprojekt angepasst wird (Mayring, 2015, S. 61). Alle Schritte müssen genau dokumentiert und begründet werden, um die Kriterien der Wissenschaftlichkeit zu erfüllen (Mayring, 2008, S. 10) und sie auch intersubjektiv nachvollziehbar zu machen (Döring & Bortz, 2016, S. 112). Durch die Erfüllung der genannten Gütekriterien eignet sich die Qualitative Inhaltsanalyse besonders für die „Deskription, Interpretation und das Verstehen von Zusammenhängen“ (Gläser-Zikuda, 2008, S. 295) im menschlichen Denken und Handeln. Eine Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse wird in der vorliegenden Untersuchung nicht angestrebt.

Bei der Qualitativen Inhaltsanalyse wird zuerst genau festgelegt, welche Teile des Datenmaterials für die Analyse herangezogen werden. Im Anschluss daran wird die Entstehungssituation dokumentiert: Hier wird genau angegeben, wann, wo und unter welchen weiteren Bedingungen das Material zu Stande kam, um den Inhalt in seinem Kontext zu verstehen (Mayring & Hurst, 2005, S. 437). Genauso muss beschrieben werden, in welcher Form das Datenmaterial vorliegt – in der vorliegenden Studie sind dies anonymisierte Volltranskripte vorher durchgeführter (medien)biographischer Interviews (Mayring, 2015, S. 54-56).

Erhebung, Aufbereitung und Analyse verlaufen bei der Qualitativen Inhaltsanalyse oft „zirkulär“ (Döring & Bortz, 2016, S. 599). Es kann also schon mit der Auswertung begonnen werden, bevor noch alle Interviews durchgeführt wurden. Alle Interviews wurden noch am gleichen Tag transkribiert. So ergaben sich für die folgenden Interviews weitere Aspekte, die durch die Forscherin angesprochen wurden.

Die Auswertung mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse zeichnet sich durch zwei Hauptarbeitsschritte aus: in einem ersten Schritt die fallbezogene Auswertung, in welcher jeder Einzelfall für sich durchgearbeitet und interpretiert wird (Döring & Bortz, 2016, S. 603), wobei es wichtig ist, sich dabei in die Perspektive des Gegenübers zu versetzen (Mayring, 2015, S. 38), und letztlich die fallübergreifende Auswertung (Döring & Bortz, 2016, S. 605), um die Forschungsfrage zu beantworten.

Zu Beginn der Auswertung werden sogenannte Analyseeinheiten festgelegt: Dazu gehören die Kodiereinheit (der kleinste auszuwertende Textteil, der einer Kategorie zugeordnet

werden kann), die Kontexteinheit (der größte Textbestandteil, der zu einer Kategorie zugeordnet werden kann) und die Auswertungseinheit, die angibt, welche Textteile analysiert werden (Mayring, 2015, S. 61).

Im Zentrum der fallbezogenen Auswertung steht das Kategoriensystem. Kuckartz (2016, S. 34-35) unterscheidet zwischen Fakten-Kategorien (relativ einfach und eindeutig zuordenbar, da sie sich auf Gegebenheiten oder Ereignisse beziehen), thematischen Kategorien (quasi Oberbegriffe für unterschiedliche Aussagen), evaluativen Kategorien (hier geht es um Bewertungen), analytischen Kategorien (hier entfernt sich die Forscherin oder der Forscher bereits vom Material und begibt sich auf eine Meta-Ebene), natürliche Kategorien (sogenannte In-vivo-Codes, also spezielle Begriffe, die die Befragten verwenden) und formale Kategorien (die beispielsweise das Interviewtranskript in Bezug auf die Dauer etc. beschreiben). Für die vorliegende Arbeit wurde die Entscheidung getroffen, mit thematischen Kategorien zu arbeiten, da diese der deskriptiven Fragestellung am besten angemessen sind (Kuckartz, 2016, S. 89). Der mediale Habitus als analytische Kategorie wird herausgearbeitet, indem die dafür relevanten Kategorien (Gesamtes Setting des Medienumgangs, Zuschreibungen zu Medien und Inhalten sowie Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses) zusammengefasst werden. In einem weiteren Schritt wird der mediale Habitus der einzelnen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner mit der in der Schule vorherrschenden Medienkultur kontrastiert, um jeweils die Passung zwischen dem eigenen medialen Habitus und der schulischen Medienkultur zu ermitteln.

Die Erstellung der Kategorien kann sowohl datengesteuert-induktiv, als auch theoriebasiert-deduktiv (Kuckartz, 2016, bezeichnet sie auch als „a-priori-Kategorien“, S. 64) erfolgen (Döring & Bortz, 2016, S. 542). Meist handelt es sich jedoch um Mischformen zwischen den beiden Polen deduktiv und induktiv, denn zu fast jedem Thema existiert bereits ein theoretisches Vorwissen, welches in die Untersuchung einfließt (Kuckartz, 2016, S. 72), und die Kategorienbildung kann nicht mehr ausschließlich auf Basis der empirischen Daten erfolgen. Kuckartz (2016) spricht in diesem Zusammenhang von einer „deduktiv-induktiven Kategorienbildung“ (S. 95). Nach der Festlegung der Kategorien, werden sie auf das Textmaterial angewandt, um zu überprüfen, ob die Subkategorien geeignet sind, ob sie eindeutig sind (sich etwa ausreichend von anderen Kategorien abgrenzen usw.), ob allen Kategorien Textausschnitte zugeordnet werden können usw. Andernfalls muss im Laufe des Forschungsprozesses immer wieder nachjustiert werden (Kuckartz, 2016, S. 85). Ferner wurde überprüft, ob das Kategoriensystem schlüssig aufgebaut und bei der Beantwortung der Forschungsfrage

hilfreich ist (Kuckartz, 2016, S. 93-94). Das gesamte Material musste dabei mehrfach durchgesehen und durchgearbeitet werden, ehe die Arbeit an den Kategorien abgeschlossen war (Kuckartz, 2016, S. 97).

Wie weiter unten zu sehen sein wird, wurden sowohl vorab auf der Basis bereits existenter Theorie deduktive als auch während der Auswertung induktive Kategorien gebildet. So entwickelten sich acht Kategorien inklusive Subkategorien, denen jeweils konkrete Textpassagen, sogenannte „Ankerbeispiele“ (Mayring, 2015, S. 97) aus den einzelnen Interviews zugeordnet werden konnten.

Für einen besseren Überblick über das Material und zur Vereinfachung der Erstellung der Fallzusammenfassungen wurde nach der Festlegung aller Kategorien eine Matrix, die die einzelnen Interviewpartnerinnen bzw. Interviewpartner mit den Kategorien in Verbindung setzt, angelegt (Kuckartz, 2016, S. 49).

In den Fallzusammenfassungen werden nicht alle Kategorien thematisiert, sondern sich auf besonders relevante Aspekte beschränkt (Kuckartz, 2016, S. 115). Ferner wurde jeder Fallzusammenfassung ein kurzer Titel in Form eines Zitats aus dem Interview gegeben, der die Kernaussagen im Interview prägnant auf den Punkt bringt (Kuckartz, 2016, S. 59-60).

Bei der anschließenden Interpretation des Datenmaterials wird unterschieden zwischen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (Mayring, 2015, S. 67). In der vorliegenden Arbeit wird hauptsächlich zusammenfassend vorgegangen: Es sollen die wesentlichsten in den Interviews getätigten Aussagen quasi auf den Punkt gebracht werden. Ferner wird auch versucht, das Material ein Stück weit inhaltlich – bezogen auf unterschiedliche Kriterien – zu strukturieren. Gegebenenfalls kann auch eine typisierende Strukturierung vorgenommen werden, indem Merkmale, die häufig anzutreffen sind, hervorgehoben und daraus Typen gebildet werden (Mayring, 2015, S. 103). Dazu zählen beispielsweise die unterschiedlichen Formen des medialen Habitus.

Da das Datenmaterial von acht biographischen Interviews einigermaßen überschaubar ist, wurde bei der Auswertung auf den Einsatz von technischen Hilfsmitteln wie MAXQDA oder Atlas.ti verzichtet. Sie erfolgte händisch mithilfe unterschiedlicher Textmarker, Post-its usw.

Die Medienbiographien wurden noch vor der Herausarbeitung des medialen Habitus grafisch dargestellt, um für jedes Interview eine Übersicht über im Lebenslauf relevante Medien zu erhalten. Diese grafischen Darstellungen finden sich bei den jeweiligen Fallgeschichten in Kapitel 6.

6 VORSTELLUNG DER FALLGESCHICHTEN

Im vorliegenden Kapitel sollen die einzelnen Biographinnen und Biographen kurz porträtiert werden, ehe zur Beantwortung der Forschungsfrage im nächsten Kapitel hingeführt wird. Tabelle 2 gibt einen ersten Überblick über die Stichprobe:

	Geschlecht	Alter	Schule	Studienfach	abgeschlossen
B1	m	22	AHS	Lehramt Uni (D, CH)	nein
B2	w	29	AHS	Lehramt Uni (M, PPP)	ja
B3	m	22	FS (HTL)+Kolleg	Biologie	nein
B4	m	22	Externistenprüfung	Wirtschaftsrecht	nein
B5	w	30	HAK (bb)	Lehramt PH (VS)	ja
B6	w	30	HASCH+Aufbau	Lehramt PH (M, GW)	ja
B7	w	20	AHS	Publizistik	nein
B8	w	33	HASCH+Aufbau	Lehramt PH (D, GS)	ja

Tabelle 2: Übersicht über die Interviewpartnerinnen und -partner

6.1 B1: „Ihr Sohn sollte eigentlich nicht ins Gymnasium gehen“

Das erste Interview fand am 3.2.2018 in einem Café in B-Stadt statt und dauerte inklusive Vor- und Nachbesprechung eineinhalb Stunden. Die Interviewsituation war von Anfang an angenehm.

Beim Interviewpartner handelt es sich um B1, einen 22jährigen Lehramtsstudenten. Er erschien in legerer Kleidung, trug eine Brille, kurze Haare und einen Dreitagebart.

B1 wurde in A-Stadt geboren und absolvierte dort auch die gesamte Schullaufbahn bis zur Matura. Einen Kindergarten besuchte er nicht. Seit seinem Studienbeginn vor vier Jahren lebt er in B-Stadt. Er studiert Deutsch und Chemie auf Lehramt und ist im 7. Semester. Seinen Lebensunterhalt verdient er sich als Nachhilfelehrer. Er spricht sehr gut, fast akzentfrei, Deutsch.

B1s Eltern sind beide Arbeiter: Der Vater arbeitet als Busfahrer im Bundesland A, die Mutter ist als Angestellte bei einer Textilfirma beschäftigt. Beide Elternteile sind in der Türkei geboren. Die Mutter kam mit 14 Jahren mit ihren Eltern nach Österreich. B1s Großeltern mütterlicherseits waren Gastarbeiter, B1s Mutter hätte in Österreich zur Schule gehen sollen, aber wegen der schlechten Deutschkenntnisse begann sie zu arbeiten. Mit 23 Jahren heiratete sie B1s damals 25jährigen Vater. Er hatte in der Türkei ein Mathematikstudium begonnen und war nach dem Ableisten der Wehrpflicht in der Türkei nach Österreich gekommen. Den Job als Busfahrer musste er annehmen, da es ihm –

einerseits aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse, andererseits aufgrund der Unmöglichkeit der Anrechnung seinen Studienfortschritts in der Türkei – nicht möglich war, das Mathematikstudium in Österreich fortzusetzen.

B1 hat eine jüngere Schwester. Sie ist 18 Jahre alt und zum Zeitpunkt des Interviews dabei, sich auf die Matura vorzubereiten. Danach möchte sie in B-Stadt Psychologie studieren.

Gleich zu Beginn der Erzählung sprach B1 von der Sprache bzw. vom Deutschlernen. Er versuchte, über das Lesen deutscher Bücher Deutsch zu lernen. B1s Eltern sprechen noch immer kein Deutsch. B1 musste immer wieder zum Elternsprechtag seiner Schwester mitgehen, um zu dolmetschen (I1, S. 13/6). B1 spricht mittlerweile den Dialekt aus dem Bundesland A, Hochdeutsch und Türkisch. Seine Schwester sprach bis 17 nur den Dialekt aus dem Bundesland A.

Auffällig ist, dass B1 anfangs – bis zum Schuleintritt – außerhalb der Familie kaum Bezugspersonen hatte, dass es also so gut wie keine Anlässe bzw. Möglichkeiten gab, Deutsch zu sprechen.

Bezüglich seiner Ausbildung spielte auch der Wunsch seiner Eltern eine große Rolle. Sie boten ihm aber auch jede mögliche Unterstützung an. Für die Eltern war das Ansehen des zukünftigen Berufes wichtig: „In der Türkei ist es so - ähm -- Ärzte, Anwälte und -- Lehrer hatten bei uns immer (,) haben halt in der Türkei sehr hohen - Stellenwert, am meisten Arzt. Meine Eltern wollten früher immer, dass ich Arzt werde.“ (I1, S. 20/29-21/2). Diesem Wunsch widersetzte sich B1, aber die Eltern waren nach einer anfänglichen Enttäuschung letztendlich einverstanden: „Hauptsache, es wird was aus dir, und du wirst nicht so ein Arbeiter wie wir.“ (I1, S. 21/13-14)

In B1s Erzählungen ist die Familie zentral und hat große Bedeutung. Es gibt viel Kontakt zu Verwandten. Die Familie wird in B1s Ausführungen oft erwähnt, hauptsächlich aber die in Österreich lebenden Angehörigen.

Hervorzuheben sind folgende Eigenschaften, die B1 zugeschrieben werden können: Eigeninitiative, Lernwille und Intelligenz.

Im Umgang mit Medien, vor allem mit Computerspielen, gab es immer klare Regeln, und es wurde auf Disziplin geachtet. Damit konnte auch dem Suchtpotential entgegengewirkt werden. Außer an Computerspielen zeigte B1 kein Interesse an potentiellen ‚Ablenkungen‘: Trotz eines Fernsehgerätes im Zimmer schaute er kaum fern.

Eine wichtige Aufgabe hatte in B1s Familie auch das Festnetztelefon, vor allem, um Kontakt mit Menschen in der Türkei zu halten.

B1 nutzte bzw. nutzt digitale Medien, um sich weiterzubilden und weiterzuentwickeln. B1 konsumiert aber genauso nach wie vor analoge Medien wie Bücher.

In der Nachbesprechung wurde angesprochen, dass es einfach gewesen wäre, weibliche Interviewpartnerinnen zu finden, sich aber kaum junge Männer mit Wurzeln in der Türkei gemeldet hätten. B1 erklärte das mit der Offenheit und der Fortschrittlichkeit der einzelnen Familien. Seine Familie sei westlich orientiert und fördere auch die Schwester, aber bei seiner Nachbarsfamilie sei das ganz anders: Hier dürften nur die Burschen maturieren und studieren, Mädchen müssten einen Lehrberuf erlernen.

Abbildung 3 veranschaulicht überblicksmäßig die Medienbiographie von B1:

	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
Schriftliches	Bücher vorgelesen bekommen (Deutsch)							Bücher lesen, z.B. Tom Turbo						Bücher lesen nimmt ab, nur noch Kafka								
																		Zeitung lesen (Presse, 1-2mal wöchentlich)				
										Briefe mit Cousine		Buch schreiben mit Freunden				alleine Kurzgeschichten schreiben						
																		Handbücher: Fotografie				
Hörmedien				Radio zum Musikhören, als Wecker									Smartphone zum Musikhören									
Fernsehen	eigener Fernseher im Zimmer; lief nur, wenn Besuch da war																			Nachrichten: Zeit im Bild		
	während des Frühstückes; nachmittags: Anime (Pokémon) und Blockbuster auf Deutsch, abends: türkisches Fernsehen mit Eltern																					
PC, Laptop								Computer für Hausaufgaben					Computer wichtiger als Bücher									
								kein Internet zu Hause					Internet zu Hause									
												Computerspielphase, selten: Recherche (Wikipedia: zufällige Seite)				Computerspiele: 1-2 Stunden pro Tag, online mit Freunden						
																	Laptop wichtig für Uni: Studentengruppen auf Facebook (Skripten und Mitschriften schicken)					
Telefon, Handy, Smartphone																			Soziale Medien: Instagram (Fotografie), YouTube (Tutorials)			
	Festnetz zum Telefonieren in die Türkei																			Türkei-Pakete am Handy		
								erstes Handy (Tasten), weil alle eines hatten; zum Erreichbar sein, Snake spielen				erstes Smartphone	Musik hören, WhatsApp als Kommunikationsmittel und Verbindung zur „Außenwelt“									
Spiele								Yu-gi-oh, mit Schulkameraden					UNO, mit Freunden									
								Snake spielen am Handy					Schach, in der Schule begonnen, mit Freunden bis heute				Computerspiele: 1-2 Stunden pro Tag, online mit Freunden					
													Computerspiele									

Abbildung 3: Übersicht über die Medienbiographie von B1

6.2 B2: „Ich hab nur meine Bücher gehabt“

Das zweite Interview fand am Nachmittag des 7.2.2018 in C-Stadt in einer Privatwohnung statt und dauerte inklusive Vor- und Nachbesprechung ungefähr eineinhalb Stunden.

Bei der Interviewpartnerin handelt es sich um Mag. B2, eine 29jährige Gymnasiallehrerin für Mathematik und Psychologie/Philosophie. Sie erschien adrett und modern gekleidet und ist Kopftuchträgerin. Sie spricht grammatikalisch richtig Deutsch, hat aber nach wie vor einen starken Akzent.

B2 passt insofern nicht in die Anforderungen der Stichprobe, wo Bildungsinländerinnen und -inländer gefordert waren, da sie erst mit 14 Jahren nach Österreich kam und erst ab der 4. Klasse die Hauptschule in C-Stadt besucht hat. Ihre Biographie bzw. ihr Bildungsstreben ist aber teilweise so beeindruckend, dass sie hier dennoch erwähnt werden soll. Nach der Hauptschule besuchte B2 ein Oberstufenrealgymnasium, wo sie maturierte. Im Anschluss daran studierte sie Mathematik und Psychologie/Philosophie auf Lehramt.

Derzeit unterrichtet B2 mit halber Lehrverpflichtung an einem Gymnasium in B-Stadt Mathematik und hat ein Doktoratsstudium begonnen. Während ihres Studiums arbeitete sie 22 Wochenstunden als interkulturelle Mitarbeiterin in einem Kindergarten.

B2s Vater kam nach Österreich, als sie zwei Jahre alt war. Die Familienzusammenführung zog ich über mehr als zehn Jahre. Gemeinsam mit B2 kamen auch ihr damals neunjähriger Bruder und ihre Mutter nach Österreich. B2s Eltern haben beide nur die Volksschule (in der Türkei) abgeschlossen und sind hier in Österreich als Arbeiter beschäftigt. Da der Vater durch die seiner Gastarbeitertätigkeit in Österreich geschuldete Abwesenheit die Kindheit seiner Kinder versäumt hatte, bekam B2 in Österreich noch eine Schwester und einen Bruder. Diese sind heute zehn und 14 Jahre alt und besuchen daher beide noch die Schule.

Bis heute spricht B2s Vater nicht besonders gut Deutsch, die „Mutter überhaupt nicht“ (I2, S. 3/29)

B2s älterer Bruder ist Soldat beim österreichischen Bundesheer und war schon auf mehreren Auslandseinsätzen.

Hervorzuheben ist, dass sich B2 gegen das ‚Patriarchat‘ wehrte. Sie emanzipierte sich, weil sie am eigenen Leib erfahren hatte, wie es ist, wenn zwischen Burschen und Mädchen ein Unterschied gemacht wird. Sie argumentiert aber, dass Emanzipation auch von Vorteil für die Burschen ist, denn sie müssten ja als Erwachsene auch alles können.

Bemerkenswert ist, dass B2 anfangs außerhalb der Familie und der Lehrerinnen und Lehrer in Österreich kaum Bezugspersonen hatte. Sie distanzierte sich von ihren türkischen Mitschülerinnen und Mitschülern aufgrund deren niedriger Bildungsaspirationen. Zu den österreichischen fand sie nicht so schnell den Kontakt bzw. waren sie neidisch, weil B2 erst so kurz in Österreich war, trotzdem aber bessere Noten hatte.

B2 stammt offenbar aus recht einfachen Verhältnissen. Es gab kein Spielzeug, und sie wurde sehr streng erzogen. B2 war immer schon ausgesprochen diszipliniert: Man musste ihr keine Grenzen setzen, das hat sie selbst getan. Ferner zeichnete sie sich durch Geduld, einen eisernen Willen, das Einhalten von Grenzen, das Befolgen von Regeln und eine Intelligenz (vor allem ein gutes Gedächtnis) aus, bezeichnet sich diesbezüglich selbst als „hartnäckig“ (I2, S. 28/18).

Ihre Eltern waren immer zur moralischen Unterstützung da, sie glaubten immerfort an sie: „Die haben auch gewusst, dass es eigentlich schwierig ist, ja, aber - sie haben mich immer unterstützt, ja, moralisch.“ (I2, S. 13/10-11) „Ja, ich weiß, es ist schwierig, aber, wenn du

dir Mühe gibst und wir wissen, ja, -- du hast die Begabung, und du schaffst es.“ (I2, S. 13/13-14)

B2 hebt hervor, dass die Sprache nicht das einzig Ausschlaggebende für den Bildungserfolg sei (I2, S. 28/20-23). Vielmehr komme es darauf an, Kindern Zeit zu geben: „Die brauchen einfach Zei_ - jeder jeder Mensch braucht Zeit.“ (I2, S. 28/25-26), und dass Eltern „an ihre eigenen Kinder glauben“ (I2, S. 29/3) müssten.

B2s Vater hätte in Türkei weiter in die Schule gehen wollen, aber seine Eltern erlaubten es nicht. Auch in diesem Fall scheint es, als wären hier schon höhere Bildungsaspirationen auf Seiten der Eltern vorhanden, die sich günstig auf die Kinder auswirkten.

Für ihre eigene Berufswahl diente ihr ein Lehrer aus der Türkei als Vorbild.

In B2s Familie gab es anfangs gar kein Telefon, sie mussten zum Telefonieren eine Telefonzelle aufsuchen. Bezüglich ihrer eigenen Mediennutzung hebt B2 hervor, dass sie hauptsächlich Bücher und Lexika nutzte, um sich weiterzubilden. Für ihre Bildung verwendet sie nach wie vor kein bzw. kaum Internet. Ihr Mediengebrauch diente immer nur der Kommunikation, nie zum Spielen. Es gab in ihrer Kindheit aber auch keine analogen Gesellschafts- oder Kartenspiele. Eine zentrale Stellung nahmen und nehmen Bücher ein.

In der Nachbesprechung sagte B2, dass es Burschen weniger interessieren würde, zu studieren. Sie möchten lieber durch eine HTL etc. zu einem guten Job als Facharbeiter kommen. Studieren würden eher die Mädchen, wenn es die Eltern erlauben.

Abbildung 4 veranschaulicht überblicksmäßig die Medienbiographie von B2:

	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29		
Schriftliches	borgte sich Bücher von ihrer Lehrerin aus												Wörter- und Bilderbuch	Bücher sehr wichtig (Sprache!), kleine Bibliothek zu Hause, liest im Monat ein Buch Bücher bevorzugte Quelle für Recherche															
													Briefe in die Türkei																
Hörmedien	Kassetten, die aus der Türkei mitgenommen wurden																												
Fernsehen	österreichische und deutsche Sender, deutsche Sender helfen beim Erlernen der deutschen Sprache																												
PC, Laptop													erster PC	am PC: Hausübungen, Recherche für Referate	Laptop: Messenger, E-Mail -> Kontakt mit Türkei														
Telefon, Handy, Smartphone													Telefonzelle für Anrufe in die Türkei	erstes Handy	nur zum Telefonieren, Kommunizieren	erstes Vertrags handy	hinterfragt Internetquellen kritisch												
Spiele																	UNO mit Kindergartenkindern												

Abbildung 4: Übersicht über die Medienbiographie von B2

6.3 B3: „Mein Vater [...] wollte immer, [...] dass ich etwas Hohes werde“

Das dritte Interview fand am 9.2.2018 nachmittags in D-Stadt in einer Privatwohnung statt und dauerte inklusive Vor- und Nachbesprechung ca. 75 Minuten. Der junge Mann erschien in legerer Kleidung. Er trug einen Dreitagebart und eine Brille. Er spricht sehr

gutes, fast akzentfreies Deutsch. Beim Gebrauch mancher Phrasen und Wörter („hat leider gescheitert“, I3, S. 1/25 und S. 3/14; „für ihnen war das einfach ein No-go“, I3, S. 5/15-16) merkt man aber, dass Deutsch nicht seine Erstsprache ist.

B3 ist 22 Jahre alt, wohnt in D-Stadt und hat dort auch die Volks- und Hauptschule besucht. Dann absolvierte er die 4jährige HTL-Fachschule, darauf aufbauend das Kolleg, um studieren zu können. Daran anschließend absolvierte er den Zivildienst beim Roten Kreuz in E-Stadt. Derzeit studiert er Biologie an der Universität B-Stadt, möchte aber auf Medizin wechseln, sobald er dafür die Aufnahmeprüfung schafft. Für diese lernt er schon regelmäßig, und sein Biologie-Studium bietet dafür auch eine gute Grundlage. In der HTL hatte er diese naturwissenschaftlichen Fächer nicht bzw. nur in sehr geringer Wochenstundenanzahl. Wohl auch bedingt durch die ‚falsche‘ Schulwahl hat er nach der Matura selbst die Initiative ergriffen und durch den Zivildienst in den Medizinbereich ‚hineingeschnuppert‘ und auch die Alternative Biologie gewählt, um hier Defizite zu kompensieren.

Zuerst kamen B3s Großeltern nach Österreich, dann sein Vater und sein Onkel. Mutter und Vater waren schon damals verheiratet, und so kam dann die Mutter auch gleich mit.

B3s Vater arbeitet als LKW-Fahrer (hat ein Kleinunternehmen), seine Mutter ist Hausfrau, hat aber in der Türkei als Schneiderin gearbeitet. Sie bedauert es heute, dass sie in Österreich nie gearbeitet hat.

B3 hat einen jüngeren Bruder und eine ältere Schwester. Die Schwester hat ebenfalls studiert und ist Lehrerin, der jüngere Bruder absolviert aktuell eine Lehre zum Maschinenbautechniker.

Auffällig ist bei B3 die ‚falsche‘ Schulwahl für das letztlich begonnene bzw. angestrebte Studium. Er machte einen Umweg und absolvierte die Matura dann über ein HTL-Kolleg.

B3 erfuhr stets Unterstützung durch seine Eltern. Ursprünglich wollte seine Mutter, dass er etwas Anderes macht: „Meine Mutter wollte halt, dass ich was Leichtes mache.“ (I3, S. 21/10-11). „Mein Vater war der Idealist, er wollte immer, dass ich das Beste mache, dass ich etwas Hohes werde.“ (I3, S. 21/12-13).

Medien werden von B3 zum Informationserwerb, für die Bildung (Recherche, Vernetzung mit anderen Studierenden) genutzt. Bücher bekamen im Laufe seiner Biographie einen immer größeren Stellenwert.

B3 zeichnet sich durch Disziplin und Effizienz aus. Durch sein Studium hätte er auch keine Zeit zum Computerspielen.

Abbildung 5 veranschaulicht überblicksmäßig die Medienbiographie von B3:

	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Schriftliches																				Bücher lesen (u.a. den Koran)
																				Zeitungen lesen (Standard, Presse, The Guardian, Independent, vice news, Habertürk)
																				informiert sich aus mehreren Quellen
Hörmedien																				
																				schrieb Briefe mit Verwandten aus der Türkei
																				schreibt Geschichten und Gedichte
Fernsehen																				Radiohören nur während Autofahrten
																				österreichisches und türkisches Fernsehen
																				Nachrichten und Diskussionsrunden ansehen, Fußballspiele
PC, Laptop																				Computer zum Programmieren für die Schule
																				Computer für Projekte oder Arbeiten
																				Internet surfen
Telefon, Handy, Smartphone																				Laptop als alternativer Fernseher bei Interessenskonflikten
																				YouTube-Erklärvideos für die Uni
																				Facebook-Gruppen für die Uni
Spiele																				erstes Handy (Telefonieren)
																				Soziale Medien: Facebook, Instagram
																				Kontakt mit Verwandten in der Türkei halten (telefonieren und schreiben)
																				Mensch ärgere dich nicht, Schach, Siedler, DKT, Risiko mit der Familie
																				Gesellschaftsspiele mit Freunden
																				spielt FIFA auf der PlayStation, um den Kopf freizubekommen

Abbildung 5: Übersicht über die Medienbiographie von B3

6.4 B4: „Meine Mutter ist immer für ein Studium gewesen“

Das vierte Interview fand am 13.2. abends in B-Stadt am Institut für Bildungswissenschaft statt und dauerte inklusive Vor- und Nachbesprechung ungefähr eine halbe Stunde. Bei B4 handelt es sich um einen 22jährigen Mann. Er erschien äußerst modisch gekleidet, trug kurze Haare und ebenfalls einen Dreitagebart. Sein Deutsch war sehr gut und fast akzentfrei. Manchmal merkt man jedoch, dass es nicht seine Muttersprache ist: „wäre ich auch eher nicht dazu tendiert worden“ (I4, S. 11/11-12).

B4 ist im Bundesland B geboren, und besuchte dort den Kindergarten. Mit ca. sechs Jahren zog er ins Bundesland C, wo er die Volksschule absolvierte. Anschließend begann er das Gymnasium. Aufgrund zu schlechter Schulleistungen (Nicht genügend in Englisch und Mathematik) wurde eine Klasse in der Hauptschule wiederholt. Darauf versuchte B4, die Matura über die Dr. Roland-Maturaschule zu absolvieren, kam aber mit dem Unterricht dort nicht zurecht. Dann absolvierte er die Externisten-Reifeprüfung. Derzeit studiert er an der Wirtschaftsuniversität B-Stadt Wirtschaftsrecht.

B4 hat drei Schwestern, die alle älter sind als er, wobei die beiden älteren Schwestern nicht in Österreich geboren sind. Die älteste Schwester hat Rechtswissenschaften studiert, die zweitälteste ist Bürokauffrau und hat Pädagogik studiert, und die jüngste Schwester studiert jetzt Deutsch und Psychologie. Bei seinem Streben nach Bildung dienten sie als „Inspiration“ (I4, S. 11/14) und als „Vorbild“ (I4, S. 11/16).

Die Eltern sind beide in der Türkei geboren und haben dort nicht wirklich eine Schulausbildung absolviert. Der Vater kam vor mehr als 20 Jahren nach Österreich und ist in der Gastronomie tätig, die Mutter ist – auch aus gesundheitlichen Gründen – Hausfrau.

B4 stellt insoferne einen Sonderfall dar, da er die Matura extern absolviert hat.

Religion spielt nur eine untergeordnete Rolle.

In seinem Lebenslauf hatte B4 Bezugspersonen aus allen Nationen. Die Vorgaben bezüglich seiner Ausbildung bzw. des Studiums kamen von der Mutter, obwohl sie auch sagte: „Wenn du die Schule nicht schaffst, mach ne Lehre, dass du halt im Leben weiterkommst.“ (I4, S. 9/2-3). Letztlich war ihm eine große Schwester ein Vorbild.

Bezüglich der Mediennutzung gab es kaum eine Regulierung durch die Eltern.

Im Gegensatz zu B1, B2 und B3 konsumierte B4 keine Bücher (außer wirtschaftliche Bücher für sein Studium). Er schrieb auch keine Briefe.

Eine Zeitlang spielte B4 exzessiv am Computer, dann erkannte er aber, dass andere Prioritäten gesetzt werden sollten und konzentrierte sich auf seinen Schulabschluss.

Abbildung 6 veranschaulicht überblicksmäßig die Medienbiographie von B4:

	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Schriftliches																				Zeitung lesen
Hörmedien																				wirtschaftliche Bücher lesen
Fernsehen																				
PC, Laptop																				
Telefon, Handy, Smartphone																				
Spiele																				

Abbildung 6: Übersicht über die Medienbiographie von B4

6.5 B5: „Wenn ich so überlege, dann hat es schon im Kindergarten angefangen“

Das fünfte Interview fand am 14.2.2018 nachmittags in einem Café in A-Dorf statt und dauerte inklusive Vor- und Nachbesprechung ungefähr eineinhalb Stunden. B5 ist Kopftuchträgerin und war modern gekleidet. Sie spricht sehr gutes, fast akzentfreies Deutsch.

B5 ist 30 Jahre alt und in Österreich geboren. Sie ist in der Gemeinde A aufgewachsen und lebt auch heute noch dort. Sie absolvierte dort sowohl den Kindergarten als auch die Volksschule. Die Hauptschule absolvierte sie in der Gemeinde B, im Anschluss daran die HAK in D-Stadt. Allerdings musste sie nach der vierten Klasse aufgrund der Arbeitslosigkeit ihres Vaters zu arbeiten beginnen und konnte die HAK nur über die Abendschule fertig machen, während sie untertags arbeitete: „Das war eine harte Zeit. Und ich hab gesagt: Du musst einfach da durch.“ (I5, S. 16/21-22). Im Anschluss daran begann

6.6 B6: „Ich hatte eigentlich mehr mit Österreichern zu tun“

Das sechste Interview fand am Nachmittag des 17.2. mit B6 in einer Privatwohnung in D-Stadt statt und dauerte inklusive Vor- und Nachbesprechung ungefähr eineinhalb Stunden. Die junge Frau ist Kopftuchträgerin und war modisch gekleidet. Sie sprach sehr gutes, fast akzentfreies Deutsch.

B6 ist 30 Jahre alt. Sie ist in der Türkei geboren und kam mit 3-4 Jahren nach Österreich. Sie besuchte 1 Jahr den Kindergarten und danach die Volksschule in der Gemeinde C, wo sie damals auch wohnte. Dann übersiedelte ihre Familie nach D-Stadt, wo B6 die Hauptschule besuchte. Sie wollte anschließend die HAK absolvieren, wurde aber nicht aufgenommen, weil sie die Aufnahmeprüfung nicht bestand, weshalb sie die Handelsschule besuchte und dort die zweite Klasse wiederholen musste. Nach einem dreijährigen Aufbaulehrgang in D-Stadt absolvierte sie die HAK-Matura. Daran anschließend begann sie an der Pädagogische Hochschule in E-Stadt das Lehramtsstudium für Hauptschulen für die Fächer Mathematik und Geographie. Seit 2010 unterrichtet B6 in F-Stadt in einer Mittelschule. B6 hat die österreichische Staatsbürgerschaft.

B6 hat einen älteren Bruder und eine jüngere Schwester. Der Bruder absolvierte die HTL (Hochbau), begann an der Technischen Universität ein Bauingenieur-Studium, wechselte an die FH, brach aber auch dieses nach dem Grundwehrdienst ab.

Die Schwester absolvierte genauso wie B6 die HAK und studiert derzeit ebenfalls an der PH, allerdings in G-Stadt Lehramt für die Sekundarstufe für die Fächer Deutsch und Physik.

B6s Vater kam Ende der 1980er-Jahre nach Österreich. Er hatte schon in der Türkei als Karoseriespengler gearbeitet und nahm die Tätigkeit auch in Österreich bald auf. Die Mutter kam mit den Kindern ungefähr ein Jahr später nach. Sie war zuerst Hausfrau. Durch den guten Kontakt zu einer österreichischen Nachbarin verbesserte sich ihr Deutsch, sie legte die Führerscheinprüfung ab und arbeitete zuerst in einer Fabrik, später als Reinigungskraft. Mit dem Umzug in eine nahegelegene Stadt gingen die guten Nachbarschaftsbeziehungen verloren. Es gab auch „sehr viele türkische Nachbarn“ (I6, S. 3/26), und B6s Mutter sprach wieder mehr in ihrer Muttersprache bzw. zog sich zurück und schaute fern (I6, S. 3/31-32).

Die Umgangssprache im Elternhaus von B6 war und ist Türkisch, „weil meine Eltern halt - ah - die deutsche Sprache dann mittlerweile nicht so oft praktiziert haben“ (I6, S. 11/10-11).

Auch B6 beschritt einen ‚alternativen‘ Weg zur Matura.

6.7 B7: „dass meine Eltern [...] mich eigentlich in die richtigen Schulen gesteckt haben“

Das siebte Interview fand am Nachmittag des 21.2. am Institut für Bildungswissenschaft in B-Stadt statt und dauerte inklusive Vor- und Nachbesprechung ungefähr eine Dreiviertelstunde. Die Interviewpartnerin war modern gekleidet und trug kein Kopftuch. Sie sprach sehr gutes, akzentfreies Deutsch.

B7 ist 20 Jahre alt. Sie ist in B-Stadt geboren und besuchte dort den Kindergarten, die Volksschule und auch das Gymnasium. B7 hat keine Geschwister. Nach der Matura absolvierte sie ein freiwilliges Soziales Jahr beim Roten Kreuz. Dort arbeitet sie neben dem Studium auch in der Projektassistenz. B7 studiert derzeit im 2. Semester Publizistik und Kommunikationswissenschaften an der Universität in B-Stadt. Sie überlegt, ob sie ihr Studienfach wechseln oder noch etwas dazunehmen soll, weiß aber derzeit noch nicht, was.

B7s Eltern sind vor ihrer Geburt gemeinsam nach Österreich gekommen. Sie sind selbstständig und besitzen ein kleines Café in B-Stadt.

Die Umgangssprache im Elternhaus in der Kindheit war Türkisch, unter Umständen auch deshalb, weil der Arzt von B7 ihrer Mutter empfohlen hat, auf jeden Fall die Muttersprache zuerst zu lernen (I7, S. 10/32-33). Heute wird zu Hause noch immer Türkisch gesprochen, obwohl die Eltern gut genug Deutsch sprechen „um sich zu verständigen, gut genug, um ein Lokal zu führen ohne Probleme“ (I7, S. 12/27-29).

Religion hat keine wirkliche Bedeutung, weshalb B7 auch kein Kopftuch trägt. In der Schule war sie, bis auf ein Jahr, als ihre Mutter darauf vergessen hatte, immer vom Religionsunterricht abgemeldet (I7, S. 11-12).

B7 wandte sich immer schon von einem Teil ihrer türkeistämmigen Mitbürgerinnen und Mitbürgern ab, und zwar von jenen, die in der Schule zwar Deutsch sprechen, aber sofort auf Türkisch umschalten, sobald sie z.B. in der Straßenbahn sind (I7, S. 1/18-22) .

Sie wurde durch ihre Eltern immer unterstützt.

B7 zeichnet sich durch ein hohes Maß an Selbstständigkeit bzw. Autonomie aus. Sie teilte sich beim Spielen oder Fernsehen selbst die Zeit ein. Exzessive Mediennutzung gab es nie, sie las gerne, schrieb Briefe und spielte mit der Familie Gesellschaftsspiele.

Abbildung 9 veranschaulicht überblicksmäßig die Medienbiographie von B7:

	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Schriftliches									lesen wichtig									Standard, auch online
Hörmedien									Briefe mit Cousine aus Türkei									Radiohören beim Autofahren
Fernsehen									türkische und deutschsprachige Programme bei Eltern im Wohnzimmer									
									gemeinsam mit Eltern fernsehen (Nachrichten)									Fernseher im eigenen Zimmer (deutschsprachige Sender)
									viel fernsehen (damit Geräusche da sind)									Fernseher kaputt
PC, Laptop									Stand-PC, hauptsächlich spielen									Nachrichten online lesen
Telefon, Handy, Smartphone									erstes Handy; Anrufen									Social Media (Facebook, Instagram, Snapchat), Apps/Spiele
									SMS, Lieder etc. über Bluetooth schicken									wenige Spiele, zum Zeitvertreib
																		Facebook-Gruppen für Uni wichtig
																		Standard lesen
																		Anrufe in Türkei
Spiele									SIMS am Stand-PC									Gesellschaftsspiele mit Freunden
																		analoge Spiele mit der Familie

Abbildung 9: Übersicht über die Medienbiographie von B7

6.8 B8: „Bei uns wurde zu Hause viel gelesen“

Das achte Interview fand am Nachmittag des 18.6.2018 in einem Seminarraum der Pädagogischen Hochschule in E-Stadt statt und dauerte inklusive Vor- und Nachbesprechung ungefähr eine Dreiviertelstunde. B8 erschien in legerer Kleidung. Sie trägt kein Kopftuch, spricht sehr gut und akzentfrei Deutsch.

B8s Eltern stammen aus der Türkei und sind beide in Istanbul geboren. Ihr Vater kam 1976 als Gastarbeiter nach Österreich und arbeitete hier bis zu seiner Pensionierung in einer Fabrik. B8s Mutter kam später nach Österreich.

B8 ist 33 Jahre alt und hat einen um sechs Jahre älteren Bruder, der die HTL absolvierte und als Elektroinstallateur arbeitet.

B8 selbst absolvierte den Kindergarten, die Volks- und die Hauptschule. Im Anschluss daran begann sie mit der HAK, wo sie eine Klasse wiederholen musste. Sie stieg auf die HASCH um und absolvierte letztlich einen Aufbaulehrgang zur Matura. Nach vier Jahren als Buchhalterin entschloss sich B8 zum Lehramtsstudium (Deutsch und Geschichte) für Mittelschulen. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sie sich im dritten Dienstjahr und absolviert berufsbegleitend noch einen Master an der Fachhochschule.

B8 kam ebenfalls über einen Umweg zur Hochschulreife.

Die Umgangssprache im Elternhaus war bzw. ist noch immer Türkisch. B8 lernte erst im Kindergarten Deutsch, hatte also in frühester Kindheit keine deutschsprachigen Bezugspersonen. Der Vater spricht laut B8 ein „Ausländerdeutsch“ (I8, S. 3/24), die Mutter spricht es „bis heute nicht, weil sie auch nie in dieser Community war, wo sie es hätte lernen können“ (I8, S. 3/22-23).

Zu Hause erfuhr B8 immer eine große – während des Studiums auch finanzielle – Unterstützung durch ihre Eltern. Allerdings hätte B8 aus gegenwärtiger Sicht eine andere

Ausbildung angestrebt, wurde aber durch ihren Vater beeinflusst, die Handelsakademie zu besuchen: „Das war halt immer so der Wunsch - meines Vaters, ah - ja, in die Wirtschaft zu gehen.“ (I8, S. 10/27) B8 ist dankbar, dass ihre Mutter immer für sie da war: „Wichtig war auf jeden Fall, dass jemand zu Hause war, und das war die Mama.“ (I8, S. 12/30-31) „Mama kann bis heute kein Deutsch, aber - die hat sich mit mir hingesezt und ist eine Stunde neben mir gesessen, bis ich die Hausübung gemacht habe“ (I8, S. 13/4-6).

B8 nutzte Medien nie exzessiv. Es gab immer Regeln, an die sie sich diesbezüglich halten musste. Sie hatte keinen eigenen Fernseher im Zimmer und sah ab und zu mit ihrem Bruder fern, las oder spielte Kartenspiele, später auch auf Spielkonsolen. Im Erwachsenenalter nutzte sie die Medien schon mehr – vor allem für das Studium und für ihren späteren Beruf.

Abbildung 10 veranschaulicht überblicksmäßig die Medienbiographie von B8:

	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Schriftliches																															
Hörmedien																															
Fernsehen																															
PC, Laptop																															
Telefon, Handy, Smartphone																															
Spiele																															

Abbildung 10: Übersicht über die Medienbiographie von B8

6.9 Zusammenfassung

In allen Elternhäusern wurde bzw. wird nach wie vor Türkisch gesprochen, Deutsch erlernten die Kinder erst im Kindergarten. Nach wie vor verfügen viele der Eltern nur über relativ schlechte Deutschkenntnisse.

Die von den Befragten belegten Studienrichtungen sind Lehramt, Biologie, Wirtschaftsrecht und Publizistik.

Die Eltern hatten insgesamt hohe Vorstellungen bezüglich der (Aus)Bildung ihrer Kinder und strebten für sie v.a. in der Türkei angesehene Berufe wie Ärztin oder Arzt, Lehrerin oder Lehrer bzw. im Bankwesen an, was mit den Befunden von Neumann (1985) und Granato 2013 korreliert. Gewissermaßen wirkten sie auch auf die Schulwahl ihrer Kinder ein.

Durch die häufige Unkenntnis des österreichischen Schulsystems bzw. der Schultypen („aber das Problem ist, unsere unsere Leute kennen diese Schulen nicht.“ I2, S. 26/6-7) beeinflussten sie den Bildungsweg ihrer Kinder aber manchmal so, dass es zum Umweg kommt. Das zeigt auch die folgende Passage: „Also die Naturwissenschaft hat mich damals schon bisschen, also gereizt, also Biologie, Physik, Chemie, das war recht interessant, und ich hab mir gedacht: Okay, wa_ wa_ was kann ich mit dem jetzt erreichen? Und da ah habe ich den Vorschlag auch von meinen Eltern, sowohl auch vom Bekanntenkreis mitbekommen, ok, die HTL is ne gute Ausbildung - schaus dir mal an.“ (I3, S. 1/31-2/1), und er absolvierte die Matura im HTL-Kolleg. Auch B8 hatte andere Pläne als ihr Vater: Sie wollte Lehrerin werden, wurde aber von ihrem Vater zur HAK überredet (I8, S. 10/28 und S. 12/16-17). Hier findet sich wieder die schon von Neumann (1985, S. 117) festgestellte Unkenntnis des Schulsystems. Einige der Biographinnen und Biographen gingen nicht immer direkte Wege. Diese Umwege thematisiert auch Schwendowius (2014, S. 211).

Die hohen Aspirationen der Eltern bezüglich der Ausbildung ihrer Kinder sind möglicherweise dem Umstand geschuldet, dass zwei der Väter in ihrer Heimat zumindest ein Studium begonnen hatten: jener von B1 Mathematik und jener von B5 Germanistik.

Bemerkenswert ist auch, dass die Befragten weiter streben. So sagt B3 etwa, dass er Primar werden wolle, obwohl er zum Interviewzeitpunkt noch nicht einmal zum Medizinstudium zugelassen war. B2 war gerade mitten im Doktoratsstudium, B6 hatte ein Masterstudium begonnen, es dann aber aus Zeitgründen abgebrochen, und B8 war zum Zeitpunkt des Interviews in der Endphase eines Masterstudiums.

Auffällig ist, dass die Biographinnen und Biographen von der „Gesellschaft“ sprechen, wenn sie die Türkische Community meinen (I2, S. 2/21; I2, S. 22/10; I2, S. 23/3, S. 29/17; I3, S. 7/14; I3, S. 7/15; I3, S. 7/20; I3, S. 19/17; I5, S. 16/28). Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass für die Biographinnen und Biographen die Türkische Community *alles* (*Hervorhebung IL*) ist, damit also die gesamte ihnen zur Verfügung stehende Gesellschaft gemeint ist, was nahelegt, dass sie an der Österreichischen oder Internationalen Community nicht partizipieren. Es könnte aber genauso gut heißen, dass sich innerhalb der Türkischen Community das Wort ‚Gesellschaft‘ als Synonym für den Begriff der Türkischen Community gebildet hat.

In den Interviews taucht immer wieder das ‚Dazwischen‘ – zwischen der österreichischen und der türkischen Welt – auf, das von Hepp, Bozdag und Suna (2011, S. 185-187), Hugger und Strotmann (2000, S. 362) sowie Aksoy und Robins (2008) angesprochen

wurde: Bei B2 entsteht der Eindruck, dass sie sich zwischen zwei Welten befand: der österreichischen und der türkischen, aber von beiden gewissermaßen ausgeschlossen war (I2, S. 2/3). B7 konnte bzw. musste sich zwischen der türkischen und der österreichischen Kultur entscheiden, was ihr nicht leicht fiel (I7, S. 7).

Im folgenden Abschnitt – der vergleichenden Fallpräsentation – soll näher auf die einzelnen Kategorien eingegangen werden, um die Forschungsfrage nach der Bedeutung der Medien für den Erfolg der türkeistämmigen jungen Menschen im österreichischen Bildungssystem zu beantworten.

7 VERGLEICHENDE FALLPRÄSENTATION

Um den medialen Habitus der Biographinnen und Biographen herauszuarbeiten, wurden die bei Kommer (2010, S. 276-279) genannten drei Dimensionen des medialen Habitus (gesamtes Setting des Medienumgangs, Zuschreibungen zu Medien und Inhalten, Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses) untersucht. Dabei wurde in Anlehnung an Kommer (2010, S. 92-96) vorgegangen. Ein besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, das gesamte Setting der Mediennutzung zu betrachten und zu untersuchen, wie sich diese Mediennutzung in den Alltag der Biographinnen und Biographen einfügte. So wurde beispielsweise untersucht, ob es nur ein einziges Leitmedium gab, oder ob ein Konvolut an Quellen zur Verfügung stand, wenn es beispielsweise darum ging, sich über bestimmte Themen zu informieren. Ferner wurde herausgearbeitet, ob mehrere Medien zeitgleich konsumiert wurden, ob aktive oder passive Nutzungsformen überwogen, welche Inhalte in welchen Situationen und zu welchem Zweck konsumiert wurden. Zudem sollte herausgearbeitet werden, welche Zuschreibungen die Biographinnen gewissen Medien gegenüber hätten. So kann das Fernsehgerät als Informationsquelle, aber auch als Medium zur Unterhaltung betrachtet werden, genauso verhält es sich mit dem Computer mit den beiden Extremen ‚Recherchewerkzeug‘ und ‚Spielmaschine‘. Da es sich bei den Biographinnen und Biographen im Vergleich zu ihren Eltern um Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger handelt, ist es interessant, inwiefern sich ihr medialer Habitus von jenem ihrer Eltern unterscheidet. Da zudem festgestellt werden soll, ob es eine gute oder schlechte Passung zwischen der eigenen Mediennutzung und der Mediennutzung in der Schule gab, wurde als weitere deduktive Kategorie *K4: Medieneinsatz in der Schule* festgelegt. Hier wurde auch die ‚Passung‘ zum eigenen Habitus der Biographinnen und Biographen untersucht, um herauszuarbeiten, ob der Habitus der Biographinnen und Biographen und jener der Schule ähnlich waren, oder ob es umgekehrt zu einem von Kommer (2010) angesprochenen „Clash of Habitus“ (S. 96) kam.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die für die Auswertung deduktiv gebildeten Kategorien.

Die Kategorien *K1* bis *K4* werden Fall für Fall ausgewertet, um für die einzelnen Biographinnen und Biographen einen medialen Habitus und die Passung mit der schulischen Medienkultur herausarbeiten und im Anschluss daran Vergleiche anstellen zu können.

deduktive Kategorie	Subkategorien
	<i>K1.1: Genutzte Medien</i>

<i>K1: gesamtes Setting des Medienumgangs</i>	<i>K1.2: Zwecke/Tätigkeiten</i>
	<i>K1.3: Einbettung in den Alltag</i>
	<i>K1.4: Situation, als ein Medium sehr wichtig war</i>
	<i>K1.5: Kompetenzen</i>
<i>K2: Zuschreibungen zu Medien und Inhalten</i>	<i>K2.1: Zuschreibungen zu Briefen/Geschichten/Gedichten</i>
	<i>K2.2: Zuschreibungen zu Büchern</i>
	<i>K2.3: Zuschreibungen zu Zeitungen und Zeitschriften</i>
	<i>K2.4: Zuschreibungen zum Radio</i>
	<i>K2.5: Zuschreibungen zum Musikhören</i>
	<i>K2.6: Zuschreibungen zum Fernsehen</i>
	<i>K2.7: Zuschreibungen zu Nachrichten</i>
	<i>K2.8: Zuschreibungen zum Computer</i>
	<i>K2.9: Zuschreibungen zu Videospielen</i>
	<i>K2.10: Zuschreibungen zu Gesellschaftsspielen</i>
	<i>K2.11: Zuschreibungen zum Internet</i>
	<i>K2.12: Zuschreibungen zum Handy/Smartphone</i>
<i>K3: Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses</i>	<i>K3.1: Erziehung</i>
	<i>K3.2: Ausstattung im Elternhaus</i>
	<i>K3.3: Mediennutzung der Eltern</i>
	<i>K3.4: Einwirken der Eltern auf die Berufs-/Ausbildungswahl</i>
<i>K4: Medieneinsatz in der Ausbildung</i>	<i>K4.1: Medien im Unterricht der Primarstufe</i>
	<i>K4.2: Medien im Unterricht der Unterstufe</i>
	<i>K4.3: Medien im Unterricht der Oberstufe</i>
	<i>K4.4: Medien im Unterricht an der tertiären Einrichtung</i>
	<i>K4.5: Bewertung des in der Ausbildung erlebten Medieneinsatzes</i>
	<i>K4.6: Medieneinsatz im eigenen Unterricht</i>

Tabelle 3: Deduktiv gebildete Kategorien

Aus dem Interviewmaterial ergaben sich – wie in Tabelle 4 veranschaulicht – zusätzlich folgende induktiv gebildete Kategorien, die einzeln direkt von Fall zu Fall miteinander verglichen wurden, um deren Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage herauszuarbeiten:

induktive Kategorie	Subkategorien
<i>K5: erste Relevanzsetzung</i>	<i>K5.1: Deutschkenntnisse</i>
	<i>K5.2: Frühe Förderung/Bezugspersonen</i>
	<i>K5.3: Förderung durch Eltern/ richtige Schulwahl</i>
	<i>K5.4: Lesen</i>
	<i>K5.5: Werdegang/Eltern</i>
	<i>K5.6: Werdegang/ Fremdheit</i>
<i>K6: außerfamiliäre Bezugspersonen</i>	<i>K6.1: Pädagogisches Personal</i>
	<i>K6.2: Peers</i>
<i>K7: Die Türkei</i>	<i>K7.1: Im Elternhaus gesprochene Sprache</i>
	<i>K7.2: Andere Türkeistämmige in Österreich</i>
	<i>K7.3: Bezug zur Türkei</i>
<i>K8: Religion</i>	<i>K8.1: Religiöse Praktiken</i>
	<i>K8.2: Religion als Hilfe zur Lebensgestaltung</i>
	<i>K8.3: Religion als Allgemeinbildung</i>

Tabelle 4: Induktiv gebildete Kategorien

Anzumerken ist, dass die Biographinnen und Biographen einige Themen ansprachen, die mit Medien nicht im Zusammenhang stehen. Da diese aber von mehreren jungen Frauen und Männern genannt wurden, wurden sie bei der Auswertung ebenso berücksichtigt.

Indem einzelne zentrale Kategorien aus den Interviews herausgegriffen und die unterschiedlichen Biographien einander kontrastierend gegenübergestellt wurden, wird am Ende des Kapitels die Frage nach der Bedeutung, die Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, welche im österreichischen Bildungssystem überdurchschnittlich erfolgreich sind, den Medien geben, beantwortet.

7.1 Kategorie K1: Gesamtes Setting des Medienumgangs

Tabelle 5 gibt einen Überblick über die deduktive Kategorie K1: *Gesamtes Setting des Medienumgangs*, ihre Subkategorien und Definitionen:

deduktive Kategorie	Subkategorien	Definition
K1: Gesamtes Setting des Medien- umgangs	K1.1: Genutzte Medien	Welche Medien wurden genutzt?
	K1.2: Zwecke/Tätigkeiten	Zu welchem Zweck wurden die Medien genutzt und welche Tätigkeiten wurden damit ausgeübt?
	K1.3: Einbettung in den Alltag	Welche Rolle spielten die Medien im Alltag?
	K1.4: Situation, als ein Medium sehr wichtig war	In welcher Situation war ein bestimmtes Medium wichtig?
	K1.5: Kompetenzen	Wie werden die Kompetenzen mit unterschiedlichen Medien eingeschätzt?

Tabelle 5: Kategorienübersicht K1: *Gesamtes Setting des Medienumgangs*

7.1.1 K1.1: Genutzte Medien

Einen Überblick über die jemals durch die Biographinnen und Biographen genutzten Medien gibt Abbildung 11. Allerdings lässt die Aussagekraft diese Übersicht zu wünschen übrig, da die Nutzung der einzelnen Medien in Bezug auf das Alter der Biographinnen und Biographen, auf die Intensität, die Nutzungsdauer oder auch bezüglich der mit dem jeweiligen Medium ausgeübten Tätigkeiten auf durchaus unterschiedliche Art und Weise erfolgte. Auffällig ist, dass alle fünf befragten jungen Frauen Briefe zu schreiben pflegten, und zwei der drei befragten jungen Männer. Außer B1, der einen kurzen Briefwechsel mit seiner in Österreich lebenden Cousine unterhielt, und B6, die zusätzlich mit einer ehemaligen Klassenkollegin aus der Handelsschule kommunizierte, schrieben alle Befragten ausschließlich Briefe in die Türkei.

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
Briefe								
Bücher								
Zeitungen								
Radio								
Kassetten, CDs								
Hörbücher								
Fernsehen								
PC, Laptop								
Internet								
Telefonie								
Spiele								
Computerspiele								

Abbildung 11: Übersicht über die genutzten Medien

Die geringe Aussagekraft der Übersicht in Abbildung 11 wird auch durch die Aussagen, die der Kategorie *K1.1: Genutzte Medien* zugeordnet werden konnten, bekräftigt: Während B2 mit ihrer Mutter noch die Telefonzelle aufsuchen musste, um – vor allem mit Verwandten in der Türkei – zu telefonieren (I2, S. 8/24), gab es in anderen Familien von Anfang an einen Festnetzanschluss (I1, S. 6/22 bzw. I6, S. 13/17), der früher oder später durch das Handy bzw. Smartphone ergänzt bzw. abgelöst wurde (I7, S. 8/13-14). Auch bezüglich des Lesens zeigten sich Unterschiede: B5 hatte keine Bücher: „In der Volksschule - ah – [...] ich kann mich erinnern, dass wir eine Lesecke gehabt haben, und dass ich dort Bücher genommen habe und die dann daheim gelesen habe.“ (I5, S. 1/24-26) Sie war auch „ständig in der Bibliothek“ (I5, S. 3/25), B1 las in der Unterstufe mehr als in späteren Lebensphasen, als der Computer interessanter wurde (I1, S. 3/18-20), bei B7 war es ähnlich (I7, S. 3/5-7). Die Begeisterung von B2 für Bücher blieb über die Jahre konstant (I2, S. 3/8), während sie bei B6 und bei B8 im Laufe des Lebens zunahm (I6, S. 8/2-6 sowie I8, S. 2/12-15). Auch macht es einen Unterschied, ob das Internet für Social Media, zum Abrufen von Nachrichten oder etwa für Recherchetätigkeiten im Kontext der Ausbildung benutzt wird. Daher wird im nächsten Abschnitt auf die Zwecke und Tätigkeiten, für die die einzelnen Medien durch die Biographinnen und Biographen genutzt wurden und werden, eingegangen.

7.1.2 *K1.2: Zwecke/Tätigkeiten*

Es zeigt sich, dass Bücher in einigen Fällen dazu dienen sollten, Deutsch zu lernen, beispielsweise bei B1, wo die Initiative von den Eltern ausging: „Die haben wirklich probiert, dass ich auch Deutsch lerne, ähm, sie haben mir so Kinderbücher auf Deutsch vorgelesen“ (I1, S. 1/25-26). Auch für B2 dienten Bücher als Hilfsmittel zum Erlernen der deutschen Sprache, allerdings eher auf Eigeninitiative: „Ich hab jedes einzelne -- Wort einfach übersetzt, nachgeschaut und übersetzt.“ (I2, S. 4/20) Auch B5 ist der Meinung, dass ihr Bücher beim Erlernen der deutschen Sprache geholfen hätten: „Die Hauptschulzeit

in der Bibliothek und die Bücher haben mir geholfen.“ (I5, S. 13/20) B6 und B4 nutzten Bücher, um wichtige Informationen für das Studium oder das Leben zu entnehmen (I6, S. 7/27-28; I4, S. 2/7), B6 auch, um Informationen über den Islam zu bekommen: „Da hab ich mich dann auch mit der Frage glaub ich mehr befasst, warum ich Kopftuch trage. Dann hab ich angefangen, Bücher zu lesen - ah - wo ich auch eine Antwort für diese Frage bekomme.“ (I6, S. 7/33-8/2)

Für B5 waren Bücher beim Verfassen der Bachelorarbeit hilfreich, sie musste aber, wie schon weiter oben angesprochen, auf Bibliotheken ausweichen: „Ich war auch ständig in der Bibliothek und so, aber mit dem Computer, mit dem Internet hab ich nie was gelernt. Immer durch Bücher.“ (I5, S. 3/25-26)

B4 nutzte Bücher aber auch zur Unterhaltung: „nicht so Literaturbücher, Romane, ja.“ (I4, S. 2/9), und auch B1 liest Werke von Kafka (I1, S. 3/15).

B8 wurde von ihrer Mutter immer zum Lesen animiert (I8, S. 1/11-12), sie erledigte es aber mehr aus Pflichtbewusstsein denn als Freude am Lesen: „Irgendwie hat es mich als Kind nicht so überzeugt das Lesen. Also ich hab zwar gelesen, aber das war immer so ein - ja, lies einmal schnell, damit das erledigt ist!“ (I8, S. 2/12-14)

B1 begann im Gymnasium gemeinsam mit Freunden, ein Buch zu schreiben. Als die anderen das Interesse verloren, schwenkte er auf Kurzgeschichten um (I1, S. 3/1-12). Auch B3 verfasst Texte („Geschichten und Gedichte“, I3, S. 13/18-19) und bekommt diesbezüglich positive Rückmeldungen (I3, S. 13/21-22).

Zum Medium Zeitung konnten ebenfalls unterschiedliche Aussagen zugeordnet werden: B1 liest den „Standard“ (I1, S. 7/4), aber erst seit nach der Matura. B8 wurde von ihrem Vater geprägt, der am Frühstückstisch stets Zeitung las (I8, S. 1/21-22), sodass das Zeitunglesen für sie heute sehr wichtig ist (I8, S. 1/26-27), sie Nachrichten aber auch am Smartphone liest (I8, S. 6/34). B7 profitierte davon, dass ihre Eltern „den Standard abonniert“ (I7, S. 3/14) hatten, konsumiert Nachrichten aber mittlerweile hauptsächlich online (I7, S. 2/28-29). B3 liest ebenfalls Qualitätszeitungen wie Standard und Presse, aber auch internationale wie The Guardian, Independent, oder Habertürk, allerdings online (I3, S. 9/13-14): „Ich schau mir die Nachrichten oder die ich - lies mir die Nachrichten.“ (I3, S. 6/32) Auch B4 gibt an, „mit der Zeit auch dann einfach Zeitung gelesen“ (I4, S.1/30-31) zu haben, Nachrichten aber auch via Smartphone zu kommunizieren (I4, S. 3/11). B5 nutzt Zeitungen und Zeitschriften lediglich, um Wartezeiten zu überbrücken (I5, S. 12/27-29), Nachrichten bekommt sie als Push-Benachrichtigungen auf ihr Smartphone: „Bei diesen

Smartphones bekommst du ja ständig immer „Tüt-tüt: Merkel sagt: ‚blabla‘“, oder „Kurz sagt: ‚blablabla‘“ (I5, S. 12/33-34), aus denen sie bewusst auswählt, was sie genauer verfolgt und was nicht (I5, S. 13/2-3). B6 informierte sich früher über die „Heute-Zeitung“ (I6, S. 7/7), mittlerweile online, zum Beispiel über Facebook (I6, S. 7/9-10).

Das Radio wurde von den Biographinnen und Biographen nicht sehr intensiv genutzt. So nutzte es B1 etwa zum Musikhören (I1, S. 4/21-22), aber auch als Wecker (I1, S. 5/11-12). B3 (I3, S. 9/5) und B7 (I7, S. 5/8) nutzen das Radio nur beim Autofahren. Einzig B8 gab an, sich morgens die Nachrichten anzuhören und beim Autofahren gern Ö1 zu hören (I8, S. 1/32-2/1).

B2 nahm Kassetten aus der Türkei mit (I2, S. 10/12), auch B4 besaß einige Musikkassetten bzw. konnte auf die Musikalben seiner Eltern zurückgreifen (I4, S. 6/8). Auch B7 nutzte die CD- und Plattensammlung ihrer Eltern mit (I7, S. 5/3-4). B6 hörte gemeinsam mit den Nachbarskindern Musikkassetten, und sie tanzten auch dazu (I6, S. 6/12-13). Mittlerweile hört sie nicht mehr so gerne Musik, weil ihr „Kopf einfach zu voll war“ (I6, S. 6/27).

Bei B4 wurden Hörbücher im Deutschunterricht in der Oberstufe eingesetzt (I4, S. 6/21-22), B6 nutzt Hörbücher, um Koran-Verse auswendig lernen (I6, S. 17/9-10), ansonsten schien dieses Medium keine Bedeutung zu haben.

Das Fernsehen hingegen schien in vielen Familien eine größere Bedeutung gehabt zu haben: Bei B1 lief schon am Vormittag der Fernseher, und dann wieder, als er von der Schule nach Hause kam. Geschaut wurde Anime (I1, S. 5/6-16). B1 selbst schaute nur auf Deutsch fern, während seine Eltern abends türkische Serien ansahen, wo er sich nur in seltenen Fällen hinzugesellte (I1, S. 5/18-26). Vor allem der Vater von B1 nutzte den Fernseher exzessiv, oft auch mehrere Medien parallel (I1, S. 9/29). B1 hatte zwar einen eigenen Fernseher im Zimmer, der allerdings nicht oft lief (I1, S. 11/4-5). Heute nutzt B1 hauptsächlich Nachrichtensendungen wie „Zeit im Bild“ (I1, S. 7/4). In der Familie von B2 gab es einen Fernseher mit ausschließlich österreichischen Sendern, der erst lief, sobald die Hausübungen erledigt waren (I2, S. 10/7). Die Biographin nutzte den Fernseher unter anderem, um Deutsch zu lernen (I2, S. 9/13-14). Bei B3 gab es immer einen Fernseher im Wohnbereich und auch im Kinderzimmer (I3, S. 12/19). B3s Familie nutzt nur türkisches Fernsehen (I3, S. 9/31), B3 selbst nutzt sowohl türkische als auch österreichische Programme. Er gibt aber an, dass das Fernsehen für ihn keine so große Bedeutung hat, obwohl er gern Diskussionsrunden und Fußballspiele ansieht. Serien würden zu viel Zeit in Anspruch nehmen (I3, S. 9/33-10/6). Er nutzt den Fernseher aber auch, um PlayStation zu

spielen (I3, S. 12/23-24). Ab und zu nutzt B3 auch den Laptop als Fernseh-Ersatz (I3, S. 13/7-9). Auch bei B4 gibt es sowohl österreichische als auch türkische Programme. Seine Eltern schauten vor allem Nachrichten aus der Türkei an (I4, S. 4/20). B4 nutzte den Fernseher kaum, seine Familie sei da „aktiver“ (I4, S. 2/28). Es gab zusätzlich zum Fernseher im Wohnbereich auch einen eigenen Fernseher im (Kinder)Zimmer, der allerdings nicht genutzt wurde bzw. wird (I4, S. 3/5-9). Bei B5 gab es nur einen einzigen Fernseher und keine österreichischen Kanäle. Nach der Schule, während des Mittagessens, lief der Fernseher, zum Hausübung-Schreiben wurde er aber abgedreht (I5, S. 8/32-9/2). Abends „da war der Fernseher immer an“ (I5, S. 9/7-8) wurden gemeinsam Serien und Filme angeschaut (I5, S. 9/8-9). Interessant ist folgende Aussage von B5: „Also hätte mir auch nicht geholfen in diesem Bildungssystem jetzt“ (I5, S. 9/4), in welcher sie sich auf das Vorhandensein österreichischer Fernsehsender bezieht. Möglicherweise hätte sie sich erwartet, durch deutsche TV-Programme ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Bei B6 gab es in der Volksschulzeit keine türkischen Programme, und sie sah sich mittags immer Zeichentrickfilme an. Der Fernseher spielte aber nur eine untergeordnete Rolle – wichtiger war das Spielen im Freien (I6, S. 2/33-3/6). Auch die Eltern von B6 empfanden den Fernseher als nicht so wichtig (I6, S. 3/17-18). Dies änderte sich allerdings, als die Familie übersiedelte und es nicht mehr so viele Sozialkontakte in die Nachbarschaft usw. gab (I6, S. 3/30-32). B6 nutzte den Fernseher aber auch, um Nintendo zu spielen (I6, S. 6/2), und es wurde ein Extra-Fernseher zum Spielen angeschafft (I6, S. 6/5-6). In ihrer eigenen Wohnung hat B6 nun einen Fernseher mit ausschließlich österreichischen Programmen, wo sie hauptsächlich Nachrichten schaut (I6, S. 7/10-12). Im Haushalt von B7s Eltern gibt es sowohl österreichische als auch türkische Programme (I7, S. 4/17-19), die Eltern schauen „schon öfter türkisches Fernsehen“ (I7, S. 4/21). Der Fernseher in B7s Zimmer ist seit zwei Jahren kaputt, er ist also ganz offensichtlich nicht ihr Medium erster Wahl (I7, S. 2/25-26). Als Kind hingegen habe sie „schon relativ viel ferngesehen“ (I7, S. 3/29), später vor allem „damit halt Geräusche da sind“ (I7, S. 3/28), in weiterer Folge wurde der Fernseher gezielt aufgedreht, um bestimmte Serien anzusehen (I7, S. 4/5-7). B7s Mutter nutzt den Fernseher als „Hintergrundgeräusch“ (I7, S. 4/14) neben der Hausarbeit (I7, S. 4/13-14), und der Vater „schaut sich dann am Abend einfach irgendwelche Filme an“ (I7, S. 4/14-15). Auch in B8s Elternhaus gab es sowohl österreichisches als auch türkisches Fernsehen, aber nur einen Fernseher (I8, S. 4/15), „die Eltern haben hauptsächlich immer türkische Sender angeschaut“ (I8, S. 1/15-16). Auch heute konsumieren B8s Eltern türkische Sender, und dort hauptsächlich Nachrichten (I8, S. 2/26-27). Gemeinsam wurden in der Familie lustige

Filme geschaut (I8, S. 2/32). B8 und ihr Bruder schauten wenn, dann nur gezielt fern. Draußen zu spielen war ihnen immer wichtiger (I8, S. 1/18-20). Als B8 später alleine lebte, hatte sie drei Jahre lang gar keinen Fernseher. Mittlerweile wohnt sie mit ihrem Mann zusammen, und auf sein Betreiben hin gibt es wieder einen Fernseher im Haushalt (I8, S. 1/24-26).

Zur Computernutzung hat B2 Folgendes zu sagen: „Für die Schule, damit ich einfach [...] Hausübungen erledige.“ (I2, S. 6/27-7/1). Auch B1 nutzte ihn anfangs ausschließlich, um Hausaufgaben zu machen. In der 3. oder 4. Klasse, als zu Hause Internet verfügbar war, begann eine Phase, wo er „wirklich nur noch am Computer saß und – gespielt“ hat (I1, S. 3/20-25). B4 spielte während der Gymnasiumzeit sehr viel (I4, S. 2/18-19), auch B7 nennt im Kontext des „Stand-PC“ (I7, S. 10/2) ausschließlich das SIMS-Spielen (I7, S. 10/2). Auch B8 spielte am Computer Spiele ohne Waffen oder Blutvergießen – meist mit ihrem Bruder (I8, S. 3/32-34). Bei B2 hingegen wurde nie das Interesse für Computerspiele geweckt: „Ehrlich gesagt, ich kenne noch immer keine Computergesch_spiele, ja.“ (I2, S. 7/7) Sie habe daran kein Interesse (I2, S. 7/11). Auch bei B5 hielt sich das Interesse an Computerspielen in Grenzen: Sie spielte nur Solitär (I5, S. 6/3-5). Der Computer bekam mit der Zeit bei B2 noch die zusätzliche Funktion der Kommunikation mit den Freunden (in der Türkei; I2, S. 7/13-16). B6 nutzte den Computer viel für Recherchetätigkeiten, zum Beispiel auf Google oder Wikipedia (I6, S. 7/20-22). B1 betrachtete manchmal, wenn ihm langweilig war, auf Wikipedia die ‚zufällige Seite‘ (I1, S. 4/3-4), „zu 90 Prozent der Zeit“ (I1, S. 4/6) wurde aber gespielt. Mittlerweile spielt B1 nur noch „täglich ‘ne Stunde, zwei Stunden höchstens“ (I1, S. 8/20), weil er es sich „im Studium nicht erlauben“ (I1, S. 8/20-21) kann. B1 spricht auch von einem „Suchtfaktor“ (I1, S. 8/22). Manchmal wird er aber auch von Freunden dazu animiert, gemeinsam zu spielen (I1, S. 8/25). B3 verwendet den Computer „hauptsächlich [...] für gewisse Projekte oder irgendwelche Arbeiten, [...] wo ich etwas zusammenstellen muss.“ (I3, S. 12/30-13/1) Fürs Lernen verwendet B3 hingegen den Laptop. Er nutzt diesen aber auch, um sich Sendungen anzusehen, wenn gerade kein Fernseher verfügbar ist (I3, S. 13/1-9). Früher nutzte er den Laptop auch für die Schule, „fürs Programmieren“ (I3, S. 13/13). B1 findet den Laptop „für die Uni [...] extremst wichtig, vor allem Facebook, weil [...] da sind wirklich Studenten drin, - und - man schickt sich halt Sachen herum und Skripten und alles und Mitschriften.“ (I1, S. 18/24-27)

B2 nutzte den Laptop mit Messenger oder E-Mail zudem für die Kommunikation mit Freunden in der Türkei (I2, S. 8/5-8). B5 ist ebenfalls eine Person, die viel über E-Mail erledigt, beispielsweise die Kommunikation mit diversen Behörden (I5, S. 12/20-25).

Das Internet wird durch seine quasi Omnipräsenz und seine vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von den Biographinnen und Biographen häufig genutzt. So stellte etwa B7 fest: „Alles, was ich brauch, hol ich mir sozusagen aus dem Internet.“ (I7, S. 2/23) Wie schon erwähnt, scheinen im Kontext des Internet Soziale Medien eine große Bedeutung zu haben: B4 zählt zu den Usern von Instagram (I4, S. 5/2-3) und nutzt dieses Medium, um „das Leben zu posten“ (I4, S. 5/5). B6 informiert sich auf Facebook „über viele Dinge“ (I6, S. 7/9-12), ist aber „auf Instagram umgestiegen“ (I6, S. 14/28-29), weil ihre Eltern auch auf Facebook sind (I6, S. 14/28). Auch B3 ist auf Facebook und Instagram (I3, S. 6/29-30), wenngleich er versucht, „es möglichst zu vermeiden“ (I3, S. 6/33-34). Nicht nur B1, sondern auch B3 ist auf Facebook in unterschiedlichen Gruppen mit Gruppenmitgliedern, „die einem behilflich sein können, wenn man Fragen hat, und [...] da kann man gut profitieren.“ (I3, S. 18/5-6) B4 nutzt den Computer ebenfalls, um mit anderen „Studienkollegen in Kontakt zu bleiben“ (I4, S. 5/7-8) und für Facebook-Gruppen (I4, S. 5/8), genauso wie B7: „Vor allem auf Facebook eigentlich mit den ganzen Gruppen in der Uni und mit Mitschriften und Prüfungen und sowas. – Is schon extrem hilfreich.“ (I7, S. 6/19-21) Sie wäre ohne diese Gruppen „ziemlich aufgeschmissen gewesen“ (I7, S. 6/22). Auch B8 war für ihr Studium in einigen Facebook-Gruppen (I8, S. 11/15). Als B6 mit ihrem Masterstudium begann, nutzte sie ebenfalls Facebook-Gruppen als Unterstützung, zum Beispiel in Bezug auf Seminararbeiten, aber weniger zur Kommunikation mit anderen Studierenden (I6, S. 14/32-15/6).

B5 nutzte zwar nicht Facebook für ihr Studium, aber es gab Moodle und Mahara (I5, S. 8/4-7). Dadurch konnte sie als berufsbegleitende Studentin den Kontakt zu den Vollzeit-Studierenden halten, und es gab einen Austausch bezüglich Prüfungen (I5, S. 13-21). B6 nutzte während ihres Lehramtsstudiums an der Pädagogischen Hochschule, aber auch an der Universität Moodle, um Aufträge abzugeben. Zur Kommunikation untereinander nutzte sie aber eher E-Mail (I6, S. 15/8-12). Bei B8 gab es während des Studiums Mahara, und es wurde die Dropbox genutzt, „um Daten zu teilen, um auch das kollaborative Arbeiten zu erleichtern“ (I8, S. 11/16).

Das Web wurde bzw. wird von den Befragten aber auch genutzt, um Musik herunterzuladen (I1, S. 4/25-26) oder Musik zu hören (I7, S. 5/6).

B4 recherchierte bezüglich der Studienwahl im Internet (I4, S. 1/17), B5 recherchierte während des Studiums im Internet (I5, S. 4/24), auch B6 suchte auf Google oder Wikipedia (I6, S. 7/20-22), B8 gibt an, oft im Internet zu recherchieren und dabei „von einem ins Tausendste“ (I8, S. 7/3) zu kommen. B6 liest zudem Bücher online (I6, S. 8/5). B1 hingegen erhofft sich vorsichtig eine Karriere über das Internet zu beginnen, wo er versucht, „Follower aufzubauen“ (I1, S. 19/4), um Werbung für Konzerne zu machen und dadurch Vergünstigungen oder Geld zu bekommen (I1, S. 19/6-7). Er nutzt Instagram aber auch, um mehr Motivation für sein Hobby, die Fotografie, zu bekommen, sowie um Freundschaften aufzubauen (I1, S. 20/4-7).

Auch Tutorials spielen bei einigen der Befragten eine Rolle: B1 sieht sich auf YouTube Erklärvideos zur Bildbearbeitung mit Photoshop an (I1, S. 19/27-29), ebenso B3 (I3, S. 13/28-33). B4 scheint den ‚bildenden Gehalt‘ des Internet erst spät erkannt zu haben, was sich an folgender Aussage festmachen lässt: „Hätt ich jetzt zum Beispiel damals in der ersten mit dem Internet [...], die Lehrer können manchmal was nicht gut erklären, [...] und im Internet kann man’s eben nachforschen. In jungen Jahren war mir das nicht bewusst, und das hab ich eben ziemlich spät entdeckt, ziemlich schade.“ (I4, S. 7/28-31) Zudem recherchiert B4 im Internet, was „hilfreich, auch beim Studium“ (I4, S. 7/33-34) sei, z.B. auch Erklärvideos auf YouTube, Google, Wikipedia: „Die Standard-Sachen“ (I4, S. 8/2).

Wie schon weiter oben erwähnt, konsumieren sowohl B3, B6, B7 und B8 Nachrichten über das Internet (I3, S. 8/13-16; I6, S. 7/20; I7, S. 2/28-29; I8, S. 2/26), B4 schaut über das Smartphone Nachrichten (I4, S. 3/11), B4 nutzte das Internet zum Chatten (I4, S. 4/28). In der Zeit als es im Haushalt von B6 noch kein Internet gab, nutzte sie den kostenfreien Internetzugang der Raiffeisenbank, um beispielsweise SMS zu verschicken (I6, S. 1/34-2/5) oder zu chatten (I6, S. 21-22).

Natürlich ist auch für Anwendungen wie WhatsApp eine Internetverbindung notwendig, aber darauf wird im nächsten Abschnitt zu Telefon/Handy/Smartphone eingegangen.

Während für B2 sich an der Nutzung ihres Handys bzw. Smartphones im Laufe der Zeit nicht viel geändert hat („Ich seh diese Handy immer noch [...] zum Kommunizieren, ja, mehr nicht.“ I2, S. 6/10-11), war für B1 das Handy zwar anfangs nicht so wichtig – er nutzte er nur zum Musikhören (I1, S. 4/9-11), und manchmal wurde ein Freund angerufen, um ein Treffen zu vereinbaren (I1, S. 6/22-23). Später bemerkte er aber, dass Smartphones praktisch sind: „Auf einmal hat es voll viele Funktionen, was der Computer eigentlich hat.“ (I1, S. 9/8-9) Er spricht auch vom Suchtfaktor von WhatsApp, da es ein ständig

verfügbares Kommunikationsmittel ist, durch das man mit jedem ständig verbunden sein kann (I1, S. 8/1-5). Obwohl B1 ein begeisterter Computerspieler war und ist, hat ihn das Spielen am Handy „nie interessiert“ (I1, S. 8/12), da er es langweilig fand (I1, S. 8/12). B5 begeisterte sich bei ihrem ersten Handy für das Spiel Snake, schrieb SMS und telefonierte (I5, S. 6/28-30). Später, als sie ihr erstes Smartphone hatte, das nur über ein begrenztes Datenvolumen verfügte, war sie „nur ab und zu im Internet, [...] nur für private Zwecke“ (I5, S. 7/12-15). Mittlerweile spielt B5 jeden Tag am Smartphone (I5, S. 9/28). B6 tut dies ebenfalls, aber hauptsächlich, um Wartezeiten zu überbrücken (I6, S. 5/14), während B8 sogar angibt, dass sie es hasse, Spiele am Handy zu spielen (I8, S. 6/33-34).

B4 nutzte sein erstes Handy nur zum Anrufen (I4, S. 3/22). Später, als er viel am Computer spielte, spielte er auch viel am Handy (I4, S. 3/25-29). Mittlerweile konsumiert er auch Nachrichten auf seinem Smartphone (I4, S. 3/11). B6 nutzte ihr erstes Handy ebenfalls nur für Anrufe und SMS (I6, S. 2/6-7). Es war dazu gedacht, Kontakt aufzunehmen, da „der Bus halt nicht regelmäßig gefahren ist“ (I6, S. 4/16). B8 freute sich sehr über ihr erstes Handy, nutzte es allerdings erst nur passiv, da das SMS-Schreiben und Telefonieren anfangs so teuer war (I8, S. 7/12-17). Bei B7 war es zu Beginn ähnlich – es ging darum, die Eltern zu informieren und erreichbar zu sein (I7, S. 3/10-12), wenngleich sich die „Handynutzung [...] dann doch auch stark entwickelt“ hat (I7, S. 3/12-13): Sie schrieb SMS, schickte sich Diverses über Bluetooth oder tauschte sich über verschiedene Themen aus (I7, S. 5/29-31). B6 nutzte ihr erstes Smartphone nie, um ins Internet zu gehen – dies erledigte sie über die Internetverbindung zu Hause (I6, S. 4/30-31). Sie sagt selbst, dass ihr das Handy „nicht so wichtig“ (I6, S. 5/5) war, dass Smartphones aber die Kommunikation erleichtern würden (I6, S. 5/8-11). Auch Bücher hat B6 mittlerweile auf ihrem Smartphone (I6, S. 8/6). Die Smartphone-Nutzung von B7 wandelte sich mit der Zeit ebenfalls sehr: Zuerst wurde es „nur als Handy genutzt“ (I7, S. 6/3), während sie später „diese ganzen Apps und sowas [...] dann auch gepackt“ (I7, S. 10/17) haben und sie mittlerweile diverse Soziale Medien wie Facebook, Instagram und Snapchat ausschließlich am Handy konsumiert (I7, S. 6/12-14).

Von B1s Familie wurde das Festnetz hauptsächlich zum Telefonieren mit Verwandten in der Türkei genutzt (I1, S. 16/27-28), mittlerweile aber durch das Smartphone mit Türkei-Paket abgelöst (I1, S. 17/3). Auch B3 und B6 nutzen das Smartphone, um Kontakt zu Verwandten in der Türkei zu halten – B6 auch über Videoanrufe (I3, S. 14/7-10; I6, S. 13/7-9).

Auch wenn weiter oben schon Computerspiele und Spiele am Smartphone behandelt wurden, soll hier noch auf analoge Gesellschafts- oder Kartenspiele sowie auf diverse Konsolenspiele eingegangen werden, da diese von einigen Biographinnen und Biographen angesprochen wurden. Bei B1 gehört es zur Tradition, bei Familientreffen ‚UNO‘ oder ‚Mensch ärgere dich nicht‘ zu spielen (I1, S. 15/9-11). In der Kindheit wurden ‚Yu-gi-Oh‘-Karten gesammelt und in der Schule mit den Mitschülerinnen und Mitschülern getauscht und gespielt (I1, S. 15/18-24). In der Schule besuchte B1 die unverbindliche Übung ‚Schach‘ und spielt bis heute mit zwei Freunden (I1, S. 26-29). Interessant ist, dass B2 in ihrer Kindheit keinerlei Spielzeug bekam (I2, S. 20/26) – die einzigen Spiele, die gespielt wurden, waren Rollenspiele (I2, S. 32/22-23). Im Haushalt von B3 gibt es eine PlayStation, und da spielt B3, „um bisschen vielleicht den Kopf freizubekommen“ (I3, S. 10/26-27). Meist spielt er nur, wenn ihn andere Personen dazu animieren (I3, S. 10/31-32). Früher wurden bei B3 diverse Spiele gespielt wie ‚Schach‘, ‚Siedler‘, ‚Mensch ärgere dich nicht‘, ‚DKT‘ oder ‚Risiko‘, was allerdings mittlerweile nicht mehr der Fall ist (I3, S. 17/19-24). Mit Freunden spielt B3 öfter Gesellschaftsspiele, weil er denkt, dass „es manchmal auch nötig [ist], [...] dass man einfach, einfach das Handy weglegt und dass man auch miteinander kommunizieren kann“ (I3, S. 17/28-31). Auch bei B4 gibt es ‚Backgammon‘ sowie ein anderes Brettspiel, die nach wie vor ab und zu sonntags im Familienverband gespielt werden (I4, S. 14-22). B5 hatte zu Hause keine Spiele, empfand aber die Spiele im Kindergarten und in der Vorschulklasse als Förderung (I5, S. 1/18-24). Sie bastelt auch für ihre Tochter diverse Lernspiele, die sie mit ihr spielt (I5, S. 9/31-33), und mit Freundinnen gibt es ab und zu Spieleabende „bis vier Uhr in der Früh“ (I5, S. 10/7-9). Brettspiele usw. dürften in der Familie von B6 einen geringen Stellenwert gehabt haben, wie folgender Aussage zu entnehmen ist: „Wir haben im Haushalt keine analogen Spiele gehabt. -- ahm - - oja, ‚Mensch ärgere dich nicht‘ haben wir glaub ich gehabt. -- Ahm -- aber da hat da hat da hat da hatten wir die W_ wir hatten keine Würfel, der hat gefehlt.“ (I6, S. 16/22-24) Bei Treffen mit Freunden wurde aber beispielsweise ‚Stadt, Land, Fluss‘ gespielt (I6, S. 16/28). B6 hatte gemeinsam mit ihrem Bruder einen Nintendo, auf dem abends häufig gespielt wurde. Allerdings durfte B6 weniger spielen als ihr Bruder, da er es besser konnte (I6, S. 5/27-30). Spieleabende gibt es im Freundeskreis von B6 nicht, allerdings werden im Verein Muslimische Jugend Österreich Spiele gespielt, um die Fahrt zu Camps zu überbrücken (I6, S. 17/19-23). Außerdem hält B6 für ihre eigenen Schülerinnen und Schüler diverse Spiele bereit (I6, S. 17/32-33), um „den Zusammenhalt, die Klassengemeinschaft, auch ein bisschen zu fördern“ (I6, S. 18/2). Bei B7 gab es eine

Playstation, die der Vater einmal besorgte. B7 behauptet, dass sie das „nicht wirklich so mitgerissen“ (I7, S. 10/4-5) habe, und dass sie ihr nicht fehlen würde, seit sie weg ist (I7, S. 10/7). Bei B7 dürfte es keine ausgeprägte Spiele-Tradition gegeben haben, aber die Biographin kann sich „doch an eine Zeit erinnern, wo wir jeden Sonntag, wenn halt jeder mal zu Hause war, dass wir uns schon hingesetzt haben und irgendwas gespielt haben.“ (I7, S. 12/21-23) Im Freundeskreis spielt sie gern Gesellschaftsspiele (I7, S. 12/24). Bei B8 gab es zu Hause ebenfalls einen Super-Nintendo, „aber - auch da gab es bestimmte Zeiten wann wir gespielt haben“ (I8, S. 1/30) – auch, weil es im Haushalt nur einen Fernseher gab (I8, S. 4/14-15). Aber auch Kartenspiele, Würfelspiele usw. spielten bei B8, ihrer Familie und ihren Freunden eine große Rolle, oft um „Zeit tot[zu]schlagen“ (I8, S. 4/29), wenn sie nicht draußen waren (I8, S. 4/29-30).

7.1.3 K1.3: Einbettung in den Alltag

Im folgenden Abschnitt geht es darum, wie die Medien in den Alltag eingebettet sind und wann sie wofür welche Rolle spielen. Bei B1 begann der Tag mit dem Radiowecker (I1, S. 5/11-13). Am Vormittag, beim Frühstück, war der Fernseher wichtig (I1, S. 5/13-14), während der Volksschulzeit auch direkt nach dem Nach-Hause-Kommen von der Schule (I1, S. 5/14-15). In der Schule selbst spielten die schon weiter oben angesprochenen ‚Yu-Gi-Oh‘-Karten eine große Rolle (I1, S. 15/20-22). Der Fernseher im eigenen Zimmer hatte nur eine untergeordnete Bedeutung (I1, S. 11/4-5). Wenn, dann wurde Anime geschaut oder Blockbuster (I1, S. 11/23-13). Am Nachmittag war der Computer in der Schulzeit von B1 ein wichtiges Medium (I1, S. 6/6-8). Heute ist bei B1 das Smartphone omnipräsent und nicht wegzudenken: „Früher war’s so, wenn du zu Hause warst, saßt du alleine zu Hause mit deiner Schwester oder mit den Eltern. Aber jetzt ist’s wirklich so, wenn du das Handy rausnimmst, du bist mit allen verbunden.“ (I1, S. 8/2-5) Auch das Computerspielen für ein bis zwei Stunden pro Tag ist im Alltag von B1 fix verankert (I1, S. 8/20-21). Als im Alltag wichtige Medien bezeichnet B1 „Laptop, Handy - und s’Buch. Mehr hatte ich nicht. Mehr wollte ich nicht. Sagen wir mal so. Und fernsehen ab und zu.“ (I1, S. 11/19-20)

Bei B2 spielten Bücher eine immens große Rolle: „Ich hab nur meine Bücher gehabt, also keine Freunde.“ (I2, S. 3/24-25) Im Vergleich zu ihrer frühesten Kindheit in der Türkei, als sie immer jemanden fragen musste, damit sie sich Bücher ausleihen konnte, war das schon eine große Verbesserung (I2, S. 20/5-11), und sie weiß das auch heute noch sehr zu schätzen (I2, S. 30/11-16). B2 liest nach wie vor sehr gerne und versucht, im Monat ein

Buch zu lesen (I2, S. 5/16-19). Die Bibliothek war für schulische Aufgaben von Vorteil (I2, S. 7/3-4), aber auch heute noch geht B2 für Recherchen in die Bibliothek – manchmal, nachdem sie sich auf Wikipedia erste Quellenangaben geholt hat (I2, S. 10/22-11/2). Briefe hatten für B2 ebenfalls eine große Bedeutung, da sie sagt, es sei „in anderes Gefühl, [...] wenn du deine Gefühle auf einem Papier bringst [...] [als] wenn du ein E-Mail schreibst.“ (I2, S. 7/26-28) Es sei auch das Warten auf einen Brief ein ganz spezielles Erlebnis (I2, S. 8/13-17). Die Telefonzelle, um in die Türkei anzurufen, war ebenfalls ein fixer Bestandteil des Alltags von B2 (I2, S. 8/27-28). Später war das Handy ein ständiger Begleiter, um erreichbar zu sein oder jemanden erreichen zu können (I2, S. 6/3-8). Der Fernseher wurde immer erst aufgedreht, nachdem B2 die Hausübungen erledigt hatte (I2, S. 10/7).

Auch wenn B3 ab und zu PlayStation spielt, ist sie nicht das zentrale Medium in seinem Leben: „So richtig [...] brauche ich es auch nicht.“ (I3, S. 10/26-28) „Also ich suche das in meiner Freizeit nicht.“ (I3, S. 10/32-33) Der Fernseher im Kinderzimmer wurde weniger zum Fernsehen als zum PlayStation-Spielen verwendet. Als er einmal kaputt war, hat der Fernseher aber nicht sonderlich gefehlt – es konnte aber im Wohnzimmer gemeinsam ferngesehen werden (I3, S. 12/19-24). Der Computer und der Laptop scheinen da schon besser in den Alltag eingebettet zu sein: Sie dienen „für gewisse Projekte oder [...] Arbeiten“ (I3, S. 12/34-13/1) bzw. als Fernseh-Ersatz, wenn der Fernseher im Wohnzimmer durch die Eltern besetzt ist (I3, S. 13/7-9).

Bei B4 änderten sich die Prioritäten in Bezug auf die Mediennutzung im Laufe der Zeit: War in der Gymnasiumzeit noch das Computerspielen (I4, S. 2/18-19) und das Handyspielen (I4, S. 3/29) von großer Bedeutung, war „mit der Zeit [...] das Interesse einfach weg am Spielen“ (I4, S. 2/21). Zudem musste der Biograph seinen Fokus auf die Schule legen (I4, S. 2/22). Auch das gemeinsame Fernsehen verlor über die Jahre an Bedeutung (I4, S. 3/1-3), während nach Möglichkeit sonntags Zeit für gemeinsames Spielen ist (I4, S. 5/25). Auf Sozialen Medien „das Leben zu posten“ (I4, S. 5/5) scheint für B4 ebenfalls ein wichtiger Alltagsbestandteil zu sein.

Generell beschreibt sich B5 als eine Person, die bei neuen Innovationen gern ein bisschen „abwartet und schaut“ (I5, S. 7/28), wie sich diese bewähren, bevor sie sie selbst nutzt (I5, S. 7/30-32). Der Fernseher wurde von B5 zwar regelmäßig genutzt – immer nach der Schule, vor dem Erledigen der Hausübungen – allerdings nicht exzessiv (I5, S. 8/33-9/2), obwohl er auch abends immer aufgedreht war und Serien liefen (I5, S. 9/7-9). Einen großen Stellenwert nahm in der Kindheit von B5 auch das Lesen bzw. was Vorlesen durch den Vater ein (I5, S. 9/21-23). B5 beschäftigte sich intensiv mit dem Computer – allerdings

nicht, weil sie so großes Interesse daran hatte, sondern weil sie es wegen der Schule musste (I5, S. 4/33-5/2). Da sie sich auch keine neue Maus kaufen konnte, lernte sie diverse Shortcuts auswendig, um den Computer steuern zu können (I5, S. 5/4-8). Computerspiele wurden jeden Tag gespielt (I5, S. 6/9), später dann auch am Handy (I5, S. 9/28). Heute gibt es Spieleabende mit Freundinnen (I5, S. 10/8-9).

In der Schule schrieb B5 mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern während der Stunde immer kleine Briefchen (I5, S. 11/10-14), sie hatte aber auch eine Brieffreundin aus der Türkei, mit der sie in regem Briefkontakt war (I5, S. 11/19-22). Später wurden die Briefe durch den Messenger bzw. durch Videoanrufe ersetzt (I5, S. 11/26-29).

Beim Lernen hörte B5 immer Mozart, das sei „halt so Tradition“ (I5, S. 10/ 23-24).

Das Internet und das Smartphone dürften bei B5 einen zentralen Stellenwert einnehmen, da sie gerne Dinge per E-Mail erledigt (I5, S. 12/23-25). Auf Ihrem Smartphone bekommt sie Push-Benachrichtigungen über die neuesten Nachrichten, die sie je nach Interesse abrufen oder ignoriert (I5, S. 12/33-13/4).

B6 chattete in der Hauptschule auf „irgendwelchen Webseiten [...] mit anderen Leuten“ (I6, S. 2/1-2). Das Fernsehen zu Mittag hatte in ihrer Kindheit eine mittelgroße Bedeutung – wichtiger war es ihr, hinauszugehen und Freunde zu treffen (I6, S. 3/5-7). Abends war der Fernseher aber immer an (I6, S. 3/17-18), „es war am Abend eine gemeinsame Zeit, wo wir ferngeschaut haben“ (I6, S. 4/5), aber auch der Nintendo mit Super-Mario usw. war ein fixer Bestandteil des Abendprogramms von B6 und ihrem Bruder (I6, S. 5/27-29). Das Handy war einfach nur Mittel zum Zweck: erreichbar sein und jemanden erreichen (I6, S. 4/17-19), obwohl B6 sagt, dass sie schon viel telefoniert hätte (I6, S. 13/7) – um Kosten zu sparen, auch in der Telefonzelle (I6, S. 13/14-15). Auch, als B6 ein internet-fähiges Handy hatte, nutzte sie die Internetverbindung von zu Hause (I6, S. 4/30-31). Mittlerweile ist das Smartphone ein fixer Bestandteil von B6s Alltag: Kommunizieren, Kontakt aufnehmen, E-Mails abrufen, Informationen beschaffen usw. (I6, S. 5/8-11), aber auch spielen, „um Wartezeiten zu überbrücken“ (I6, S. 5/14-15).

Auch das Briefeschreiben war für B6 von zentraler Bedeutung, die Briefe wurden dann aber durch den Computer abgelöst (I6, S. 14/12-14). Der Computer war B6 immer schon wichtig: Sie verbrachte viel Zeit auf ICQ und MSN, um sich mit Freunden zu unterhalten, später auch, um Videoübertragungen zu machen (I6, S. 4/32-5/4) und sagt selbst: „ICQ und MSN war_ waren damals so mein [...] mein Mittelpunkt [...] von den Medien.“ (I6, S. 14/14-17) Bei den Sozialen Medien differenziert B6 zwischen Facebook und Instagram:

„auf Instagram poste ich halt viel mehr Stories als auf Facebook, und - ahm --- auf Facebook stell ich nur was on, ah - drauf, wenns etwas ganz Großes ist.“ (I6, S. 14/29-31) B6 nennt auch mit den Nachbarn Musik zu hören und zu tanzen zu ihren früheren Lieblingsbeschäftigungen (I6, S. 6/12-13). Heute hingegen „bereitet [ihr] zu viel Musik hören Kopfschmerzen“ (I6, S. 6/22). Beim Benützen öffentlicher Verkehrsmittel las B6 immer die Heute-Zeitung (I6, S. 7/5-7), mittlerweile konsumiert sie Nachrichten online oder über österreichische Fernsehsender (I6, S. 7/9-12). Spiele spielten in der Jugend eine mittelmäßige Rolle – sie wurden vor allem bei Treffen mit Freunden gespielt (I6, S. 16/28-17/2). Heute spielt B6 hauptsächlich, wenn sie mit dem Verein Muslimische Jugend Österreich unterwegs ist (I6, S. 17/14-23).

In ihrer Kindheit und Jugend war der Fernseher für B7 grundsätzlich ein ständiger Begleiter (I7, S. 3/26-29). Es gehörte etwa zum Alltag, gemeinsam mit den Eltern abends fernzusehen (I7, S. 3/7-8). Später wurde der Fernseher untertags nur noch gezielt eingeschaltet, um fernzusehen, um dabei abzuschalten (I7, S. 4/4-7). Eine Zeitlang war für B7 auch das Spielen am Stand-PC interessant – auf der PlayStation hingegen weniger (I7, S. 10/1-7). Das Radiohören ergibt sich für B7 nur auf Autofahrten (I7, S. 5/8-9). Das Handy bzw. Smartphone kann bei B7 als zentrales Medium bezeichnet werden: Es gewann während der Schulzeit immer mehr an Bedeutung (I7, S. 5/29-32), vor allem, als sie das iPhone bekam (I7, S. 10/16-17) – auch das Spielen am Smartphone war sehr interessant (I7, S. 10/19-21), wobei B7 mittlerweile nur noch am Smartphone spielt, wenn ihr „wirklich langweilig ist [...] und [sie] irgendwie Zeit totschiagen muss.“ (I7, S. 10/22-24) Eine Zeitlang gab es in der Familie auch die Tradition, gemeinsam (Gesellschafts-)Spiele zu spielen (I7, S. 12/20-23). Diese Tradition setzt B7 nun ihrem Freundeskreis fort (I7, S. 12/23-24).

In B8s Familie hatte das Buch einen hohen Stellenwert: Wenn ihr langweilig war, forderte sie ihre Mutter stets auf, ein Buch zu lesen (I8, S. 1/10-12). Das Lesen spielte überhaupt eine große Rolle – auch beim Vater, der am Frühstückstisch die Zeitung las (I8, S. 1/20-21).

Gemeinsam mit ihrem Bruder schaute B8 fern (österreichische und deutsche Sender), aber „nicht so exzessiv“ (I8, S. 1/18), weil sie „mehr Zeit draußen verbracht“ (I8, S. 1/20) haben. B8 lebte dann einige Jahre ganz ohne Fernseher. Mittlerweile gibt es im Haushalt von B8 wegen ihres Mannes wieder einen (I8, S. 1/23-26). B8 hört beim Autofahren Radio – am liebsten Ö1 (I8, S. 1/34-2/1). Kartenspiele, Würfelspiele usw. spielten in ihrer

Kindheit eine große Rolle. Sie spielte sowohl mit der Familie als auch mit Freunden, war aber auch viel draußen unterwegs (I8, S. 4/24-30).

Es gab auch eine Brieffreundin in der Türkei, mit der sehr lange Kontakt bestand, der allerdings irgendwann abbriss (I8, S. 5/8-11). Auch in Österreich hatte B8 mehrere Brieffreunde – der Brief wurde dann durch andere Medien wie Handy mit SMS oder Chatten über ICQ (I8, S. 5/11-15) bzw. durch WhatsApp und Facebook (I8, S. 5/18-21) abgelöst.

Das zentrale Medium dürfte bei B8 das Internet sein: „Ich [...] nutze das Internet - sehr, sehr häufig.“ (I8, S. 6/19) „Ich weiß, dass ein Leben ohne Internet - teilweise - wirklich schwierig ist, wobei ich es auch manchmal genieße, wenn ich kein Internet habe bzw. nicht erreichbar bin.“ (I8, S. 6/20-22) Einerseits bezeichnet B8 das Nicht-Erreichbar-Sein als „neuen Luxus“ (I8, S. 6/23), andererseits ist es für sie selbstverständlich, immer und überall das Internet benutzen zu können (I8, S. 6/23-27). B8 nutzt das Web an Wochenenden weniger als unter der Woche (I8, S. 6/27-30), meist zum Nachrichten-Lesen, für Social Media, zum Recherchieren (I8, S. 6/34-7/1). Bezüglich des Internets und ihres Studentenlebens geht B8 sogar so weit zu sagen, dass das Studium „ohne Internetnutzung und ohne Mediennutzung gar nicht möglich gewesen“ (I8, S. 11/20-21) wäre.

7.1.4 K1.4: Situation, als ein Medium sehr wichtig war

Im Laufe des Interviews wurden die Biographinnen und Biographen auch nach Situationen gefragt, in welchen ein bestimmtes Medium besonders wichtig für sie war. B1 nannte in diesem Kontext das Handy. Es war seine Rettung, als er eine Panne mit seinem Auto hatte (I1, S. 18/13-24). Ferner nennt er „für die Uni [...] den Laptop extremst wichtig, vor allem Facebook“ (I1, S. 18/24-25) sowie da Internet, hier die „Sozialen Medien, die immer wichtiger werden“ (I1, S. 18/29-30).

Für B2 dürften die Bücher in gewisser Weise ein Ersatz für Freunde gewesen sein: „Ich ab nur meine Bücher gehabt, also keine Freunde.“ (I2, S. 3/24-25) Auch Kassetten, die sie aus der Türkei mit nach Österreich genommen hat, hatten für B2 einen großen ideellen Wert: „Ich hab alles hinter mir gelassen, ja, aber ich wollte schon auch - ein ein Stück und und etwas auch mitnehmen, ja.“ (I2, S. 10/18-19)

Für B3 waren Bücher ebenfalls sehr wichtig: „Bücher -- lese ich zum Beispiel sehr gerne zur Zeit“ (I3, S. 18/12-13) – allen voran der Koran, den er jeden Tag liest (I3, S. 18/15).

B4 nannte in der Hauptschulzeit ebenfalls als wichtigstes Medium das Buch (I4, S. 13/16).

7.1.5 **K1.5: Kompetenzen**

Es wurden zudem die Kompetenzen der Biographinnen und Biographen sowie jene der Eltern und ggf. anderer Bezugspersonen versucht herauszuarbeiten. B1 sagt diesbezüglich etwa über ihre Mutter: „Ich bin froh, dass sie mittlerweile mit dem Handy umgehen kann. Sie kann wirklich auch Whatsapp-Nachrichten schreiben, aber --- wenn es irgendwas Anderes ist (,) sie kennt sich überhaupt nicht aus, also sowas interessiert sie garnicht. - Ähm, da lässt sie mich oder meine Schwester das machen.“ (I1, S. 9/23-26) B3 findet den Umgang seiner Eltern mit den Sozialen Medien „recht lustig“ (I3, S. 17/10), er würde ihnen aber gerne helfen (I3, S. 17/10). B8s Mutter hingegen beschäftigt sich gern und ausdauernd mit Medien und moderner Technik, bis sie oft sogar mehr kann als B8 selbst (I8, S. 7/31-33).

Über seine eigenen Kompetenzen sagt B1, das sie gut seien. Er habe auch den ECDL, könne aber selbst nicht – so wie einige Freunde von ihm – einen Computer auseinander- und wieder zusammenbauen (I1, S. 14/17-20). Im Umgang mit diversen Programmen, wie z.B. Photoshop, lässt er sich von Tutorials auf YouTube helfen (I1, S. 19/27-29).

B2 ist ein reflektierter Umgang mit Internet-Quellen wichtig: „Weißt du nicht, ob die stimmen.“ (I2, S. 11/10) In der Schule war es so, dass „die anderen immer mehr gewusst“ (I2, S. 14/5) haben als sie. B3 gab an, sich immer mit dem Computer „gewissermaßen beschäftigt“ (I3, S. 2/6) zu haben, „also nicht nur Spiele gespielt, sondern auch im Internet gesurft, Facebook und so weiter und so fort“ (I3, S. 2/6-7). Wichtig ist B3 im Umgang mit jeglichen Medien, Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und mehrere Quellen zu konsultieren (I3, S. 8/33-9/1). B5 hatte ihre erste Begegnung mit dem Computer in der 4. Klasse Hauptschule im Freigegegenstand Informatik, wo sie „natürlich [...] nichts gewusst“ (I5, S. 2/7) habe. In der Handelsakademie, in der Laptopklasse, kam B5 gar nicht damit zurecht, keine Bücher, keine Hefte und keine handschriftlichen Notizen mehr zu haben, sondern alles nur mehr am Computer bzw. Laptop (I5, S. 2/10-15). B5 schildert auch ein Erlebnis, als sie einmal einen alten Computer aufschraubte und dann nicht mehr zusammenbauen konnte (I5, S. 5/23-26). B6 lernte in der Handelsschule das Zehn-Finger-System und belegte auch einen Kurs im Maschinschreiben (I6, S. 2/12-13). Auch einen ECDL-advanced-Schein in Word und Excel machte B6, sie war laut eigenen Angaben „ziemlich gut in Textverarbeitung und EDV“ (I6, S. 2/31), was sie „auch sehr

sehr interessiert“ (I6, S. 2/31) hätte. B6 ist es ebenfalls wichtig, Quellen kritisch zu reflektieren und nicht einfach aus Wikipedia-Einträgen herauszukopieren. Mittlerweile verwendet sie Wikipedia gar nicht mehr, weil das für sie „keine sichere Quelle“ (I6, S. 7/26-27) ist. B8s Kompetenzen in Bezug auf die Medien dürften recht ausgeprägt sein – auch schon in der Jugend. Hätte es damals schon eine HTL mit Informatikzweig gegeben, wäre das das Richtige für sie gewesen (I8, S. 12/13-15).

In Bezug auf die Computerkenntnisse ist zu sagen, dass nur B3 (I3, S. 13/13) des Programmierens mächtig ist, alle anderen Biographinnen bzw. Biographen verfügen aber durchwegs über gute bis sehr gute Anwenderkenntnisse.

Die Eltern der Befragten sind hingegen weit nicht so medienaffin weshalb sich die Biographinnen und Biographen ihre Kompetenzen oft mühsam erarbeiten mussten und wohl auch in der Schule manchmal von den Anforderungen überfordert waren.

7.1.6 Zusammenfassung

Melisa Erkurt, türkeistämmige Journalistin und Chefreporterin beim Magazin „das biber“ stellte fest, dass das Vorlesen und der Zugang zu Büchern wichtig für das Erlernen der deutschen Sprache und für das Lesen- und Schreibenlernen sei (ÖIF, 2018a, S. 2). Gerade ältere türkeistämmige Menschen würden Bücher weit seltener als Inländerinnen und Inländer nutzen (Kirilova, 2014, S. 12), dabei wäre ihre Vorbildwirkung so wichtig für die Angehörigen der zweiten und dritten Generation. Hier erscheinen die Befragten eine Ausnahme zu sein, denn von ihnen wurden Bücher sehr häufig als für sie bedeutsam genannt. Das Buch war für sie sozusagen das Parademedium für den Erwerb der deutschen Sprache bzw. auch hilfreich bei der weiteren (Aus)Bildung, z.B. für Recherchezwecke. Auch wenn nicht alle der Befragten schon immer begeisterte Leserinnen und Leser waren, scheinen sie überzeugt von der Bedeutsamkeit von Büchern für ihren weiteren Bildungsverlauf gewesen zu sein. Nachrichten wurden ebenfalls konsumiert – einerseits in Form von Zeitungen, aber auch über das Internet. Das Radio hatte bei den Befragten einen geringen Stellenwert – weder als Informationsquelle, noch als Unterhaltungsmedium schien es eine große Rolle zu spielen. Auch Kirilova (2014) und Krutzler (2017b) attestieren dem Radio eine untergeordnete Bedeutung. Ebenfalls nur eine geringe Bedeutung attestieren die Befragten dem Musikhören. Für B2 hatten Kassetten eine große Bedeutung. Dabei dürfte es aber nicht nur um die Musik an sich, sondern vor allem um Erinnerungen der Biographin an ihr Heimatland gehen.

Das Fernsehen schien für die Befragten in ihren Elternhäusern eine größere Bedeutung zu haben. Während die Eltern hauptsächlich türkische Programme in Form von Serien, Filmen oder Nachrichten aus der Türkei konsumierten, schauten die Biographinnen und Biographen vor allem Programme auf Deutsch – unter anderem auch Nachrichten. Interessant ist, dass das gemeinsame Fernsehen oft abends als sozialer Familienevent praktiziert wurde. Der Fernseher war für die Befragten aber auch Mittel zum Zweck, um diverse Spielkonsolen anzuschließen. Auch der Computer wurde teilweise zum Spielen genutzt, wenngleich hier die Interessen auseinander gehen: Weitere Einsatzgebiete des Computers waren die Kommunikation mit Freunden, schulische Belange wie Projekte oder Arbeiten, die zu schreiben waren, aber auch als Fernsehersatz diente der Computer bzw. Laptop. Auch Soziale Medien wurden genutzt – häufig auch im Zusammenhang mit der Ausbildung, denn auf Facebook gibt es zahlreiche Gruppen, in denen sich die Biographinnen und Biographen vernetzten und gegenseitig unterstützten. Im Web finden sich auch Tutorials, die den Befragten in so mancher lerntechnisch schwierigen Situation weiterhalfen. Ferner wurden Moodle, Mahara und Dropbox als relevant für ihre Ausbildung genannt.

Bezüglich des Smartphones zeigte sich bei den Biographinnen und Biographen ein Wandel, der wohl auch der Entwicklung dieser Geräte im Laufe der letzten Jahre geschuldet ist: Wurde das Handy und anfangs auch das Smartphone nur dafür genutzt, um zu telefonieren oder Nachrichten zu schreiben, fungiert es bei den meisten der Befragten als kleiner Computer, der immer dabei ist. So können viele weitere Funktionen ausgeschöpft werden: Recherche im Web, Vernetzung über Soziale Medien, aber auch das Spielen von Spielen.

Die von den Biographinnen und Biographen als bedeutsam genannten Medien haben auch einen fixen Platz in ihrem Alltag. Vor allem auf Internet, Smartphone, Soziale Medien, Computer (inklusive Spiele), aber auch auf Bücher und Briefe könnten die Befragten wohl nur sehr schwer verzichten. Es hat hier den Anschein, dass der soziale Aspekt eine große Rolle spielt: Bei den als bedeutsam erachteten Medien ist meist noch eine andere Person synchron oder asynchron beteiligt. Auch das Fernsehen ist eher als sozialer Akt mit der Familie von Bedeutung.

Die Befragten scheinen im Umgang mit den Neuen Medien zumindest über sehr gute Anwenderkenntnisse zu verfügen: Zwei von ihnen absolvierten den ECDL, einer ist sogar in der Lage zu programmieren. Auch die Reflexion digitaler Inhalte sowie eine

angemessene Quellenkritik wurden genannt. Diese Kompetenzen mussten sich die Biographinnen und Biographen aber erst unter großer Anstrengung erarbeiten. Immer wieder war durchzuhören, dass ihre digitalen Kompetenzen schlechter waren als jene ihrer österreichischen Klassenkolleginnen und -kollegen. Die Eltern waren den Befragten beim Aufbau einer digitalen Kompetenz dabei keine große Hilfe, da diese zwar bemüht sind, mit der modernen Technik Schritt zu halten, aber bei Problemen eher ihre Kinder um Hilfe bitten.

7.2 Kategorie K2: Zuschreibungen zu Medien und Inhalten

Tabelle 6 gibt einen Überblick über die deduktive Kategorie K2: Zuschreibungen zu Medien und Inhalten, ihre Subkategorien und Definitionen:

deduktive Kategorie	Subkategorien	Definition
K2: Zuschreibungen zu Medien und Inhalten	K2.1: Zuschreibungen zu Briefen/Geschichten/Gedichten	Welche Zuschreibungen erfolgten durch die Befragten zu Briefen/Geschichten/Gedichten?
	K2.2: Zuschreibungen zu Büchern	Welche Zuschreibungen erfolgten durch die Befragten zu Büchern?
	K2.3: Zuschreibungen zu Zeitungen und Zeitschriften	Welche Zuschreibungen erfolgten durch die Befragten zu Zeitschriften?
	K2.4: Zuschreibungen zum Radio	Welche Zuschreibungen erfolgten durch die Befragten zum Radio?
	K2.5: Zuschreibungen zum Musikhören	Welche Zuschreibungen erfolgten durch die Befragten zum Musikhören?
	K2.6: Zuschreibungen zum Fernsehen	Welche Zuschreibungen erfolgten durch die Befragten zum Fernsehen?
	K2.7: Zuschreibungen zu Nachrichten	Welche Zuschreibungen erfolgten durch die Befragten zu Nachrichten?
	K2.8: Zuschreibungen zum Computer	Welche Zuschreibungen erfolgten durch die Befragten zum Computer?
	K2.9: Zuschreibungen zu Videospielen	Welche Zuschreibungen erfolgten durch die Befragten zu Videospielen?
	K2.10: Zuschreibungen zu Gesellschaftsspielen	Welche Zuschreibungen erfolgten durch die Befragten zu Gesellschaftsspielen?
	K2.11: Zuschreibungen zum Internet	Welche Zuschreibungen erfolgten durch die Befragten zum Internet?
	K2.12: Zuschreibungen zum Handy/Smartphone	Welche Zuschreibungen erfolgten durch die Befragten zum Handy/Smartphone?

Tabelle 6: Kategorienübersicht K2: Zuschreibungen zu Medien und Inhalten

7.2.1 K2.1: Zuschreibungen zu Briefen/Geschichten/Gedichten

Briefe haben für B1 im Alltag keinerlei Relevanz: „Man hats uns halt in der Schule beibracht, aber ausgeübt hats keiner, weil keiner fand es irgendwie wichtig.“ (I1, S. 16/19-20) Er dürfte keinen Sinn dahinter sehen, Briefe zu schreiben, weil es andere

Möglichkeiten gibt, in Kontakt zu bleiben wie zum Beispiel Freunde zu treffen (I1, S. 16/24-25) oder mit Verwandten in der Türkei zu telefonieren (I1, S. 16/27-28). Für B2 hingegen haben Briefe viel mehr Bedeutung als für B1. Ihr geht es offenbar nicht nur um den Inhalt, sondern auch um das Gefühl, das das Briefe-Schreiben und auch das Briefe-Erhalten auslöst: „Es ist ein anderes Gefühl, ja, wenn, wenn du, wenn du deine Gefühle auf einem Papier bringst, ja, oder wenn du, wenn du eine E-Mail schreibst.“ (I2, S. 7/26-28) Briefe in die alte Heimat wurden auch immer verziert (I2, S. 7/28), und sie findet es „schade, dass wir dann mit den Briefen [...] aufgehört haben“ (I2, S. 8/10-11). Das Warten auf einen Brief dürfte B2 auch als Übung im Geduldigsein sehen, was ihrer Meinung nach den Kindern heute fehlt: „Ja, dieses Warten, dieses Erlebnis, ich glaube, das kennen diese Kinder nicht.“ (I2, S. 8/16-17) B2 ist auch der Meinung, Briefe zu schreiben, würde die Kinder lehren, ihre Gefühle auszudrücken (I2, S. 8/19-21). B3 hatte in der Kindheit ebenfalls Brieffreunde, und die Briefe, die er bekommen hat, hat er noch heute: „Als Andenken tut man sich sowas behalten.“ (I3, S. 14/28) Auch für B5 dürften Briefe und Brieffreundschaften eine große Bedeutung gehabt haben, denn sie bedauert deren Ende: „Aufgehört. Leider, ja, durch das I_ Internet hat das aufgehört.“ (I5, S. 11/26) B7 stand mit ihrer Cousine in engem Briefwechsel: „Meine Cousine und ich - ähm - haben uns extrem viele Briefe geschrieben eine Zeitlang ((Lachen)), da waren wir noch jünger. Das hat dann auch irgendwann aufgehört, also. Aber es war (,) es war eine nette Zeit.“ (I7, S. 8/4-6) Auch B8s Aussage unterstreicht die große Bedeutung und die positive Konnotation des Briefeschreibens: „Eine Brieffreundin hatte ich aus der Türkei. Mit der habe ich sehr, sehr lange geschrieben und auch mich wirklich immer bemüht und die Texte von der Mama immer korrigieren lassen oder halt immer wieder nachgefragt: ‚Wie schreibt man dieses Wort?‘ - und - ja, leider hat es dann irgendwann aufgehört.“ (I8, S. 5/8-11)

B5 ging außerdem auf geschäftliche Briefe, z.B. von Institutionen, ein: Hier antwortet sie per E-Mail: „Per Post schicken oder selber hingehen usw. ist nichts für mich.“ (I5, S. 12/24-25)

B3 schreibt sowohl Geschichten als auch Gedichte. Beides gefällt ihm (I3, S. 13/18-22). Auch B5 hat eine eher positive Einstellung zu Geschichten, die ihr in der Schule durch eine Lehrerin vermittelt wurde, indem die Kinder ein Heft mit Inhaltsangaben von Büchern anlegten und sich so Pluspunkte verdienen konnten (I5, S. 3/29-31).

Auffällig ist, dass fast alle der Biographinnen und Biographen Briefen, Geschichten und Gedichten gegenüber positiv eingestellt sind. Lediglich B1 sieht den Sinn von Briefen nicht, da es andere – schnellere – Wege der Kommunikation gibt.

7.2.2 K2.2: Zuschreibungen zu Büchern

B1 hatte „volles Interesse an [...] Büchern“ (I1, S. 1/29). Er findet auch Handbücher wichtig, wie beispielsweise das Handbuch zu seiner Kamera, das ihm bei der Bedienung hilft (I1, S. 19/22-23). B2 bezeichnet sich selbst als „Büchermensch“ (I2, S. 5/16) und stellt bezüglich Recherchequalität und Richtigkeit Bücher eindeutig über das Internet (I2, S. 10/22-24 und S. 10/26-28), bei Büchern sei man „schon auf der sicheren Seite“ (I2, S. 11/10-11). Sie bedauert, dass die Kinder von heute, wie zum Beispiel ihre Schülerinnen und Schüler, nicht mehr in Lexika nachschlagen (I2, S. 5/11-14) und wünscht sich, dass sie mehr lesen (I2, S. 29/7). Keineswegs sei es dasselbe, wie das Buch zu lesen, wenn man die Verfilmung eines Buches ansieht: „Das ist [...] eine ganz andere Welt.“ (I2, S. 19/11) Sie bedauert auch, dass es bei ihren türkeistämmigen Bekannten und Verwandten zu Hause keine Bücher gibt (I2, S. 29/17-19). Es hat auch den Anschein, als hätten Bücher für B2 in Österreich als Ersatz für Freunde gedient, die halfen, sich im neuen Land zurechtzufinden und die Sprache zu erlernen: „Ich hab nur meine Bücher gehabt, also keine Freunde.“ (I2, 3/24-25) B3 kam zwar erst relativ spät zum Bücher-Lesen, er empfindet es aber als „eine Auszeit, die man sinnvoll nützt“ (I3, S. 7/4-5) und verbringt seine Zeit gern etwas mit „Sinnvollerem, Bücher [zu] lesen“ (I3, S. 6/31), denn das sei „sinnvoller als alles andere, als die PlayStation, oder solches“ (I3, S. 7/7). B3 sieht Bücher auch als Voraussetzung, um sich Wissen anzueignen (I3, S. 7/12-14). Ein für B3 wichtiges Buch ist der Koran (I3, S. 18/17-25). Für B5 steht außer Zweifel, dass ihr „die Hauptschulzeit in der Bibliothek und die Bücher“ (I5, S. 13/20) sehr dabei geholfen haben, ihre „Deutschkenntnisse und alles Mögliche“ (I5, S. 13/19) zu verbessern. Dass B5 Bücher aber als ein bisschen altmodisch empfindet, lässt sich an folgender Aussage festmachen: „Mein Papa ist noch immer der Freak, der Bücher liest, meine Mama nutzt schon das Internet“ (I5, S. 13/29-30), wenngleich sie über sich selbst behauptet: „Mit dem Computer, mit dem Internet hab ich nie was gelernt. Immer durch Bücher.“ (I5, S. 3/25-26) Für B6 waren Bücher während der Uni-Zeit zur Informationsgewinnung wichtig (I6, S. 7/27). Außerdem empfand sie es als sprachliche Förderung, abwechselnd Bücher auf Deutsch und auf Türkisch zu lesen (I6, S. 8/2-4). Interessant ist die Aussage von B8, die schildert, dass ihre Mutter ihr immer aufgetragen hatte, ein Buch zu lesen, wenn ihr langweilig war (I8, S. 1/11-12): „Das hab ich natürlich im Kindesalter noch nicht so ganz verstanden, ah - aus heutiger Sicht weiß ich, was sie gemeint hat.“ (I8, S. 1/13-14) Offenbar hat B8 die Wichtigkeit von Büchern für sie erst mit der Zeit erkannt, denn in der Kindheit war es nur eine lästige Pflicht: „Ja, lies einmal schnell, damit das erledigt ist!“ (I8, S. 2/14)

7.2.3 K2.3: Zuschreibungen zu Zeitungen und Zeitschriften

Zu Zeitungen und Zeitschriften konnten nicht viele Zuschreibungen herausgearbeitet werden. Bei B3 ist aber ersichtlich, dass er von Gratis-Zeitungen wie ‚Heute‘ und ‚Österreich‘ im Gegensatz zu ‚Standard‘ und ‚Presse‘ keine hohe Meinung hat: „[Ich] lese meistens also von den österreichischen Zeitungen Standard - und Presse, also mehr lese ich da eigentlich nicht, weil Heute und Österreich weiß ich nicht.“ (I3, S. 9/12-14) „Es ist nicht ganz objektiv, ähm, haben so bestimmte Ansichtswiesen, in der (,) in der sie die ganze Sache hinbewegen möchten.“ (I3, S. 9/22-23) Für B5 dienen Zeitungen und Zeitschriften nur dazu, Wartezeiten beim Arzt zu überbrücken (I5, S. 12/27-28)

7.2.4 K2.4: Zuschreibungen zum Radio

Für B1 war der Radio immer wichtig, wobei es da weniger um Inhalte ging und mehr darum, dass er als Wecker diene (I1, S. 5/11-13). B5 hat keine hohe Meinung vom Medium Radio: „Ist auch für mich out.“ (I5, S. 10/14) B8 hört beim Autofahren Ö1, weil sie „das sehr beruhigt“ (I8, S. 2/2). Sie empfindet Ö1 als einen guten Sender, der „auf viele andere Themen“ (I8, S. 2/6) eingeht, „auf viel tiefsinnigere Dinge“ (I8, S. 2/6), sodass es ihr „Spaß [macht], da zuzuhören und mitzuphilosophieren und weiterzudenken“ (I8, S. 2/7).

7.2.5 K2.5: Zuschreibungen zum Musikhören

Die einzigen Zuschreibungen, die zum Musikhören zugeordnet werden konnten, kamen von B6. Während sie früher viel und oft Musik hörte (I6, S. 6/12-14), bereitet ihr „zu viel Musik hören [mittlerweile] Kopfschmerzen“ (I6, S. 6/23). Das kann möglicherweise daran liegen, dass sie heute als Lehrerin lärmempfindlicher ist als früher.

7.2.6 K2.6: Zuschreibungen zum Fernsehen

Für B1 war das türkische Fernsehen nur ein Zeitvertreib mit den Eltern, „wirklich interessiert hat es [ihn] nicht wirklich“ (I1, S. 5/23-24). B1 differenziert auch zwischen Fernsehen und Nachrichtensehen. So bezeichnet er, sich die ‚Zeit im Bild‘ anzusehen, mehr als „Nachrichtensehen“ (I1, S. 7/5) denn als „Fernsehen“ (I1, S. 7/5). B2 sah das Fernsehen mit den deutschsprachigen Sendern als eine Möglichkeit, Deutsch zu lernen (I2, S. 9/13). B2 findet auch, dass sich die Serien von früher sehr stark von jenen heute unterscheiden. Frühere konnte man laut ihrer Aussage mit der ganzen Familie ansehen,

jene von heute nicht mehr (I2, S. 9-18/21). Dass sie Fernsehen dem Bücher-Lesen gegenüber als inferior betrachtet, ist an folgender Aussage festzumachen: „Es gibt auch - ah - Buchverfilmungen, [...] aber das ist nicht dasselbe, als wenn du die Bücher liest. Das ist - eine an_ eine eine ganz andere Welt, ja.“ (I2, S. 19/9-11) Folgende Aussage von B3 erweckt den Eindruck, er würde Fernsehen bzw. die Konsumation von Serien als Zeitverschwendung betrachten: „Serien oder so schau ich mir nicht an, [...] weil es einfach viel zu viel Zeit nimmt.“ (I3, S. 10/4-6) I5 hat zwar nicht wenig ferngesehen, aber beim Erledigen der Hausübungen wurde der Fernseher offenbar als Störquelle empfunden: „Wir sind von der Schule gekommen, haben den Fernseher eingeschaltet, haben gegessen, und dann ausg'schaltet und dann haben wir Hausübungen gemacht.“ (I5, S. 8/33-34) B5s Aussagen legen nahe, dass sie es besser findet, draußen zu spielen, als vor dem Fernseher zu sitzen (I5, S. 8/34-9/2). Möglicherweise hätte sie sich erhofft, von deutschsprachigen Kanälen zu profitieren, aber diese waren nicht vorhanden: „Und wir haben auch keine österreichischen Kanäle ghabt. [...] Also hätte mir auch nicht geholfen in diesem Bildungssystem jetzt.“ (I5, S. 9/2-4) Die eher negative Einstellung gegenüber dem Fernsehen von B5 manifestiert sich an folgender Aussage: „Dass die Kinder nicht vorm [...] Fernseher sitzen, und blöd blöd blöder werden, da müssen wir arbeiten meiner Meinung nach.“ (I5, S. 17/11-12) Auch B6 empfindet es als sinnvoller, draußen zu sein statt fernzusehen (I6, S. 3/5-7). Bei ihrer Mutter diente das Fernsehen als Kompensation fehlender Sozialkontakte nach dem Umzug (I6, S. 3/31). Dass Fernsehen auch für B7 kein besonders hohes Ansehen genießt, zeigt sich an der Aussage, sie habe „einfach nur ferngeschaut“ (I7, S. 4/32-33). Interessant ist auch die Aussage: „Also ich hab auch - mit dem Fernseher in meinem Zimmer gelernt und meine - Schularbeiten, Prüfungen, was auch immer bestanden.“ (I7, S. 4/32-33) Das legt nahe, dass B7 den Fernseher als Ablenkung und als für das Lernen nicht förderlich empfindet. Dass die Meinung vom Fernsehen von I8 nicht besonders hoch ist, zeigt sich an folgender Aussage: „Ansonsten wurde eigentlich das Fernsehen größtenteils vermieden, wir haben viel mehr draußen Zeit verbracht.“ (I8, S. 1/19-20)

7.2.7 K2.7: Zuschreibungen zu Nachrichten

Grundsätzlich ist die Einstellung der Befragten den Nachrichten gegenüber durchaus positiv: Liest man folgende Aussage von B1, hat man den Eindruck, er betrachtet Nachrichtensehen nicht als Fernsehen, sondern als etwas Besseres: „Zeit im Bild und so,

halt das ist mehr Nachrichtensehen wie Fernsehen eigentlich.“ (I1, S. 7/4-5) Auch B3 dürfte Nachrichten als etwas Sinnvolles empfinden, wie sich an folgender Aussage zeigt: „Da verbring ich lieber - also - lieber Zeit mit was Sinnvollerem, Bücher lesen oder ähm -- - ähm -- oder ich schau mir die Nachrichten oder die ich - lies mir die Nachrichten.“ (I3, S. 6(30-32) Er würde es auch für Jugendliche sinnvoll empfinden, „die Nachrichten zu verfolgen“ (I3, S. 7/23).

7.2.8 K2.8: Zuschreibungen zum Computer

B1 hat eine positive Einstellung zum Spielen am Computer – das ist „immer etwas Neues“ (I1, S. 8/13). Er gibt aber zu, dass das Spielen am Computer durchaus „Suchtfaktor“ (I1, S. 8/22) hat und er es sich nicht erlauben könne, während des Studiums so viel zu spielen (I1, S. 8/20). Für B2 diene der Computer schulischen Zwecken, wie dem Erledigen der Hausübungen (I2, S. 3/21-22), aber auch der Kommunikation mit Freunden (I2, S. 7/14). Spielen am Computer fand sie nicht interessant (I2, S. 7/11). B2 findet auch, dass die Kinder zu früh mit den Medien ausgestattet werden (I2, S. 14/14-15). Sie würden „glauben, dass sie das alles können, aber eigentlich können sie nicht.“ (I2, S. 14/17-18) B3 differenziert zwischen ‚positiven‘ und ‚negativen‘ Seiten von Computern: Der Aussage: „Weil ich mich damals mit dem Computer mit dem Computer ah - gewissermaßen beschäftigt also also nicht nur Spiele gespielt, sondern äh auch im Internet gesurft, Facebook und so weiter und so fort“ (I3, S. 2/5-7) ist zu entnehmen, dass zu den ‚positiven Seiten‘ das Surfen und Facebook, zu den ‚negativen‘ das Spielen zählen. B4 stellt in Bezug auf Computer einen Konnex zur Schule her: Er stellt fest, dass die Schüler konzentrierter sind, wenn im Unterricht Computer eingesetzt werden (I4, S. 7/10-11). Interessant ist der Zwiespalt, in dem sich B5 in Bezug auf den Computer offenbar befindet. Einerseits sagt sie: „Dass die Kinder nicht vorm Computer [...] sitzen, und blöd blöd blöder werden, da müssen wir arbeiten meiner Meinung nach.“ (I5, S. 17/11-12) Sie sieht Computer also einerseits recht kritisch, möchte auch als Lehrerin keine Tabletklasse unterrichten (I5, S. 15/14-16), weil sie der Meinung ist, dass Kinder zuerst analoge Erfahrungen brauchen, bevor sie in die digitale Welt eingeführt werden (I5, S. 17/3-5). Andererseits ist ihr bewusst, dass der Umgang mit dem Computer notwendig ist. Beispielsweise hätte sie in der Handelsakademie niemals ohne Computerkenntnisse bestehen können (I5, S. 4/30). Bei B6 hat man den Eindruck, sie war froh, dass sie viel draußen war und „nicht von den Medien so abhängig“ (I6, S. 2/7-8). Andererseits stellt sie auch fest, dass mit dem

Computer „alles viel leichter“ (I6, S. 2/17) ging. B7 bereut manchmal, sich in der Schule nicht gut genug mit dem Computer auseinandergesetzt zu haben, aber sie sei damals offenbar noch nicht so weit gewesen (I7, S. 9/5-8): „Wo ich doch oft vor einer Excel-Tabelle sitze und keine Ahnung hab, wie man jetzt irgendeine Summe von irgendwas ausrechnet“ (I7, S. 9/2-3).

7.2.9 K2.9: Zuschreibungen zu Videospielen

B1 ist ein begeisterter Computer-Spieler und kann sich mit dem Spielen am Handy nicht so anfreunden. Über Computerspiele sagt er aber: „Ich kanns mir im Studium nicht erlauben ((Lachen)). Wenn ich könnte, dann würde ich wirklich den ganzen Tag spielen, glaube ich, aber auch nur, weil (,) es hat schon Suchtfaktor.“ (I1, S. 8/20-22) B2 ist da ganz das Gegenteil, sie hat „kein Interesse“ (I2, S. 7/11) an Spielen. Es hat auch den Anschein, dass die Familie von B2 dem Computer die Schuld für schlechte Noten des Bruders gibt: „Wenn er schlechtere Noten ah also mitgebracht hat, dann haben sie gesagt: ‚Okay, gut, dann eine Woche wird nicht mehr zum Beispiel keine keine Computerspiele werden gespielt.‘“ (I2, S. 17/8-10) B3 ist der Meinung, dass Bücher sinnvoller sind als die Playstation (I3, S. 7/7), er spielt aber trotzdem mit seinem Bruder, „um [...] den Kopf freizubekommen“ (I3, S. 10/26-27), er würde es aber nicht so richtig brauchen (I3, S. 10/27). Diese Aussage legt ebenfalls das Suchtpotential von Videospielen nahe. B4 widerspricht sich gewissermaßen: Zuerst sagt er, er habe aus zwei Gründen mit dem Spielen aufgehört: „Ahm, erstens - mit der Zeit ist das Interesse einfach weg am Spielen, es wird langweilig, und auch wirklich hab ich meinen Fokus auf die Schule legen müssen.“ (I4, S. 2/21-22) Dann meint er aber, es hätte bezüglich der schulischen Leistungen keinen Unterschied gemacht, ob er spielt oder nicht: „Das Spielen hat nicht wirklich sehr viel mit meinen Leistungen zu tun gehabt, es wäre besser, dass ich mehr Zeit in die Schule investiert hätte, von daher hätte sich schon was geändert, aber ich glaube nicht, dass es einen großen Unterschied gemacht hätte.“ (I4, S. 4/11-13) B5 findet, dass die Spiele die Kinder davon abhalten, im Freien zu sein. Ihre Generation wäre aber „zu viel draußen“ (I5, S. 17/5) gewesen. Sie sieht aber die Gefahr, dass Kinder „blöd blöd blöder werden“ (I5, S. 17/12), wenn sie „vorm Computer sitzen“ (I5, S. 17/11). Ob es da um Computerspiele geht oder um die Computernutzung generell, ist dieser Aussage allerdings nicht zu entnehmen. B7 wurde von der PlayStation „nicht wirklich so mitgerissen“ (I7, S. 10/4-5). Spiele am Handy helfen ihr dabei, „irgendwie Zeit tot[zu]schlagen“ (I7, S. 10/24), wenn ihr „wirklich

langweilig ist“ (I7, S. 10/22-23). Den Suchtfaktor von Spielen hebt auch B8 hervor, als sie von ihrem Freundeskreis spricht: „Ich könnte jetzt nicht sagen, [...] dass sie halt irgendwie permanent irgendwelche Spiele spielen und spielsüchtig wären“ (I8, S. 9/12-14).

7.2.10 K2.10: Zuschreibungen zu Gesellschaftsspielen

B3 sieht Gesellschaftsspiele offenbar recht positiv. Er meint, dass es „manchmal auch nötig“ (I3, S. 17/28), sei das Handy wegzulegen und miteinander zu kommunizieren (I3, S. 17/30-31). B5 sieht Spiele als gute Möglichkeit zur Förderung im Kindesalter (I5, S. 1/22-24) und bastelt aus diesem Grund auch Spiele mit ihrer und für ihre Tochter (I5, S. 10/4-5). B6 spielt mit den Jugendlichen im Verein Muslimische Jugend Österreich oft Spiele, um diverse Fahrzeiten zu überbrücken (I6, S. 17/19-23). In der Schule setzt sie Spiele ein, „um den Zusammenhalt und die Klassengemeinschaft auch ein bisschen zu fördern“ (I6, S. 18/2).

7.2.11 K2.11: Zuschreibungen zum Internet

B1 thematisiert im Kontext des Internet die Sozialen Medien, die für sein Studium sehr wichtig waren (I1, S. 18/24-27). Er nutzt das Internet aber auch zum Recherchieren (I1, S. 19/23-25) bzw. zur Erweiterung seines Freundeskreises sowie zur Motivation für die Fotografie (I1, S. 20/4-8). B2 sieht das Internet ganz offensichtlich inferior gegenüber den Büchern: „Wenn ich ah etwas recherchieren muss, recherchiere, als erstes denk ich an die Bücher, immer noch, ja. Bevor ich einfach im Internet nachschaue.“ (I2, S. 10/23-24) Wikipedia dient nur als allererste Anlaufstelle, um Quellen zum Thema zu suchen (I2, S. 10/26-28). Sie spricht auch abfällig vom „Google-Onkel“ (I2, S. 11/6) und ist kritisch bezüglich des Wahrheitsgehaltes von Internetquellen gegenüber jenem von Büchern: „Nicht alle (unverständlich) sind eigentlich hilfreich, und zweitens weißt du nicht, ob die stimmen, ja, aber Bücher sind einfach - da bist du schon - auf der sicheren Seite.“ (I2, S. 11/9-11) Sie unterstreicht es noch einmal mit der Differenzierung zwischen den Wörtern ‚gelesen‘ und ‚nachgeschaut‘: „Da kannst du dann sagen: ‚Ich hab‘ es da und da gelesen,‘ nicht: ‚Ich hab da nachgeschaut.‘“ (I2, S. 11/17-18) Für B3 ist es ganz klar, dass alle Menschen auf den Sozialen Medien vertreten sind: „Ich denke nicht, dass es viele gibt, die das wirklich beabsichtigt vermeiden.“ (I3, S. 6/24-25) Gleichzeitig sagt er aber: „Die Sozialen Medien sind eh eh gang und gebe, leider“ (I3, S. 6/22) – er dürfte es manchmal bedauern, dass er auf den Sozialen Medien ist. Er sieht z.B. Facebook als

Zeitverschwendung: „Meiner Ansicht nach verschwenden [sie] einfach viel zu viel Zeit in Facebook.“ (I3, S. 10/11-12) Er sieht die Sozialen Medien auch als Möglichkeit, das „Ego damit [zu] befriedigen“ (I3, S. 10/16), was seiner Meinung nach keinen Nutzen bringt (I3, S. 10/19-22). Dass er versucht, seine Zeit auf den Sozialen Medien zu beschränken, darauf deutet folgende Aussage hin: „bin aber leider n_, also - gottseidank nicht so aktiv, weil das ablenkt“ (I3, S. 6/30). Er stellt Bücher und Nachrichten über die Sozialen Medien (I3, S. 6/31-32), wenngleich es ihm nicht so leicht zu fallen zu scheint, seltener auf den Sozialen Medien zu sein: „Ich versuche es möglichst zu vermeiden, äh auf den Sozialen Medien zu sein. Natürlich schau ich ab und zu immer hin, also eigentlich jeden Tag, aber ich bin nicht da (,) ich bin nicht dauernd am Handy und tu irgen_ ähm dauernd hin und herscrollen.“ (I3, S. 6/33-7/2) Umgekehrt sei es für Arbeiter kein Problem, auf den Sozialen Medien zu sein, weil sie kein Problem mit dem Lernen hätten (I3, S. 12/11-13). Offenbar sieht B3 die Sozialen Medien aber als ein Phänomen, das nur jungen Menschen zusteht, denn er betont, dass sogar seine Eltern die Sozialen Medien nutzen würden, als wäre es in dieser Altersgruppe etwas Besonderes (I3, S. 16/31-32). B3 gibt aber auch an, dass die Sozialen Medien hilfreich sein können und man davon im Studium profitieren kann (I3, S. 18/4-6). Dass Facebook-Gruppen eine Hilfe fürs Studium sind, bestätigt auch B4 (I4, S. 5/11). Er bedauert auch, nicht schon während seiner Schulzeit erkannt zu haben, dass man im Internet recherchieren kann (I4, S. 7/29-31). Er schreibt dem Internet also schon einen bildenden Gehalt zu. B5 wartet immer ab, wenn es um neue Errungenschaften im Internet geht. So hat sie nach der Eröffnung von Facebook ungefähr fünf Jahre gewartet, bis sie einen Account erstellte (I5, S. 7/21-24), bei WhatsApp ebenfalls (I5, S. 7/26-27). Sie schaut, „wie die anderen es nutzen, ob’s wirklich nützlich ist, ob ich’s wirklich brauche, und dann erst“ (I5, S. 7/30-32). Man kann also behaupten, dass sie durchaus kritisch und vorsichtig ist, was das Internet betrifft. Sie dürfte aber das Internet als etwas Modernes, Fortschrittliches sehen: „Mein Papa ist noch immer der Freak, der Bücher liest, meine Mama nutzt schon das Internet.“ (I5, S. 13/29-30) Im Studium waren ihr Mahara und Moodle eine Hilfe (I5, S. 14/5), obwohl sie auch hier anfangs kritisch war: „Hab ich mir halt auch gedacht, ich hab Hotmail, ich hab Facebook, ich hab Whatsapp, warum brauch ich jetzt das? Und wie ich das aber genutzt habe, hab ich natürlich gesehen, es ist nützlich.“ (I5, S. 14/5-8) Bei B6 kam das Interesse am Internet nach dem Umzug in einer größeren Stadt (I6, S. 1/34). Ihre Vorgehensweise bei der Recherche veränderte sich ebenfalls: Sie wandte sich von Wikipedia ab, da ihr die Inhalte zu unzuverlässig waren (I6, S. 7/22-27). Facebook betrachtet sie mittlerweile als altmodisch, unter anderem, weil auch

ihre Eltern einen Account haben (I6, S. S. 14/26-28). Auch ihr waren Facebook-Gruppen (I6, S. 14/32-15/6) sowie Moodle (I6, S. 15/8 und I6, S. 15/13-15) eine Unterstützung während der Studien. B7 behauptet, in Soziale Medien „irgendwie reingerutscht“ (I7, S. 6/7) zu sein. Ihr dürfte der Suchtfaktor Sozialer Medien ebenfalls bewusst sein: „Ich konsumiere auch Social Media, ich machs auch gerne, halt in Maß natürlich jetzt, nicht übertrieben.“ (I7, S. 6/9-10) B8 kann sich ein Leben ohne Internet kaum vorstellen, da es „schon zum Alltag dazu[gehört]“ (I8, S. 6/24). Dennoch genießt sie manchmal, wenn sie kein Internet hat (I8, S. 6/21-23) und bezeichnet das als „neuen Luxus“ (I8, S. 6/22). Sowohl der Suchtfaktor als auch die Tatsache, dass viele Tätigkeiten im Internet sogenannte ‚Zeitfresser‘ sind, sind ihr bewusst (I8, S. 8/12-13, und I8, S. 9/12-13).

7.2.12 K2.12: Zuschreibungen zum Handy/Smartphone

B1 sieht die Gefahr einer Handy-Sucht durch die Möglichkeit, stets jederzeit mit jedem verbunden zu sein (I1, S. 7/29-8/5). Er nutzt das Smartphone zwar nicht zum Spielen, findet aber die anderen Funktionen des Smartphones praktisch (I1, S. 7/20-22). B2 benutzt das Handy lediglich zum Telefonieren (I2, S. 6/10-11). Welches Modell sie besitzt, spielt für sie keine Rolle (I2, S. 6/15). Folgende Aussage von B3 erweckt den Eindruck, er wolle sich etwas vom Handy distanzieren, weil es in seinem Leben zu viel Platz einnimmt: „dass man einfach (,) einfach das Handy weglegt und dass man auch miteinander kommunizieren kann“ (I3, S. 17/30-31). B5 benutzt ihr Handy immer relativ lange, bis sie es gegen ein neueres Modell eintauscht: „Ich glaub, das Handy hab ich schon zehn Jahre verwendet. Also ich hab (,) Ich hab nicht gleich gesagt, ich will jetzt ein Smartphone haben und so.“ (I5, S. 7/3-4) Die Nutzung des ersten Handys beschränkte sich bei ihr auf Telefonieren, SMS schreiben und Snake spielen (I5, S. 6/27-30). Mit ihrem ersten Smartphone spielte B5 dann weniger als mit dem alten Tastenhandy (I5, S. 7/6-7). Wie B1 ist auch B6 der Ansicht, dass Smartphones die Kommunikation erleichtern, weil sie so viele Funktionen haben – von der Recherche über die Kommunikation bis hin zum Spielen (I6, S. 5/8-11; I6, S. 5/14-15; I6, S. 5/24; I6, S. 15/13-15). B6 setzt das Handy auch in ihrem Unterricht ein, zum Beispiel wenn sie mit den Schülerinnen und Schülern ‚Kahoot!‘ spielt (I6, S. 21/15-18). B7 beschreibt einen an sich selbst erlebten Wandel in der Handynutzung: „Hab ichs am Anfang eigentlich nur als Handy genutzt, weil mich so Social Media früher nicht so interessiert hat. - Das hat sich dann auch irgendwann drastisch geändert“ (I7, S. 6/3-5) Wichtig ist B7 auch, in Gesellschaft nicht dauernd aufs Handy zu schauen, weil das

unhöflich ist (I7, S. 25-29). Sie spielt auch am Handy, aber nur aus Langeweile (I7, S. 10/22-24). Bei B8 erfolgte der Umstieg auf das Smartphone fast unfreiwillig: „Ich habe mich auch irrsinnig lange gewehrt, da mit - mit dem Hype da irgendwie mitzumachen. Irgendwann hat es nur mehr Smartphones gegeben und gar keine Tastenhandys mehr, und da musste ich mehr oder weniger mir sowas anschaffen.“ (I8, S. 7/21-23)

7.2.13 Zusammenfassung

Das geschriebene Wort – sei es in Form eines Briefs, einer selbstverfassten Geschichte bzw. eines selbstgeschriebenen Gedichts oder eines zu lesenden Buchs – hat für die Biographinnen und Biographen offenbar eine große Bedeutung. Bücher sind bei den Befragten insgesamt positiv konnotiert und werden mit Vertrauenswürdigkeit und Sicherheit (etwa im Vergleich zu einer Internet-Quelle) gleichgesetzt. Bücher zu lesen sei zwar verglichen mit dem Gebrauch des Internet laut B5 etwas altmodisch, es wird aber als sinnvoller erachtet als etwa Videospiele zu spielen, es wäre auch hilfreich im Studium oder bei der Verbesserung der Deutschkenntnisse.

Das Fernsehen hingegen ist nicht so positiv konnotiert. Es wird eher als Zeitvertreib, Ablenkung oder gar als Zeitverschwendung betrachtet, die es zu vermeiden gilt. Gegenüber dem Lesen von Büchern, aber auch gegenüber dem Spielen im Freien, wird das Fernsehen als deutlich inferior betrachtet. Der Fernseher wurde von den Befragten beim Erledigen schulischer Tätigkeiten eindeutig als Störquelle identifiziert. Sich im Fernsehen Nachrichten anzusehen, sei aber etwas anderes als Filme oder Serien zu schauen.

Im Kontext des Computers wird differenziert zwischen der Nutzung für die Ausbildung und dem Spielen. Hier wird bei den Biographinnen und Biographen eine Art Ambivalenz erkennbar: Einerseits nutzen sie den Computer gern für ihre Ausbildung, für die Kommunikation mit Freunden etc., ihnen ist aber gleichzeitig das sogenannte Suchtpotential dieses Mediums bewusst, wenn zu viel gespielt wird. Bezüglich des Spielens von Videospielen zeigen sich Unterschiede innerhalb der Stichprobe: Es gibt Biographinnen, die sich gar nicht für das Spielen interessieren, aber zwei männliche Befragte hätten eine Zeitlang zu viel computergespielt und dann wieder mehr den Fokus auf die Schule legen müssen. Gesellschaftsspiele hingegen genießen bei den Befragten ein recht hohes Ansehen.

Wie schon weiter oben ausgeführt, wird das Internet in Bezug auf seinen Wahrheitsgehalt deutlich hinter dem Buch eingereiht. Auch hier machen die Befragten einen Unterschied zwischen der Nutzung für die Ausbildung oder dem Verweilen auf Sozialen Medien. Für ersteres sei das Internet kaum mehr wegzudenken (Stichwort: Moodle, Mahara, Dropbox, aber auch Studierendengruppen auf Facebook, Tutorials etc.), sich zu viel mit Sozialen Medien zu beschäftigen, wird allerdings als Zeitverschwendung betrachtet, wenngleich auch beim Recherchieren die Möglichkeit besteht, sich zu verzetteln und vom Hundertsten ins Tausendste zu gelangen. Es hat aber den Anschein, als würden die Befragten ab und zu auch einmal bewusst offline gehen und dies als Bereicherung oder Luxus empfinden.

Beim Handy bzw. Smartphone zeigt sich ein eindeutiger Wandel in der Nutzung: Wurde es anfangs ausschließlich zum Telefonieren oder Versenden von Nachrichten genutzt – was bestimmt ein Stück weit auch der technischen Entwicklung, dem Vorhandensein von mobilen Daten usw. geschuldet ist –, dient es mittlerweile als Mini-Computer mit allen möglichen Funktionen und wird von den Befragten als durchaus praktisch empfunden. In Gesellschaft ständig aufs Handy zu schauen sei aber ein No-Go.

7.3 Kategorie K3: Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses

Tabelle 7 gibt einen Überblick über die deduktive Kategorie K3: *Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses*, ihre Subkategorien und Definitionen:

deduktive Kategorie	Subkategorien	Definition
K3: Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses	K3.1: Erziehung	Wie wurden die Befragten erzogen?
	K3.2: Ausstattung im Elternhaus	Wie war das Elternhaus mit Medien ausgestattet?
	K3.3: Mediennutzung der Eltern	Wie gestaltete sich die Mediennutzung der Eltern?
	K3.4 Einwirken der Eltern auf die Berufs-/ Ausbildungswahl	Inwiefern wirkten die Eltern auf die Berufs- bzw. Ausbildungswahl der Befragten ein?

Tabelle 7: Kategorienübersicht K3: *Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses*

7.3.1 K3.1: Erziehung

Bei B1 gab es die Regel, täglich nur eine Stunde vor dem Computer sitzen zu dürfen, meist konnte er es aber auf zwei Stunden ausweiten. Dauerte die Computernutzung zu lange, wurde B1 durchaus aufgefordert, etwas für die Schule zu tun oder hinauszugehen (I1, S. 4/11-16). Auch bei B3 griff der Vater durch, wenn die Computernutzung zu exzessiv

wurde. Er forderte ihn auf, hinauszugehen und gab auch eine bestimmte Zeit vor, in der er sich mit dem Computer beschäftigen durfte (I3, S. 11/6-15). Das Hinausgehen wurde allerdings nicht eingeschränkt (I3, S. 11/17-18), es war den Eltern wichtig, dass sich die Kinder „sozialisieren“ (I3, S. 11/18). Bei B2 hingegen vertrauten die Eltern auf die Selbstverantwortung der Tochter und ließen es ihr über, sich die Zeit einzuteilen (I2, S. 17/3-4). Ihrem Bruder allerdings machten sie genaue Vorschriften, vor allem, wenn er eine schlechte Note mit nach Hause brachte: „Dann haben sie gesagt: ‚Okay, gut, dann eine Woche wird nicht mehr zum Beispiel keine Computerspiele werden gespielt!‘“ (I2, S. 17/8-10) B2 gibt allerdings an, insgesamt im Gegensatz zu ihrem Bruder „ganz streng erzogen“ (I2, S. 21/14) worden zu sein. Beispielsweise habe ihr Bruder ein Fahrrad bekommen, sie aber nicht (I2, S. 32/2). Auch B5 genoss das Vertrauen der Eltern und setzte sich selbst Grenzen, was die Mediennutzung anging: Sie spielte erst, wenn sie für die Schule alles erledigt hatte (I5, S. 8/19-22). Auch bezüglich des Fernsehens gab es bei B5 keine Regeln (I5, S. 8/32). Sie gibt aber ebenfalls an, als Kind recht streng erzogen worden zu sein (I5, S. 16/14-15), was ihr jedoch bei ihrem Bildungserfolg geholfen hätte (I5, S. 16/14). Das Einzige, was bei B5 reglementiert war, war die Zeit, die die Biographin draußen sein durfte (I5, S. 17/5-6). Auch B7 wurde von den Eltern viel Vertrauen entgegengebracht: Das Fernsehen wurde zeitlich nicht limitiert (I7, S. 3/29-34). Interessant ist, dass es die Biographin als „auf sich allein gestellt“ (I7, S. 3/32) bezeichnet. Manchmal wurde sie von ihrer Mutter trotzdem aufgefordert, hinauszugehen, wenn sie zu viel fernsah (I7, S. 4/27-33). Die Motivation zu lesen kam aus der Biographin selbst, sie wurde von den Eltern nie zum Lesen angehalten (I7, S. 3/20-21). B8 hingegen wurde immer wieder von der Mutter dazu aufgefordert, zu lesen (I8, S. 1/11-12) und bekam im Urlaub türkische Bücher von ihr (I8, S. 2/11). Bezüglich der Handynutzung wurde B7 von den Eltern mitgegeben, dass es unhöflich sei, in Gesellschaft auf das Handy zu schauen (I7, S. 6/25-29). Bei B4 wurde der Umgang mit den Medien recht frei gestaltet, ohne Beschränkungen. Verbrachte sie zu viel Zeit vor dem Computer, schritt die Mutter aber ein (I4, S. 3/32-4/2). B4 hätte sich aber offenbar strengere Grenzen bzw. zeitliche Limits gewünscht: „Leider nicht, nein. [...] Ja, also ich glaube, es ist schon wichtig, das zu begrenzen.“ (I4, S. 4/4-6) B6s Mutter schimpfte nur, wenn der Nintendo am Fernseher angeschlossen wurde, da dadurch angeblich der Fernseher schneller kaputt werde (I6, S. 6/1-3). Auch die Spiel-Zeit wurde bei B6 begrenzt, und es durfte sowieso nur gespielt werden, wenn die Hausübungen erledigt waren (I6, S. 6/6-9). Bei B8 wurde die Art von Spielen, die gespielt werden durften, von den Eltern ausgesucht (I8, S. 2/23-4/7). Bezüglich der Computernutzung gab

es die Vorgabe, nach der Schule zu essen, die Hausübungen zu erledigen und danach maximal ein bis zwei Stunden am Computer zu sein (I8, S. 4/10-13). Das Spielen über den Fernseher wurde bei B8 schon allein dadurch limitiert, dass es nur einen Fernseher gab, und wenn der Vater von der Arbeit nach Hause kam, wollte dieser Nachrichten schauen, und die Kinder mussten aufhören zu spielen (I8, S. 4/14-17). Konflikte bezüglich der Mediennutzung musste sich B8 mit ihrem Bruder selbst ausmachen, da griffen die Eltern nicht ein (I8, S. 8/17-20), nur „im schlimmsten Fall hat da die Mama halt eingegriffen und hat gesagt: ‚Abdrehen!‘“ (I8, S. 8/23-24) Dennoch empfindet B8 den Erziehungsstil der Eltern als „autoritär“ (I8, S. 8/26).

7.3.2 K3.2: Ausstattung im Elternhaus

B1 hatte ab der Unterstufe einen Computer zu Hause (I1, S. 3/19), anfangs noch ohne Internet (I1, S. 3/20-21), das kam erst in der 3. oder 4. Klasse Unterstufe (I1, S. 3/22-23). Auch B3 hatte seit der Unterstufe einen Computer, „der jetzt nicht so ganz v_ von der Funktionalität her der beste“ (I3, S. 12/30-31) war. B5 hatte ihre erste Begegnung mit dem Computer in der 4. Klasse Hauptschule (I5, S. 2/6). Bezeichnend ist, dass B5 für Computerezubehör, welches sie zum Erledigen von Hausaufgaben benötigte, selbst aufkommen musste: Als einmal die Maus kaputt war, musste sie sie von ihrem eigenen Taschengeld bezahlen, was dazu führte, dass sie längere Zeit keine Maus hatte (I5, S. 5/10-12) und alle Shortcuts auswendig lernte (I5, S. 5/5-6). B6 bezeichnet ihre Familie während der Volksschulzeit als „ziemlich fern von den Medien“ (I6, S. 1/19), was sie aber darauf zurückführt, dass in ihrer Kindheit die Medien noch nicht so eine große Rolle spielten (I6, S. 1/20-21). Einen Computer bekam B6 in der 2. Klasse Hauptschule (zuerst hatte es eine Schreibmaschine gegeben, I6, S. 2/16) – unter anderem deshalb, weil ihn auch die Mutter für die Prüfungssimulationen für den Führerschein brauchte (I6, S. 1/21-25). Internet gab es bei B6 dann erst ein Jahr später, in der 3. Klasse Hauptschule (I6, S. 2/16), den ersten Laptop kaufte sie sich von ihrem Gehalt aus ihrem Ferialjob (I6, S. 20(23-25), sagt auch: „Ich hab eigentlich alles selber fffinanziert.“ (I6, S. 20/25)

Telefonierte wurde bei B1 anfangs über das „Festnetz“ (I1, S. 17/3), später dann über das Handy mit „Türkei-Paket“ (I1, S. 17/5). Bei B6 gab es zum Telefonieren ebenfalls das Festnetz (I6, S. 13/17), aus Kostengründen wurde auch die Telefonzelle aufgesucht (I6, S. 13/14-15).

Das Handy hatte B1 schon am Ende der Volksschulzeit – ein bisschen auf sein Drängen hin – von seiner Mutter bekommen (I1, S. 9/1-2). Bei B4 waren eher die Eltern die treibende Kraft, was das Besorgen eines Handys anging (I4, S. 3/24). Auch B7 bekam schon mit acht oder neun Jahren ein Handy, um die Eltern zu informieren, dass sie „heil in der Schule angekommen [...] und auch [...] wieder zu Hause“ (I7, S. 3/10-11) war. Bei B2 gab es das erste Handy erst in der Oberstufe (I2, S. 4/28). Auch B5 bekam das Handy mit 16 Jahren als Belohnung für ihre guten schulischen Leistungen (I5, S. 6/17-22), allerdings muss man hier auf den Altersunterschied zwischen den einzelnen Biographinnen und Biographen hinweisen. B8 bekam das Handy, weil ihr Vater einen Vertrag abgeschlossen und dazu zwei Handys geschenkt bekommen hatte (I8, S. 7/14-15).

Im Zimmer von B1 gab es einen eigenen Fernseher, der aber laut eigenen Angaben nicht oft lief (I1, S. 4-5), bei B4 war es ebenso (I4, S. 3/5). Auch bei B3 gab es im Zimmer einen eigenen Fernseher, auf dem auch ferngeschaut wurde. Als er kaputt wurde, wurde er erst nach längerer Zeit ersetzt. Dieser neue Fernseher wird „eigentlich nur hauptsächlich für die PlayStation verwendet“ (I3, S. 12/23-24), ferngesehen wird gemeinsam im Wohnzimmer (I3, S. 12/22-23). In der Familie von B5 gab es überhaupt nur einen einzigen Fernseher (I5, S. 8/32), genauso wie bei B6 (I6, S. 4/1), wo es anfangs keine türkischen Programme gab, nach dem Umzug allerdings schon, da dann das Fernsehen eine größere Rolle spielte (I6, S. 3/12). Zum Nintendo-Spielen wurde später ein zweiter Fernseher angeschafft (I6, S. 6/5-6). Bei B7 gab es anfangs nur einen gemeinsamen Fernseher mit unter anderem türkischen Programmen, im eigenen Zimmer, den es seit ca. fünf Jahren gibt (I7, S. 4/24-25), gibt es keine türkischen Programme (I7, S. 4/17-19). Im Elternhaus von B8 gab es einen einzigen Fernseher (I8, S. 4/15) mit sowohl türkischen als auch österreichischen Sender, allerdings wurde nur türkisches Fernsehen geschaut (I8, S. 1/14-15).

Bei B2 war die Ausstattung eher nicht so umfangreich, selbst sagt sie dazu: „Ich hatte keine Möglichkeiten.“ (I2, S. 30/13) Noch drastischer dieser Satz, in dem sich die Biographin offenbar korrigiert: „Wenn du selber ni_ etwas nicht besitzt.“ (I2, S. 30/14) Mit dem anfänglichen ‚ni_‘ könnte ‚nichts‘ gemeint gewesen sein. Telefoniert wurde in der Telefonzelle (I2, S. 8/24), es gab einen Fernseher ohne türkische Programme (I2, S. 9/14), den Computer bekam B2 auf ihre Bitte hin, da sie in der Schule im Informatikunterricht Aufgaben zu erledigen hatte (I2, S. 6/23-25). Der Vater von B2 hatte ein kleines Wörterbuch (I2, S. 4/10), B2 kaufte sich irgendwann ein Bilderbuch mit Märchen, um Deutsch zu lernen (I2, S. 4/14), die Mutter von B8 las immer türkische Bücher (I8, S. 2/10). Auch bei B5 war die Ausstattung nicht so umfangreich: Sie hatte in ihrer Kindheit

beispielsweise keine Bücher – weder deutsche noch türkische (I5, S. 1/26-28) noch in anderen Sprachen (I5, S. 1/30-31). Weder B2 noch B5 hatten in ihrer Kindheit Spiele zu Hause (I2, S. 20/26; I5, S. 1/18-20). B6 hatte zwar ‚Mensch ärgere dich nicht‘, da allerdings der Würfel fehlte, konnte nicht gespielt werden, was auf eine untergeordnete Bedeutung von Spielen hindeutet (I6, S. 16/23-24).

7.3.3 K3.3: Mediennutzung der Eltern

Die Eltern von B1 haben immer viel gelesen (auf Türkisch) und versuchten, ihrem Sohn durch das Lesen z.B. von deutschsprachigen Kinderbüchern Deutsch beizubringen (I1, S. 1/24-29). Während die Mutter noch immer liest (I1, S. 9/27-28), ist der Vater vom Buch ganz abgekommen (I1, S. 10/15). Auch B3 bezeichnet seinen Vater als „sehr lesefreundlich“ (I3, S. 7/31-32), und er wurde von seinen Eltern immer wieder zum Lesen motiviert – allerdings mit mäßigem Erfolg (I3, S. 7/32-33). Auch der Vater von B5 war ein begeisterter Leser (I5, S. 9/15-17). Die Biographin gibt an, dass sie dies möglicherweise gefördert hätte bzw. ein Vorbild für sie gewesen sei (I5, S. 9/17-18). Auch die Mutter von B8 las viel (I8, S. 1/10-11), vor allem auf Türkisch, was auch die Biographin zum Lesen türkischer Bücher motivierte (I8, S. 2/10.11). Die Eltern von B6 haben „kaum gelesen eigentlich“ (I6, S. 8/9) – wenn, dann Prophetengeschichten aus der Moschee (I6, S. 8/9-12). Sie haben auch ein großes Bücherregal mit unzähligen Büchern, von denen sie „mehr als die Hälfte [...] wahrscheinlich nicht gelesen“ (I6, S. 8/14-15) haben. Die Eltern von B2 haben gar nicht gelesen (I2, S. 29/22-23). Interessant ist, dass B2 dennoch so bücher-affin wurde.

Ferngesehen wurde von B1s Eltern auf Türkisch (I1, S. 5/22-23), genauso wie auch bei B3 (I3, S. 9/31), B6 (I6, S. 3/14-16) und B8 (I8, S. 1/15-16). B8s Vater schaute immer Nachrichten, wenn er von der Arbeit nach Hause kam – das hatte oberste Priorität (I8, S. 4/16-17). Auch B4 bezeichnet ihre Familie „aktiver beim Fernsehen“ (I4, S. 2/28), B7s Mutter lässt den Fernseher als Hintergrundgeräusch laufen (I7, S. 4/12-14). B4s Eltern nutzen mehr türkisches Fernsehen (I4, S. 4/18), und früher gab es immer einen Familienabend, wo im Fernsehen Filme geschaut wurden (I4, S. 3/1-2). Bei B5 wurde ebenfalls abends gemeinsam Tee getrunken und ferngesehen (I5, S. 9/6-9), genauso wie bei B6 (I6, S. 4/5-6) und B7, die abends immer gemeinsam Nachrichten schauten (I7, S. 3/7-8). Da es im Elternhaus von B2 keine türkischen Programme gab, war das Fernsehen

für die Mutter „ganz unangenehm, weil sie überhaupt kein Wort verstanden hat“ (I2, S. 9/14-16).

Die einzige Biographin, die im Kontext der Eltern Zeitungen thematisiert, ist B8, deren Vater beim Frühstück immer Zeitung gelesen hatte (I8, S. 1/21-22).

Computerspiele waren bei den Eltern von B1 kein Thema (I1, S. 9/20), außer manchmal Solitär beim Vater (I1, S. 9/22-23). B7s Vater hingegen spielt gern auf der Playstation (I7, S. 10/12). Auch die Mutter von B8 interessierte sich im Unterschied zu ihrem Vater für Spielkonsolen (I8, S. 3/31-32). Computer – welche Nutzung auch immer – waren auch im Elternhaus von B5 lange Zeit kein Thema (I5, S. 13/27), obwohl ihre Mutter mittlerweile auch das Internet nutzt (I5, S. 13/29-30), dabei aber immer wieder auf die Hilfe ihrer Tochter zurückgreifen muss (I5, S. 13/32-33). Der Computer war für die Mutter von B6 dahingehend wichtig, da sie dort für die theoretische Führerscheinprüfung trainierte (I6, S. 1/23-25).

Die Mutter von B1 ist mit dem Handy nicht besonders gut vertraut – lediglich WhatsApp-Nachrichten könne sie schreiben. „Wenn es irgendwas Anderes ist (,) sie kennt sich überhaupt nicht aus, also sowas interessiert sie gar nicht.“ (I1, S. 9/23-26) Seinen Vater hingegen bezeichnet B1 als „mittlerweile schon richtig handysüchtig und laptopsüchtig und fernsehsüchtig“ (I1, S. 9/28-29) – er läge auf der Couch, sei am Handy, nebenbei würden der Laptop mit koreanischen Filmen und der Fernseher laufen (I1, S. 9/30-10/3). Bei den Eltern von B2 ist der Computer hingegen ein probates Mittel, um mit ihren Eltern kommunizieren zu können (I2, S. 7/19-20).

Mittlerweile, mit 67 Jahren, ist die Mutter von B8 sehr technik-affin: „Die Mama hat auch immer die neuesten -- iPhones, Tablets, also - und - also die Mama besitzt auch ein MacBook Pro, die Mama besitzt ein iPad Pro, die Mama besitzt ein iPhone.“ (I8, S. 7/28-30). Sie habe auch ein Paket gekauft, mit dem sie türkische Filme streamen kann (I8, S. 8/7-9). B8 bezeichnet ihren Vater diesbezüglich als „Mitläufer“ (I8, S. 7/34), da er nur die grundlegendsten Dinge wie „Nachrichten schreiben, [...] telefonieren, im Internet surfen, Videos anschauen“ (I8, S. 8/1-2) beherrscht und diese von seiner Frau gelernt hat (I8, S. 7/34). Die Eltern von B3 sind sogar auf den Sozialen Medien vertreten (I3, S. 16/31-32), wenngleich B3 ihr Auftreten als „sehr amateurhaft“ (I3, S. 17/3) bezeichnet. Beide Elternteile nutzen Facebook recht häufig, konsumieren dort auch die Nachrichten (I3, S. 17/12-14). B7s Mutter ist auf Instagram, ohne B7 zu folgen, Facebook nutzen beide Elternteile (I7, S. 6/31-32).

B1s Mutter telefonierte früher über das Festnetz regelmäßig mit einer Freundin in der Türkei. Als diese aber verstarb, wollte sie das Festnetz nicht mehr haben (I1, S. 17/7-9). Nun wird nur noch über das Handy telefoniert (I1, S. 17/3). Auch bei B7 gab es einen Festnetzanschluss (I7, S. 8/13). Bei B2 wurde anfangs in der Telefonzelle telefoniert (I2, S. 8/27-28). In der Familie von B6 wird viel telefoniert, auch über Videoanrufe (I6, S. 13/7-9).

7.3.4 K3.4: Einwirken der Eltern auf die Berufs-/Ausbildungswahl

Die Eltern von B1 hatten als zukünftigen Beruf Arzt ausgesucht (I1, S. 21/1-2) und waren enttäuscht, als er ihnen mitteilte, Lehrer werden zu wollen (I1, S. 21/9-10). Interessant ist diesbezüglich folgende Aussage: „Aber sie sagten: ‚Mach, was du willst. – Hauptsache, es wird was aus dir, und du wirst nicht so ein Arbeiter wie wir.‘“ (I1, S. 21/13-14) Aus dieser Aussage ist die Hoffnung auf einen Bildungsaufstiegs für den Sohn eindeutig abzulesen. Auch bei B8 deckte sich der Berufswunsch der Tochter nicht mit den Vorstellungen der Eltern: Der Vater hätte sich für B8 gewünscht, dass sie „in die Wirtschaft [...] gehen“ (I8, S. 10/27) würde, zum Beispiel „zur Bank, und da ist das Geschäft und das Geld“ (I8, S. 12/17-18), aber B8 „wollte eigentlich schon immer Lehrerin werden“ (I8, S. 10/28). Für B8 war es, retrospektiv betrachtet, wichtig, dass die Mutter immer daheim war, weil sie sie stets bei der Hausübung unterstützte, auch wenn sie kein Deutsch konnte (I8, S. 13/4-6). Früher hat sich B8 allerdings „irgendwie geniert“ (I8, S. 12/31), dass ihre Mutter Hausfrau war (I8, S. 30-33), heute wisse sie, dass ihr „nichts Besseres hätte passieren können“ (I8, S. 13/1-2).

Ähnlich war es bei B6, in die von den Eltern hohe Erwartungen gesetzt wurden: „‚Bitte mach was aus deinem Leben. Geh weiter, studier! Ich bin hinter dir!‘“ (I6, S. 19/31-32). Ihre Generation war laut ihrer Aussage die erste, die den Zugang in die Handelsakademie geschafft und maturiert hatte (I6, S. 19/27-29). B7 erfuhr durch ihre Eltern ebenfalls große Unterstützung (I7, S. 1/13-14). Ausschlaggebend sei auch gewesen, dass sie sie „in die richtigen Schulen gesteckt haben“ (I7, S. 1/14-15). Auch B6 wurde durch ihre Eltern sehr unterstützt, indem zum Beispiel ihre Mutter einen Job annahm, damit die Biographin studieren konnte (I6, S. 20/21-22), und sie sagt: „Diese Motivation hat uns glaub ich immer auch dazu gezwungen, dass wir mehr daraus machen.“ (I6, S. 19/33-34) Da sie die Erfahrung machte, dass viele nur mit der Matura keinen Job bekamen, beschloss sie zu studieren (I6, S. 20/2-4). Interessant ist auch folgende Aussage von B6 bezüglich ihrer

Ausbildungswahl: „Ich glaub, das ist in vielen türkischen Familien so, [...] dass halt viele Eltern, die nicht in die Schule gegangen sind, die nicht diesen Zugang in die Schule gehabt haben, immer ihre Kinder motivieren mit: ‚Studier! Mach was aus deinem Leben! Ich bin hinter dir!‘“ (I6, S. 20/6-9) Wichtig war B6 aber auch, ihren Eltern nicht zur Last zu fallen (I6, S. 20/19-22), weshalb sie immer Ferienjobs annahm (I6, S. 20/23-25) und – zum Beispiel durch ein Stipendium – alles selbst finanzierte (I6, S. 20/25-26).

Bei B4 waren die Vorstellungen der Mutter ausschlaggebend für das Studium (I4, S. 1/9-13), wenngleich es auch in Ordnung gewesen wäre, hätte er eine Lehre gemacht (I4, S. 9/2-3). Wichtig sei, dass er „im Leben weiterkomme“ (I4, S. 9/3). Weitere Einflussfaktoren, tatsächlich ein Studium zu ergreifen, waren bei B4 noch die älteren Schwestern: „Sie waren sehr eine Inspiration für mich [...] also auch sozusagen ein Vorbild.“ (I4, S. 11/14-16) Bei B2 wurde zwar nicht direkt auf die Berufswahl eingewirkt, aber die Eltern hätten sie „immer unterstützt, ja, moralisch“ (I2, S. 13/10-11), indem sie beispielsweise sagten: „Ja, ich weiß es ist schwierig, aber, wenn du dir Mühe gibst und wir wissen, ja, -- du hast die Begabung, du schaffst, es, ja.“ (I2, S. 13/13-14)

B3 bekam von den Eltern vorgeschlagen, die HTL zu besuchen (I3, S. 1/33-2/1), da sie „ne gute Ausbildung“ (I3, S. 2/1) sei. Als B3 seinen Eltern eröffnete, er wolle Medizin studieren, hatten sie den Einwand, die Ausbildung würde so lange dauern, und er solle doch ans Heiraten denken (I3, S. 5/15-20). B3s Mutter wollte immer, dass er „was Leichtes“ (I3, S. 21/11) macht und nach der HTL zu arbeiten beginnt (I3, S. 21/10-11), sein Vater strebte „etwas Hohes“ (I3, S. 21/12-13) für ihn an. Mittlerweile unterstützen sie beide ihren Sohn beim Versuch, die Aufnahmeprüfung für das Medizinstudium zu schaffen (I3, S. 5/23).

B5 wurde von ihren Eltern und anderen Verwandten dahingehend beeinflusst, Lehrerin zu werden, da sie immer sehr erfolgreich Nachhilfe gab (I5, S. 2/28-29). Da hieß es dann: „Du musst Lehrerin werden.“ (I5, S. 3/6) Auch B5 betont die Unterstützung der Eltern – vor allem durch ihren Vater: „dass mein Vater immer direkt hinter mir war“ (I5, S. 3/13).

7.3.5 Zusammenfassung und medialer Habitus

Die Befragten gaben an, recht streng bzw. autoritär erzogen worden zu sein. Beschränkungen gab es vielfach bei der Zeit der Computer-, aber teilweise auch bei der Zeit der Fernsehnutzung. Dennoch wurde von den Eltern ebenso auf die Selbstverantwortung ihrer Kinder gesetzt, was die Mediennutzung betraf. Eindeutig wurde

aber der Schule der Vorrang gegenüber der Computernutzung eingeräumt, wenngleich es von den Eltern gern gesehen wurde, wenn die Kinder draußen spielten.

Bezüglich der Ausstattung ist zu sagen, dass es zumindest bei B2 und B5 nicht allzu gut um die finanziellen Ressourcen bestellt war. Die Computer der Biographinnen und Biographen wurden – durchwegs im Laufe der Unterstufe – für die Schule angeschafft. Anfangs verfügten diese Computer noch nicht über einen Internetanschluss. Zwei der Befragten mussten sogar für diverses Computerzubehör selbst aufkommen. Auch die Telefon-Ausstattung hat sich stark geändert: Anfangs wurde oft noch die Telefonzelle aufgesucht, danach über das Festnetztelefon telefoniert, später dann mit dem Handy oder über das Internet. Es hat den Anschein, als wären die Familien in Bezug auf den Computer recht spät eingestiegen und träge, was Neuerungen betrifft, und würden bei Neuerungen in Bezug auf die Telefonie schneller aufspringen. Dies deckt sich auch mit den Befunden von Hepp, Bozdag und Suna (2011, S. 170-173).

In jeder Familie gab es einen Fernseher – einige der Befragten hatten sogar einen eignen im Zimmer, maßen dem aber keine allzu große Bedeutung bei.

In den Elternhäusern gab es meist eine Lese-Tradition, es wurde aber auch viel ferngesehen – vor allem Sendungen aus der Türkei. Die Eltern spielten kaum Computerspiele und verwendeten den Computer auch sonst nicht sehr häufig. Das Handy hatte in der Elterngeneration da schon eine größere Bedeutung – schon allein, was den Kontakt ins Heimatland betraf. B1 bezeichnet seinen Vater als „handysüchtig und laptopsüchtig und fernsehsüchtig“ (I1, S. 9/28-29), da er all diese Devices gleichzeitig verwendet. Einige der Eltern verfügen über eigene Facebook- oder Instagram-Accounts, und die Mutter von B8 hat die neusten elektronischen Geräte wie MacBooks, iPhones oder Tablets.

Die Eltern hatten auch einen nicht unmaßgeblichen Einfluss auf die Berufs- bzw. Ausbildungswahl der Biographinnen und Biographen, was sich allerdings nicht mit den Aussagen von Kleine, Paulus und Blossfeld (2009, S. 108-109) deckt: Die Eltern strebten für ihre Kinder stets angesehene Berufe wie zum Beispiel Arzt, Lehrerin oder einen Job bei der Bank an und korrigierten ihre Vorstellungen bezüglich der Bildungswege für ihre Kinder nicht nach unten. Ihnen war wichtig, dass ihre Kinder eine gute Ausbildung genießen und etwas aus ihrem Leben machen. Dabei erfuhren die Biographinnen und Biographen von ihren Eltern stets große Unterstützung: Auch wenn sie ihnen inhaltlich mit dem Schulstoff nicht helfen konnten, waren sie als moralische Stütze immer für ihre

Kinder da. Vor allem B8 schätzte ihre Mutter diesbezüglich sehr, denn wäre sie nicht Hausfrau und immer für sie da gewesen, hätte sich die Biographin in der Schule vielleicht schwerer getan.

Nach der Auswertung der drei Kategorien *K1: Gesamtes Setting des Medienumgangs*, *K2: Zuschreibungen zu Medien und Inhalten*, *K3: Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses*, welche von Kommer (2010, S. 276-279) als Dimensionen des medialen Habitus genannt wurden, soll im Folgenden der Versuch erfolgen, für die Befragten einen medialen Habitus herauszuarbeiten.

Viele Biographinnen und Biographen zeigen unabhängig von ihrem Alter bezüglich ihres gesamten Settings der Mediennutzung ein ganz ähnliches Verhalten. Sie sind nicht eindeutig einem medialen Habitus zuordenbar, wie die folgenden Beispiele veranschaulichen sollen bzw. hat es den Anschein, dass ihr medialer Habitus im Laufe der Zeit einem Wandel unterworfen war:

B2 wäre anfangs noch am ehesten den Computerfernen zuzuordnen gewesen. Im Laufe der Zeit änderte sich ihre Medienaffinität, und sie tendiert heute wahrscheinlich mehr in Richtung Medienaffine: Sie lehnte den Computer lange Zeit ab und beschäftigte sich hauptsächlich mit Briefen (I2, S. 7/20-22) oder Büchern (I2, S. 4/8). Nach wie vor favorisiert sie Recherchen in der Bibliothek (I2, S. 19/22-11/2), nutzte aber den Computer für schulische Zwecke (I2, S. 6/27-7/1) und später fürs Studium. Zum Spielen nutzte B2 den Computer nie (I2, S. 7/7-11). Von der Mutter wurde in Ermangelung türkischer Programme kaum ferngesehen (I2, S. 9/14-16), und auch Computer spielten keine Rolle. Bei der Mediennutzung musste die Mutter nicht erzieherisch eingreifen, da sich B2 ihre Zeit gut einteilen konnte (I2, S. 17/3-4).

B1 nutzte – vor allem in seiner Kindheit – sehr gerne konservative Medien wie beispielsweise Bücher (I1, S. 3/1-2) oder auch das Fernsehen (I1, S. 5/14-15). Die Eltern lasen (I1, S. 3/29) und nutzten das (türkische) Fernsehen (I1, S. 5/22-23). Computer hatten kaum eine Bedeutung für sie (Computerferne). Die Erziehungsversuche im Elternhaus von B1 zielten maximal auf eine Limitierung der Bildschirmzeit ab (I1, S. 4/11-12). Bei B1 gab es auch Phasen eher exzessiver Mediennutzung (I1, S. 3/23-25), was sich mit der Zeit aber wieder legte. Dies wäre ein Indiz für die Zugehörigkeit zur Gruppe der Unauffälligen Hedonisten. B1 erkannte aber später (I1, S. 18/24-27), dass nicht nur Bücher, sondern auch Computer oder Neue Medien für den Bildungserfolg hilfreich sein können.

Bei B3 zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei B1, wenngleich er in seiner Kindheit kaum las. Seine Eltern hingegen lasen (I3, S. 7/31-8/2), und ihre Fernsehnutzung beschränkt sich auf türkische Programme (I3, S. 9/31), für B3 selbst ist der Fernseher nicht sehr wichtig (I3, S. 12/19-23). Während Computer anfangs kaum eine Bedeutung für die Eltern hatten (dies spricht für Computerferne), sind sie mittlerweile auch auf den Sozialen Medien vertreten (I3, S. 16/31-32). Bei einer zu exzessiven Nutzung wurde durch den Vater eingegriffen und die Nutzungszeit beschränkt (I3, S. 11/6-15), was auf den Typus der Unauffälligen Hedonisten hindeutet. B3 reflektiert seine Mediennutzung: Für ihn sind der Computer und das Internet, auch Soziale Medien für die Bildung wichtig (I3, S. 13/28-33, I3, S. 18/1-6), aber es kommt auf die Nutzung an, denn er empfindet oft das Lesen von Büchern oder das Konsumieren von Nachrichten als sinnvoller als Soziale Medien (I3, S. 6/30-31).

Die Eltern von B4 sehen viel (türkisches) Fernsehen, B4 selbst eher weniger (I4, S. 2/27-28), der Computer hatte im Elternhaus keine Bedeutung, was für den Typus der Computerfernen spricht. Auch bei B4 gab es eine Phase des exzessiven Computerspielens (I4, S. 2/18-19), und auch am Handy wurde viel gespielt (I4, S. 3/29), was insgesamt einen eher negativen Einfluss auf seinen Schulerfolg hatte (I4, S. 4/11-13). Limitiert wurde maximal die Zeit, die zum Spielen aufgewendet werden durfte (I4, S. 3/32-4/2). All dies deutet wiederum auf den Typus der Unauffälligen Hedonisten hin. B4 erkannte aber später, dass man mithilfe des Internet auch lernen kann (I4, S. 7/28-31) und nutzt es viel für sein Studium (I4, S. 7/33-34). Diese unterschiedliche Nutzung moderner Medien spricht wieder für den Typus der Medienaffinen.

Für B5 als anfangs Computerferne spricht, dass ihre Eltern außer dem Fernseher kaum andere Medien nutzten (I5, S. 8/32). Die Ausstattung im Elternhaus mit diversen Medien war nicht besonders gut, z.B. in Bezug auf das Datenvolumen (I5, S. 7/12-15). Zudem braucht sie immer recht lange, um sich auf Neues einzulassen (I5, S. 7/1-3). Dennoch finden sich bei B5 Anzeichen einer gewissen – späteren – Medienaffinität: Beispielsweise unterstützten ihre Eltern ihren Bildungserfolg sehr (I5, S. 13/11-12), genauso wie sie den Computer in ihrer Ausbildung erfolgreich nutzte (I5, S. 8/6-10).

Auch bei B6 wurde im Elternhaus viel ferngesehen (I6, S. 19-20), und die Ausstattung war nicht besonders gut (I6, S. 2/10; I6, S. 2/17-18). Ihre Mediennutzung in der Kindheit war eher als konservativ einzuschätzen: Es dominierten Musikkassetten (I6, S. 6/13-15) – allesamt Anzeichen für die Zugehörigkeit zur Gruppe der Computerfernen. Während der Schulzeit änderte sich die Mediennutzung allerdings: Es kamen Computer und Internet hinzu, und im Studium wurde das gesamte Spektrum Neuer Medien genutzt (I6, S. 15/10-

15), was – ebenso wie die Unterstützung (I6, S. 19/25-31) durch die Eltern sowie die Computernutzung zum Spielen, Kommunizieren und für die Ausbildung (I6, S. 1/34-2/5; I6, S. 15/10-15) – für eine Transformation zur Medienaffinen spricht. Die Limitation der Nutzungszeit durch die Eltern von B6 (I6, S. 6/6-10) wiederum ist ein Indiz für deren Zugehörigkeit zu den Unauffälligen Hedonisten.

Bei B7 war die Ausstattung mit Medien besser als jene der anderen Befragten, auch die Jobs der Eltern (Café-Besitzer) könnten ein Indiz für deren Zugehörigkeit zu den Unauffälligen Hedonisten sein. B7 erfuhr durch ihre Eltern große Unterstützung (I7, S. 1/12-17) und nutzte den Computer zum Spielen, zum Kommunizieren und für ihr Studium, was dafür spricht, dass sie zu den Medienaffinen gehört.

Für B8 als Computerferne spricht die Tatsache, dass das Leitmedium der Eltern der Fernseher war (I8, S. 1/14-16) sowie die konservative Mediennutzung in Form von Büchern (I8, S.1/10-14). Es gibt aber auch einen Hinweis auf die Zugehörigkeit B8s zu den Unauffälligen Hedonisten: Ihr Elternhaus verfügte aufgrund des diesbezüglichen Interesses ihrer Mutter über eine bessere Ausstattung mit diversen Medien und Geräten (I8, S. 7/28-33). Dass B8 den Medienaffinen angehören könnte, darauf verweisen die Unterstützung, welche die Biographin durch ihre Eltern erfuhr (I8, S. 11/5-8) sowie die Tatsache, dass auch B8 – wie übrigens alle Befragten außer B2, die den Computer nie zum Spielen verwendetet – Neue Medien auf die von Kommer (2010 beschriebenen Arten nutzt: als Spielzeug, als Kommunikationsmedium und als Arbeitsmittel (S. 295-300).

Insgesamt erscheint es, dass sich im Laufe der Jahre der mediale Habitus der Biographinnen und Biographen gewandelt hat, da sie erkannten, dass ein gewisser Grad an Umgang mit Neuen Medien für ihren Bildungserfolg unerlässlich ist und sie heute bzw. zum Interviewzeitpunkt allesamt den Medienaffinen zuzuordnen sind. Dieser Wandel im medialen Habitus könnte aber natürlich auch der Tatsache geschuldet sein, dass in der Kindheit der Befragten Neue Medien noch nicht vorhanden bzw. noch nicht so verbreitet waren und die Biographinnen und Biographen erst im Laufe der Zeit an die Nutzung derselben herangeführt wurden und dadurch deren Möglichkeiten und Vorteile erkannten, was sich auch mit den Aussagen von Großegger (2014, S. 10) deckt, der den Jugendlichen in den 2010er-Jahren eine völlig andere Mediensozialisation attestiert als ihren Eltern.

Möglicherweise gab es aber auch gar keine Entwicklung im medialen Habitus der Befragten, und sie waren nie den Computerfernen zuzurechnen, denn: Der Umfang bzw. die Qualität der Ausstattung mit Medien und Geräten sowie die konservative Nutzung sind

auch dem technischen Stand der Zeit geschuldet, als die Biographinnen und Biographen Kinder waren. Zu dieser Zeit war das mediale Angebot noch nicht so umfangreich wie zum Interviewzeitpunkt. Die niedrigen Berufe, die bei Kommer (2010, S. 283-288) als ein Indiz für Computerferne gelten, sind der Auswahl der Stichprobe geschuldet, was die Einteilung der Befragten definitiv verfälscht. Möglicherweise entsteht hier nur der falsche Eindruck, dass die meisten Biographinnen und Biographen zu Beginn den Computerfernen zuzurechnen waren, und es wurde zumindest schon auf der Stufe der Unauffälligen Hedonisten begonnen, oder sie befanden sich die ganze Zeit über auf der Stufe der Medienaffinen. Die Aussagen der Befragten bezüglich der Mediennutzung im Elternhaus wies aber in die gleiche Richtung wie jene von Potkanski (2010, S. 30) bzw. Aksoy und Robins (2000): Das Fernsehen wurde bzw. wird, vor allem durch die Eltern, stark genutzt – häufig auch in Form von Programmen aus dem Herkunftsland oder auf Türkisch. Insgesamt ist aber zu sagen, dass alle Befragten ihren Eltern bezüglich ihres medialen Habitus und ihrer Mediennutzung überlegen waren, was sich nicht mit den Befunden von Kommer (2013, S. 422), Henrichwark (2009, S. 149) sowie Ikrath und Speckmayr (2016, S. 40) deckt, die den Eltern einen großen Einfluss auf den Medienumgang ihrer Kinder attestieren. Auch zeigte sich der Habitus der Befragten nicht als so träge und resistent gegenüber Veränderungen, wie von Biermann (2013, S. 6) beschrieben.

Eine Einteilung der Biographinnen und Biographen in unterschiedliche Habitusformen in Bezug auf die Kapitalsorten von Bourdieu erscheint sehr schwierig bis unmöglich: Aufgrund der Vorgaben bezüglich der Stichprobe war bezüglich des ökonomischen Kapitals (Biermann, 2009b, S. 7) in allen Familien bzw. Elternhäusern nicht viel materieller Besitz vorhanden.

Auch die Tatsache, dass die Befragten von ihren Eltern einen niedrigen Bildungsstandard als inkorporiertes kulturelles Kapital (Biermann, 2009b, S. 8) mitbekommen hatten, war den Vorgaben der Stichprobe geschuldet. Bezüglich des objektivierten kulturellen Kapitals (Biermann, 2009b, S. 8) ist zu sagen, dass in allen Familien Bücher von relativ großer Bedeutung waren, wobei B2 und B5 keine eigenen Bücher daheim hatten und diese in der Bibliothek entleihen mussten. Bildungsabschlüsse als institutionalisiertes kulturelles Kapital (Biermann, 2009b, S. 8) konnte kein Elternteil vorweisen, was wiederum der Stichprobe geschuldet war. Allerdings konnten alle Biographinnen und Biographen durch die Tatsache, dass sie über die Matura verfügten, selbst schon institutionalisiertes

kulturelles Kapital anhäufen. B2, B5, B6 und B8 umso mehr, indem sie zum Zeitpunkt des Interviews bereits ihr Studium abgeschlossen hatten.

Bezüglich des sozialen Kapitals (Biermann, 2009b, S. 10) ist auffällig, dass dabei von den Biographinnen und Biographen häufig auf die Nationalität ihrer sozialen Kontakte Bezug genommen wurde. B3 hatte türkeistämmige, österreichische und bosnische Freunde (I3, S. 11/31-12/2), B4 zum Interviewzeitpunkt kurdische, türkische und österreichische (I4, S. 11/23-24), während es im Kindergarten (I4, S. 11/27-28) sowie in der Volksschule (I4, S. 12/5) hauptsächlich österreichische Freunde gewesen waren. B5 dürfte von einer österreichischen Freundin, die sie immer ausgebessert habe (I5, S. 3/32-33), profitiert haben. Das soziale Netzwerk von B6 bestand in der Volksschule hauptsächlich aus österreichischen (I6, S. 1/12-15), in der Hauptschule auch aus türkeistämmigen Personen (I6, S. 1/15-18). Dennoch habe sie in der Hauptschule weiterhin hauptsächlich mit Freundinnen und Freunden aus der Volksschule Zeit verbracht (I6, S. 11/26-28): „Natürlich hab ich auch mit den türkischen Klassenkameraden Kontakt aufgebaut. Aber - es hat mir nicht so gefallen.“ (I6, S. 11/28-29) Sie habe mehr mit Österreichern zu tun gehabt (I6, S. 11/29-32). „Mit mit Türkinen bin ich auch abgehängt und und wir haben auch gesch_ geredet, aber mein Schwerpunkt war immer (,) mein Freundeskreis bestand eher mehr aus Österreichern.“ (I6, S. 12/1-2) B7 reflektiert ihr soziales Umfeld sehr genau und schildert die tägliche Situation auf dem Heimweg von der Schule: „Da hab ich [...] gemerkt, dass die Leute, [...] also meine Gleichaltrigen --- sobald sie - in der Straßenbahn waren - aufgehört haben, Deutsch miteinander zu sprechen, und halt in ihrer Muttersprache zum Beispiel miteinander gesprochen haben. -- Und ich bin mir ziemlich sicher, dass, wenn - ich nicht in die Schulen gegangen wäre, in die ich gegangen wär, dass das bei mir auch so sein könnte, weil ich hab immerhin auch einen (,) ich kann auch Türkisch, -- wenn man einfach in so einem Umfeld ist konstant, dann hätte mich das glaub ich auch geprägt.“ (I7, S. 1/15-25) Ihr Freundeskreis würde zu 95 Prozent aus Österreichern bestehen, allerdings vielfach mit Migrationshintergrund (I7, S. 11/11), die daheim ihre Muttersprache sprechen, untereinander aber Deutsch. B7 gibt an, dass sie das sehr geprägt habe (I7, S. 13/3-10).

B2 gab an, in der Schulzeit keine Freunde gehabt zu haben, da sie sich zu den türkeistämmigen Kindern nicht zugehörig fühlte und sie von den österreichischen Kindern ausgeschlossen wurde (I2, S. 2/20-22).

B1, B3 und B5 nahmen (auch) auf die Interessen bzw. Kompetenzen des sozialen Umfelds Bezug: So nannte B1 einen Freund, dessen Vater in einer Elektrofirma tätig war und ihn

dadurch geprägt zu haben schien (I1, S. 6/11-15) und B3 erzählte, dass zwei der guten Freunde auch die HTL abgeschlossen hätten (I3, S. 12/4-6). Die österreichischen Freundinnen von B5 hätten in der Handelsschule schon daheim das Zehn-Finger-System gelernt gehabt (I5, S. 4/30-32).

Nach diesem Versuch der Einteilung in unterschiedliche Habitusformen wird im folgenden Kapitel näher auf den Medieneinsatz in der Ausbildung sowie im eigenen Unterricht eingegangen, um diese in weiterer Folge dem Habitus der Befragten gegenüberzustellen.

7.4 Kategorie K4: Medieneinsatz in der Ausbildung

Tabelle 8 gibt einen Überblick über die deduktive Kategorie K4: *Medieneinsatz in der Ausbildung*, ihre Subkategorien und Definitionen:

deduktive Kategorie	Subkategorien	Definition
K4: Medieneinsatz in der Ausbildung	K4.1: Medien im Unterricht der Primarstufe	Wie gestaltete sich der Medieneinsatz im Unterricht der Primarstufe?
	K4.2: Medien im Unterricht der Unterstufe	Wie gestaltete sich der Medieneinsatz im Unterricht der Unterstufe?
	K4.3: Medien im Unterricht der Oberstufe	Wie gestaltete sich der Medieneinsatz im Unterricht der Oberstufe?
	K4.4: Medien im Unterricht an der tertiären Einrichtung	Wie gestaltete sich der Medieneinsatz im Unterricht an der tertiären Einrichtung?
	K4.5: Bewertung des in der Ausbildung erlebten Medieneinsatzes	Wie bewerten die Befragten den in der Ausbildung erlebten Medieneinsatz?
	K4.6: Medieneinsatz im eigenen Unterricht	Wie gestaltet sich der Medieneinsatz der Befragten im eigenen Unterricht?

Tabelle 8: Kategorienübersicht K4: *Medieneinsatz in der Ausbildung*

7.4.1 K4.1: Medien im Unterricht der Primarstufe

B1 nennt als einzige Medien in der Volksschule Bücher. Vor allem die Bibliothek ist ihm hier in Erinnerung geblieben: „Die Schule hatte eine eigene Bibliothek, - da sind wir wirklich reingegangen, und - jeder durfte sich ein Buch ausleihen und musste es dann nach zwei (,) oder halt dieser nach dieser bestimmten Zeit gelesen haben und wieder (,) da es wieder zurückbringen.“ (I1, S. 11/24-27) Der Inhalt der Bücher wurde aber nie besprochen (I1, S. 11/27). Auch B3 nennt in der Volksschulzeit lediglich Bücher: „Also in der Volksschule hatte ich eigentlich gar n_ also - ja, Schulbücher.“ (I3, S. 16/16) Auch B7 gibt an, in der Volksschule „nur Bücher“ (I7, S. 8/24) gehabt zu haben. B5 erinnert sich an „Buch, Overhead, Arbeitsblätter, Spiele, ähm, CD-Player“ (I5, S. 12/9). B8 gibt an, in der

Volksschule ab und zu fernsehen gegangen zu sein. Dort wäre der einzige Fernseher in der Schule gewesen (I8, S. 9/32-33).

7.4.2 K4.2: Medien im Unterricht der Unterstufe

In der Unterstufe war der Medieneinsatz bei B1 bereits etwas vielfältiger: Es gab Bücherprojekte, wo die Schülerinnen und Schüler Computer benutzen durften, um etwas auszudrucken. B1 erinnert sich in diesem Kontext aber an ganz alte Computer, obwohl es damals schon neuere Modelle gegeben hatte (I1, S. 11/28-12/1). B4 erinnert sich an Hörbücher im Deutschunterricht, was ihm „ziemlich gefallen“ (I4, S. 6/22-23) habe. Zudem hätten sie „hier und da immer Filme angeschaut - eben passend zum Unterricht“ (I4, S. 6/23-24). Auch B7 erinnert sich an Filme (I7, S. 8/30), zudem an Bücher, Literatur und Videos (I7, S. 8/31). I7 hatte Informatik und bedauert, von dort nicht mehr mitgenommen zu haben, da sie es in ihrem Nebenjob gut brauchen könne (I7, S. 9/1-8). Zudem hätte es ihr beim Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit viel Zeit erspart (I7, S. 9/10-12). B4 nennt auch „Musik“ (I4, S. 6/26), „Beamer“ (I4, S. 6/30) und PowerPoint-Präsentationen (I4, S. 6/32). Bei B5 waren es in der Hauptschule wieder „Overhead [..], Computer, Radio, CD-Player, hm, Arbeitsblätter, Bücher, nicht mehr“ (I5, S. 12/14-15). Auch B8 nennt den Overheadprojektor als Medium in der Unterstufe (I8, S. 10/3-4). B5 hatte ihre erste Begegnung mit dem Computer in der 4. Klasse Hauptschule (I5, S. 2/6-7), wo sie „nicht schulisch ah was gelernt [haben], sondern eher nur tippen, öffnen, schließen usw.“ (I5, S. 2/8-9). B6 besuchte in der Hauptschule einen Maschinschreibkurs (I6, S. 2/12-13). Sie spricht von einem schlechten Einsatz von Medien in der Hauptschulzeit, „weil - die Lehrerin auf auf auf den Overhead-Projektor immer Folien aufgelegt hat, die immer so dicht m_ beschrie_ beschrieben waren mit so einer -- unz_ unentzifferbaren Schrift ((Lachen)), wo ich dann mir schwergetan hab, diese d_ diese Texte abzuschreiben, und ich kann mich erinnern, in Geschichte haben wir dann die ganze Zeit geschrieben.“ (I6, S. 15/31-16/1)

7.4.3 K4.3: Medien im Unterricht der Oberstufe

In der Oberstufe gab es bei B1 anfangs ein Handyverbot, das allerdings gelockert wurde, als die Lehrkräfte begannen, das Handy für den Unterricht zu nutzen (I1, S. 13/2-4).

B1 behauptet, dass „es die meisten Lehrer nicht interessiert [habe], was der Computer war“ (I1, S. 12/1-2). Informatikunterricht hatte B1 in der 5. Klasse, wo er auch den ECDL

absolvierte. Danach gab es Informatik nur noch als Wahlpflichtfach (I1, S. 14/23-26). Bei Referaten wurde von manchen Lehrpersonen allerdings eine PowerPoint-Präsentation gefordert (I1, S. 17/26-28). Der Spanischlehrer legte „wirklich Wert auf Laptop und [...] neueste Medien“ (I1, S. 12/5-6). So sollten beispielsweise die Vokabel am Laptop geschrieben werden, und auch Mitschriften durften die Schülerinnen und Schüler am Laptop anfertigen (I1, S. 12/6-8). Es kamen mit der Zeit einige Gegenstände hinzu, wo auch der Laptop verwendet werden durfte (I1, S. 12/9-13). B1 sah eindeutige Vorteile an der Arbeit am Computer, beispielsweise am Versenden der Mitschrift, wenn jemand gefehlt hat oder beim Hausübung-Abschreiben (I1, S. 12/22-26). Auch B2 hatte Informatikunterricht und bekam dort bestimmte Aufgaben (I2, S. 6/21-23). Für B2 war das „etwas ganz Neues, [...] [sie] war dann aufmerksamer als die anderen“ (I2, S. 14/8-10) und habe sehr viel nachgefragt (I2, S. 14/10). In den anderen Unterrichtsgegenständen wurde bei B2 „nicht amal PowerPoint oder irgendwas“ (I2, S. 14/24-25) eingesetzt.

In Deutsch sei das Buch wichtig gewesen (I1, S. 12/3), der Deutschlehrer gab auch Literaturtipps zur Vertiefung (I1, S. 18/5-10). Im Deutschunterricht wurden bei B1 Filme eingesetzt, nachdem das Buch gelesen wurde (I1, S. 13/17-18), teilweise auch in Spanisch, Chemie oder Biologie (I1, S. 21-23).

B3 beschreibt den Unterricht in der Oberstufe als „eigentlich recht abwechslungsreich“ (I3, S. 14/32), da nicht nur von einem Medium gelernt wurde (I3, S. 14/32-33). Es wurden Bücher, Soziale Medien, Zeitungen und Fernsehsendungen verwendet (I3, S. 15/1-3), was B3 auch sehr gut fand (I3, S. 15/5-7). Auch bei B8 wurden im Unterricht Zeitungen eingesetzt (I8, S. 10/4-5). Da B3 eine Laptopklasse besuchte, war es an der Tagesordnung, auch während des Unterrichts im Internet nachzusehen (I3, S. 15/20-24), da sie „ständig im Internet waren“ (I3, S. 15/21). B5 besuchte ab der 2. Klasse Handelsakademie eine Laptopklasse. Sie kam damit aber gar nicht gut zurecht, bezeichnet es als „schrecklich“ (I5, S. 2/13), keine Bücher, keine Hefte und keine Notizen mehr zu haben. Sie war anfangs dem Irrglauben aufgesessen, „alles, was am Computer, am Laptop ist, [...] [sei] auch in ihrem Gedächtnis“ (I5, S. 2/14-15). Sie musste auch das Zehn-Finger-System lernen und übte „zwei, drei Stunden am Tag“ (I5, S. 5/4). Auch B6 musste in der Oberstufe das Zehn-Finger-System lernen (I6, S. 2/12) und besuchte dazu einen Maschinschreibkurs (I1, S. 2/12-13). In der Handelsschule wurde recht viel am Computer gearbeitet (I6, S. 16/1-2), B6 hatte beispielsweise Textverarbeitung, wo unter anderem Serienbriefe geschrieben wurden, die die Schülerinnen und Schüler damals noch auf Disketten speicherten (I6, S. 2/18-20). Als B6 in der Handelsakademie die Matura nachholte, schrieb sie am Computer

ihre Facharbeiten (I6, S. 2/22-24). I7 konnte über den Medieneinsatz in der Oberstufe nicht viel berichten. Sie begrüßte aber den Einsatz von PowerPoint-Präsentationen, da sie dadurch „einen besseren Überblick über ein Thema bekomme“ (I7, S. 9/20) als mit einem Buch (I7, S. 9/17-22). Bei B8 wurden in der Handelsakademie anfangs keine Computer eingesetzt. Es gab Stenographieunterricht und eine elektrische Schreibmaschine und Computerunterricht aber der 3. Klasse (I8, S. 10/14-16). Außer diesem Informatikunterricht „war eigentlich nichts“ (I8, S. 10/21).

Außerdem gab es bei B5 in der HAK Smartboards (I5, S. 12/19).

B4 hörte sich im Deutschunterricht Hörbücher an, was er positiv fand (I4, S. 6/21-22). Sonst wurde hauptsächlich „Theorie einfach durchgehackelt“ (I4, S. 7/1), im Englisch- und Spanischunterricht gab es bei B1 auch Hörübungen (I1, S. 13/27-31).

B8 wurden von einem „alten Lehrer“ (I8, S. 10/6) Dias von seinem Sommerurlaub gezeigt (I8, S. 10/6-7).

7.4.4 K4.4: Medien im Unterricht an der tertiären Einrichtung

Während des Studiums wurden bei B5 Moodle (I5, S. 8/6) und Mahara (I5, S. 8/8) eingesetzt, die sie während des Studiums kennengelernt hatte (I5, S. 8/12-13). Auch bei B6 wurde an der Pädagogischen Hochschule Moodle verwendet, um Aufträge abzugeben (I6, S. 15/8), an der Universität ebenso (I6, S. 15/10). An der Pädagogischen Hochschule konnte B6 zudem an Whiteboards arbeiten (I6, S. 16/2-4). Auch B8 nutzte während ihres Studiums Online-Plattformen wie Mahara, aber auch Facebook oder die Dropbox (I8, S. 11/14-16). Sie geht sogar so weit, zu sagen, dass das Studium „ohne Internetnutzung und ohne Mediennutzung gar nicht möglich gewesen“ (I8, S. 11/20-21) wäre.

7.4.5 K4.5: Bewertung des in der Ausbildung erlebten Medieneinsatzes

B5 zeigte sich begeistert von der Erfindung der Hauptschullehrerin, in einem Heft Inhaltsangaben von Büchern zu verfassen, um Pluspunkte zu sammeln (I5, S. 3/29-31). Auf die Frage, ob seine eigene Mediennutzung gut zu jener in der Schule gepasst hätte, antwortete B1 mit: „Bis aufs Handy, ja.“ (I1, S. 12/13) Er sei aufgrund des wenigen Medieneinsatzes irritiert gewesen, da es schon viele Möglichkeiten gegeben hätte (I1, S. 14/5-6). Bei B4 hätten manche Lehrer den Unterricht wirklich gut „mit Medien in Kombination gebracht“ (I4, S. 7/1-3), was ihm persönlich gefallen hätte (I4, S. 7/1-4). Auch B6 gab an, mit der Mediennutzung im Unterricht an der Handelsschule gut

klargekommen zu sein, da sie sich sehr dafür interessiert hätte (I6, S. 2/29-31). Auch die Whiteboards an der Pädagogischen Hochschule fand sie praktisch (I6, S. 16/2-4). Sie drückt es pragmatisch aus: Zu ihrer Zeit sei lehrerzentrierter Unterricht üblich gewesen, und sie hätte auch davon profitiert, aber bis heute hätten sich die Kinder und ihre Bedürfnisse geändert, sodass sich auch der Unterricht ändern müsse, um mit der Zeit mitzuhalten (I6, S. 21/30-34). Auch B7 war mit dem Medieneinsatz an ihrer Schule – dem Mix zwischen Film und Buch – zufrieden (I7, S. 9/26-29).

B8 hingegen war begeistert von den Dias, die ein Lehrer von seinem Urlaub herzeigte, obwohl diese Technologie damals schon gar nicht mehr verbreitet war (I8, S. 10/6-7).

7.4.6 K4.6: Medieneinsatz im eigenen Unterricht

B2 setzt im eigenen Unterricht PowerPoint ein (I2, S. 15/20), da man hier manches besser zeigen kann als in einem Buch (I2, S. 16/3-4). Dennoch relativiert sie und sagt, man könnte „nicht alles zum Beispiel über PowerPoint zeigen“ (I2, S. 16/8-9). B5 zeigt sich kritisch gegenüber Tabletklassen in der Volksschule, in denen es keine Bücher, keine Arbeitsblätter etc. gäbe. Sie würde das für ihren Unterricht keinesfalls wollen (I5, S. 15/11-16). B6 lässt die Schülerinnen und Schüler trotz Handyverbots an ihrer Schule manchmal mit dem Handy recherchieren (I6, S. 21/12-14), da ihrer Meinung nach „das Handy auch wichtig ist, [...] sehr gute Informationen geben kann“ (I6, S. 21/15-17). Sie setzt beispielsweise auch ‚Kahoot!‘ im Unterricht ein (I6, S. 21/18). B6 arbeitet in der Klasse auch mit Laptop bzw. Tablet und Beamer (I6, S. 21/20-21). Ihr ist „sehr wichtig, dass der Zugang zum Internet da ist für die Kinder“ (I6, S. 21/23) und gibt auch EDV-Unterricht, wo sie den Kindern die Grundprinzipien vermittelt (I6, S. 21/24-25). Auch B8 setzt den Beamer in der Klasse ein und zeigt so beispielsweise Filme her. Auch Smartphones setzt sie im Unterricht ein (I8, S. 9/33-10/2).

7.4.7 Zusammenfassung

Zum in der eigenen Schullaufbahn erlebten Medieneinsatz ist der große Altersunterschied zwischen den Biographinnen und Biographen (es liegen immerhin 13 Jahre zwischen der jüngsten und der ältesten befragten Person) relativierend ins Treffen zu führen. Daraus ergaben sich ganz unterschiedliche Zeitspannen, während derer die Schule besucht wurde: So waren Ende der 1990er-Jahre Computer noch nicht so verbreitet, während die jüngeren Biographinnen und Biographen quasi damit aufgewachsen sind. Dennoch entstand der

Eindruck, dass sich der in der Schule erlebte Medieneinsatz der älteren von jenem der jüngeren nicht sehr stark unterscheidet.

In den Interviews stellte sich heraus, dass in der Volksschule hauptsächlich Bücher eingesetzt wurden, manchmal auch Overheadprojektor, Arbeitsblätter, Spiele sowie der CD-Player oder der Fernseher. Das am meisten genutzte Medium war das Schulbuch, Computer wurden von den Biographinnen und Biographen gar nicht genannt.

In der Unterstufe wurde ab und zu der Computer eingesetzt – für Recherchen, zum Ausdrucken, aber auch, um Anwenderkenntnisse zu vermitteln. Weitere verwendete Medien waren Hörbücher, Filme, der CD-Player, Arbeitsblätter sowie der Overheadprojektor. Auch der Maschinschreibunterricht wurde erinnert.

In der Oberstufe wurden zunehmend Computer, Laptops oder auch digitale Boards verwendet – vor allem in Schulen mit informatischem oder wirtschaftlichem Schwerpunkt und in den einschlägigen Gegenständen, teilweise in Laptopklassen. Es gab Informatik als Pflichtgegenstand bzw. später als Wahlpflichtfach, es wurde der ECDL absolviert oder Programmieren gelernt. Dies deckt sich auch mit den Befunden von Barberi, Berger und Himpsl-Gutermann (2017, S. 2). Nicht alle kamen mit dem vermehrten Einsatz des Computers gut zurecht, wenngleich die Vorteile der Arbeit am Computer erkannt wurden: Mitschriften konnten rasch verschickt werden, Serienbriefe waren schnell erstellt, und mit einer PowerPoint-Präsentation bekommt man „einen besseren Überblick über ein Thema [...] als mit einem Buch“ (I7, S. 9/17-22).

Während des Studiums wurden Moodle, Mahara, Whiteboards, Facebook oder die Dropbox eingesetzt.

Den Medieneinsatz in der Schule bewerteten die Befragten als passend, er wird aber nicht als besonders abwechslungsreich oder aufregend beschrieben.

Interessant – vor allem für die Herstellung eines Schulbezugs – ist, dass in der Stichprobe auch Lehramtsstudierende bzw. bereits fertig ausgebildete Lehrerinnen dabei waren, die über den Einsatz von Medien im eigenen Unterricht berichten konnten. Spannend ist dabei, dass auch „Ältere“ im Unterricht Neue Medien einsetzen bzw. deren Einsatz befürworten. Bezüglich des Einsatzes von Tablets im Unterricht (der Primarstufe) äußerte sich allerdings eine Kollegin kritisch.

Im folgenden Abschnitt sollen nun die deduktiven Kategorien zusammengefasst werden mit einem Versuch, den medialen Habitus der Befragten mit dem in der Schule (unter Lehrkräften) vorherrschenden medialen Habitus zu vergleichen.

7.5 Zur Vereinbarkeit des eigenen Medienumgangs mit den schulischen Anforderungen

Wie schon weiter oben ausgeführt, konnten die Befragten zwar nicht eindeutig einer Habitusform zugeordnet werden, dennoch soll im folgenden Abschnitt auf die Passung zwischen dem eigenen medialen Habitus bzw. dem eigenen Medienumgang und den eingesetzten Medien bzw. Anforderungen in der Schule eingegangen werden, da sich – wie schon weiter oben beschrieben, ein sogenannter „Clash of Habitus“ (Kommer, 2010, S. 96) nachteilig auf den Schul- bzw. Bildungserfolg der betreffenden Personen auswirken kann und da sich in der Schule meist jene Schülerinnen und Schüler durchsetzen können, deren Habitus mit jenem der Schule korrespondiert (Kommer, 2010, S. 76-77) und es dabei häufiger zu einem Abbruch der Ausbildung denn zu einer Veränderung des Habitus kommt (Helsper et al., 2009, S. 147).

Insgesamt zeigt sich bei B1 eine gute Passung zwischen dem eigenen Medienumgang und den eingesetzten Medien bzw. Anforderungen in der Schule. Er war weder über- noch unterfordert durch den in der Schule dargebotenen Medieneinsatz, die Neuen Medien wurden aber weder in der Unter-, noch in der Oberstufe besonders intensiv eingesetzt: „In der Oberstufe --- hat es die meisten Lehrer nicht interessiert, was der Computer war.“ (I1, S. 12/1-2) B1 gab an, dass der Medieneinsatz in der Schule gut zu seiner eigenen Mediennutzung passte (I1, S. 12/29-31), war aber dennoch „irritiert [...], weils zu wenig benutzt wurde“ (I1, S. 14/4).

B2 erlebte ihre ersten Schuljahre in der Türkei und wechselte erst auf der 8. Schulstufe in eine österreichische Hauptschule. Sie hatte Informatik, aber keinen Computer zu Hause, weshalb einer angeschafft wurde, auf dem sie ihre Aufgaben erledigen konnte. Sie war aber die Arbeit mit dem Computer nicht gewöhnt, schildert das folgendermaßen: „Die anderen haben immer mehr gewusst als ich“ (I2, S. 14/5), wenngleich in der Schule außer in Informatik der Computer ohnehin nicht verwendet wurde (I2, S. 14/24). Kurz zusammengefasst: Neue Medien waren für B2 nicht wichtig, sie spielten auch in der Schule keine große Rolle, weshalb sich auch hier eine gute Passung zeigt.

Bei B3 wurden in der Volks- und Hauptschule Neue Medien kaum bis gar nicht eingesetzt. In der HTL besuchte er eine Laptopklasse, wo der Medieneinsatz intensiver war. Er kam aber gut damit zurecht (I3, S. 15/29-30), seine Mediennutzung dürfte gut zu jener in der Schule gepasst haben.

Auch bei B4 wurden in der Schule wenig Neue Medien eingesetzt (die einzigen Nennungen betreffen Hörbücher im Deutschunterricht sowie zum Thema passende Unterrichtsfilme; I4, S. 6/21-24), wenngleich er einen verstärkten Einsatz gut gefunden hätte: „Es regt den Schüler mehr an, zuzuhören, sozusagen.“ (I4, S. 7/11) Der Unterricht von Lehrkräften, welche Medien einsetzten, hätte ihm persönlich sehr gefallen (S. 7/3-4). Probleme durch Über- oder Unterforderung durch den Medieneinsatz in der Schule wurden im Laufe des Interviews durch B4 nicht angesprochen, weshalb auch hier eine gute Passung angenommen werden kann.

Bei B5 zeigten sich an der HAK Probleme mit den medialen Erfordernissen: Sie besuchte eine Laptopklasse (davor hatte sie in der Hauptschule nur ein Jahr lang Informatik gehabt): Alle Mitschriften, Bücher etc. waren digital, was B5 überforderte. Sie löste das Problem für sich, indem sie die Dinge analog (ausgedruckt bzw. handschriftlich) aufbereitete und zum Lernen nutzte (I5, S. 2/11-18). Offenbar gab es hier keine optimale Passung zwischen dem eigenen medialen Habitus der Biographin und jenem der Schule, aber B5 konnte die Sache für sich lösen und die Schule dennoch positiv abschließen.

B6 hingegen kam trotz relativ weniger Vorerfahrungen in der Primar- und Sekundarstufe mit den medialen Erfordernissen der Handelsschule gut zurecht: „Das hab ich eigentlich sehr gut genossen und hab in der Handelsschule sogar einen ECDL advanced-Schein gemacht in in Word und Excel, also ich war da ziemlich gut in Textverarbeitung und EDV. Das hat mich auch sehr sehr interessiert.“ (I6, S. 2/30-32) Auch den Einsatz von digitalen Whiteboards an der Pädagogischen Hochschule befürwortete sie (I6, S. 15/34-16/2). Ihr Interesse und ihr Lernwille dürften ihr dabei geholfen haben, die Lücke zwischen den eigenen Mediennutzungsgewohnheiten und den Anforderungen der Schule zu schließen.

Bei B7 wurden in der Volksschule keine Neuen Medien eingesetzt, im Gymnasium Filme. Im Informatikunterricht wurde der Umgang mit dem Office-Paket vermittelt, was bei B7 jedoch nur auf geringes Interesse stieß. Im Nachhinein wäre es laut ihren Angaben aber besser gewesen, aufmerksamer zu sein, da diese Skills im Berufsleben von großer Bedeutung seien (I7, S. 9/1-12). Probleme mit dem Medieneinsatz in der Schule hatte B7 nicht, was auf eine gute Passung hindeutet.

Bei B8 wurde in der Ausbildung außer im Informatikunterricht kaum mit Neuen Medien gearbeitet, was aber auch an ihrem Geburtsjahrgang (1985) liegen könnte. Die Anforderungen an der Schule dürften gut mit den Mediennutzungsgewohnheiten der Biographin vereinbar gewesen sein.

Insgesamt erscheint es, dass alle der Befragten über einen viablen medialen Habitus verfügten und daher mit den Anforderungen in der Schule keine Probleme hatten, wie auch Kommer (2013, S. 408) beschreibt. Möglicherweise war es für den Bildungserwerb der Biographinnen und Biographen sogar von Vorteil, dass während ihrer Schulzeit im Unterricht noch nicht so viele moderne Medien eingesetzt wurden, sich also, wie Kommer (2013, S. 408) feststellte, der Habitus der Schule durch seine Trägheit stark vom aktuellen (mediengesellschaftlichen) Entwicklungsstand unterscheidet. So waren die Befragten, obwohl aufgrund der mangelnden Medienaffinität ihrer Eltern weitgehend auf sich allein gestellt (wie auch Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 32 feststellten), mit dem Medieneinsatz nicht überfordert und konnten trotz ihrer nicht so umfangreichen Kenntnisse gut mit den anderen Schülerinnen und Schülern Schritt halten bzw. langsam in die Mediennutzung hineinwachsen und ihre Medienkompetenz aufbauen bzw. bei Überforderung ihre eigenen Coping-Strategien zur positiven Lösung der Situation entwickeln.

7.6 Kategorie K5: Erste Relevanzsetzung

Der Kategorie K5: *Erste Relevanzsetzung* wurden jene Aussagen zugeordnet, welche gleich zu Beginn des Interviews getätigt wurden, da anzunehmen ist, dass das zuerst Gesagte für die Biographinnen und Biographen am relevantesten ist. Von den Befragten wurden folgende Themenbereiche angesprochen: Deutschkenntnisse, (Frühe) Förderung, Lesen sowie Werdegang, welche den Subkategorien K5.1 bis K5.4 zugeordnet wurden.

7.6.1 K5.1: Deutschkenntnisse

Tabelle 9 gibt einen Überblick über die Subkategorie K5.1: *Deutschkenntnisse* und das Ankerbeispiel, auf welchem diese Subkategorie basiert:

Subkategorie	Ankerbeispiel
K5.1: <i>Deutsch- kenntnisse</i>	„Also ähm. Ich bin mit sechs Jahren in die Schule kommen, und leider konnte ich da noch sehr schlecht Deutsch. Ähm, es hatte den Grund, weil ich mit (,) ich hatte früher immer gesundheitliche Probleme, also waren meine einzigen Kontaktpersonen meine Eltern, die selbst - schlechtes Deutsch konnten, und meine Bezugspersonen waren nur meine (,) waren nur meine Ärzte, und mit denen habe ich halt nur gebrochen Deutsch g'redet, und eben als

	ich in die Volksschule bes_ bzw. Vorschule ging – ich wurde zuerst in die Vorschule ähm [...] ähm, und da habe ich erst angefangen, wirklich Deutsch zu lernen und innerhalb von einem Jahr konnte ich es dann fließend.“ (I1, S. 1/12-23)
--	--

Tabelle 9: Ankerbeispiel zu K5.1: *Deutschkenntnisse*

Der Aussage von B1 ist zu entnehmen, dass er annimmt, der Schlüssel für den Bildungserfolg seien die Deutschkenntnisse, die er sich zwar erst in der Vorschule aneignete, aber da dafür recht rasch.

7.6.2 K5.2: (Frühe) Förderung

Tabelle 10 gibt einen Überblick über die Subkategorie K5.2: (Frühe) Förderung und die Ankerbeispiele, auf welchen diese Subkategorie basiert:

Subkategorie	Ankerbeispiele
K5.2: (Frühe) Förderung	„Ok. Also, wenn ich so überlege, dann hat es ich schon im Kindergarten angefangen. Ich habe eine liebe Tante Erika gehabt, die hat sich damals ah sehr gut um mich gekümmert. Ah, sie hat jetzt nicht gesagt: ‚Ah, das ist ein Mädchen, kann eh nicht Deutsch, ich lass das jetzt in der Ecke, sie soll spielen und so, sondern sie hat mich ständig gefördert. Ich ah hab natürlich im Kindergarten auch türkische Freunde gehabt, aber sie hat immer versucht - ah sie hat mich herausgeholt und hat gesagt, ich soll mit den anderen auch spielen. - Und - ich glaub schon, dass es da schon angefangen hat. Im Kindergarten ah hab ich natürlich viele Spiele gehabt, w_ was ich zu Hause nicht gehabt habe - bei fünf Kinder, was soll die Mama oder mein Papa damals gekauft haben? Nicht viel, glaub ich. Also ich hab die Spiele im Kindergarten erst gesehen. Vielleicht eine Puppe hab ich damals gehabt oder einen Ball, aber nicht viel.“ (I5, S. 1/12-22) „Ahm -- ahm - Bildungs_ Bildungsweg, Bildungserfolge. Ich glaube, ich hab -- ah dadurch, dass ich in der Volksschule in A-Dorf war, ah die einzige Türkin auch in der Klasse war und auch im Kindergarten, ah wurde o_ich sehr viel gefördert und dadurch habe ich eine sehr gute Grundausbildung genossen.“ (I6, S. 1/12-15) „Ahm - okay, wo beginn ich da jetzt? Also ich muss erst mal, also ganz allgemein - ich hatte ziemlich viel Glück ähm -- dass meine Eltern mich eigentlich bei allem immer ziemlich unterstützt haben. - Und - dass sie mich eigentlich in die richtigen Schulen gesteckt haben, sagen wir mal. Ähm - weil bei uns --- ähm -- um die Ecke quasi ist eine Schule, da bin ich halt immer vorbeigefahren, als ich in die Volksschule gefahren bin, und auch ins Gymnasium, weil ich da praktischerweise den gleichen Weg hatte. Ähm - und da hab ich zum Beispiel jeden Tag beim Hin- und Zurückfahren halt gemerkt, dass die Leute, die - also d_ die Kinder, und dann die Jugendlichen halt immer ähm - also meine Gleichaltrigen --- sobald sie - in der Straßenbahn waren - aufgehört haben, Deutsch miteinander zu sprechen, und halt in ihrer Muttersprache zum Beispiel miteinander gesprochen haben. -- Und ich bin mir ziemlich sicher, dass, wenn - ich nicht in die Schulen gegangen wäre, in die ich gegangen wär, dass das bei mir auch so sein könnte, weil ich hab immerhin auch einen (.) ich kann auch Türkisch, -- wenn man einfach in so einem Umfeld ist konstant, dann hätte mich das glaub ich auch geprägt.“ (I7, S. 1/12-25)

Tabelle 10: Ankerbeispiele zu K5.2: (Frühe) Förderung

B5 stellt in ihren Ausführungen die Förderung im Kindergarten, vor allem durch ihre Kindergartenpädagogin, in den Vordergrund. Dort wurde sie einerseits angehalten, nicht nur mit türkischen Kindern zu spielen, um Deutsch zu lernen, andererseits konnte sie auch durch Spiele profitieren, welche zu Hause nicht vorhanden waren. Auch B6 erwähnt die

spezielle Förderung in Kindergarten und Schule, wo sie die einzige Türkin war. B7 erwähnt die Eltern, die sie sehr unterstützt und „in die richtigen Schulen gesteckt haben“ (I7, S. 1/14-15), in denen es offenbar weniger ausländische Schülerinnen und Schüler gab und sie mehr oder weniger dazu gezwungen war, Deutsch zu sprechen. Durch diese Trennung von den türkeistämmigen Kindern war sie gezwungen, Deutsch zu sprechen, was sie offenbar als bedeutsam für ihren weiteren Bildungsweg empfand.

7.6.3 K5.3: Lesen

Tabelle 11 gibt einen Überblick über die Subkategorie *K5.3: Lesen* und das Ankerbeispiel, auf welchem diese Subkategorie basiert:

Subkategorie	Ankerbeispiel
K5.3: <i>Lesen</i>	„Bei uns wurde zu Hause viel gelesen. Ah, von der Mama. Die Mama hat immer Bücher gehabt, ah - auf - auf so Fragen von mir: „Mama, mir ist jetzt langweilig, was soll ich tun?“, kam immer eine Antwort wie: „Lies ein Buch!“ Das hab ich natürlich im Kindesalter noch nicht so ganz verstanden, ah - aus heutiger Sicht weiß ich, was sie gemeint hat.“

Tabelle 11: Ankerbeispiel zu K5.3: Lesen

Aus den Aussagen von B8 geht hervor, dass sie im Nachhinein das Lesen als den Schlüssel zum Bildungserfolg sieht, wenngleich sie den Wert des Lesens erst später erkannt hat.

7.6.4 K5.4: Werdegang

Tabelle 12 gibt einen Überblick über die Subkategorie *K5.4: Werdegang* und die Ankerbeispiele, auf welchen diese Subkategorie basiert:

Subkategorie	Ankerbeispiele
K5.4: <i>Werdegang</i>	„Äh ja dann beginne ich mit der Volksschule. Also war so, dass äh ich die Volksschule in D-Stadt besucht hat ähm besucht habe und - ja das waren schöne Zeiten, ((Lachen)) eh klar. Ähm -- in der Volksschule hatte (,) hatte man als kl_ also ich mein, wie alt war ich da, sieben bis zehn?, nehm ich mal an, also sieben bis ja genau, bis zu meinem zehnten Lebensjahr war ich in der Volksschule, ja, oder, ja, genau, und - hatten wir - hatte man jetzt nicht so die Pläne, was man später machen möchte, oder was man später sein möchte, als die Traumberufe in der Kindheit: Polizist, Arzt - was ich hoffe ich, ah hoffentlich auch werde. Ah, das waren halt die Überlegungen, aber so einen richtigen Plan hatte ich nicht -- und bin (,) also ich habs versucht, ins Gymnasium zu kommen, aber hat leider gescheitert. Ich hatte drei Zweier - und haben mich nicht la_ haben mich leider nicht aufgenommen ((Lachen)) und so ja habe ich also (,) so war ich gezwungen, in die Hauptschule zu gehen, ahm, in der Hauptschule - hatte ich schon ein bisschen ein wenig Einblick, also was ich dann später machen möchte, weil ich wollte n_, also Lehrer wollte ich nicht werden, und da habe ich mir ge_ überlegt: Ok, was kann man (,) was k_ was könnte man jetzt machen, welchen Bereich, und die, - also die Naturwissenschaft hat mich damals schon bisschen, also gereizt, also Biologie, Physik, Chemie, das war recht interessant, und ich hab mir gedacht: Okay, wa_ wa_ was kann ich mit dem jetzt erreichen? Und da ah habe ich den Vorschlag auch von meinen Eltern, sowohl auch vom Bekanntenkreis mitbekommen, ok, die HTL is ne gute Ausbildung - schau dir mal an. Ich war dann beim Tag der offenen Tür und hab mir das Ganze angesehen, aber wusste jetzt nicht, was, in welcher Abteilung mich

	jetzt anspricht und hab einfach alle alle Abteilungen nach der Reihe äh bin ich durchgegangen und so zum Schluss E_ hab ich mich für Elektronik entschieden, weil ich mir gedacht hab, weil ich mich damals mit dem Computer mit dem Computer ah - gewissermaßen beschäftigt also also nicht nur Spiele gespielt, sondern äh auch im Internet gesurft, Facebook und so weiter und so fort. Und den_ deswegen ah ha also habe ich mich dafür interessiert und -- so habe ich die Entscheidung getroffen, ich äh b_ besuche die Abteilung Elektronik und Informatik - weil ich mir gedacht hab, ok, es hat sicher auch eine Zukunft, und ich hab (,) ich bin dann die (,) also ich hab die Abteilung ausgewählt, hab dort auch begonnen die ersten paar Jahre waren sehr schön - also, ich kann mich überhaupt nicht beschweren, es war auch eine su_ tolle Klassenatmosphäre, also äh wollte zwar am Anfang, ich w_ ich hab die vierjährige Fachschule besucht, also am Anfang -- die vierjährige Fachschule, die ist ohne Matura. Und - am Anfang, also in der 1. Klasse, wollte ich noch wechseln in die höhere, also in die höhere Abteilung. Und - ist leider nicht dazugekommen ((Lachen)), - ah, sowohl von den Noten hats gescheitert, aber als auch äh als auch von der Anzahl her, und da musste ich eben bleiben. Bis zur dritten Klasse war das eine sehr schöne Zeit, aber - ab der dritten Klasse wurde mir schön langsam klar, dass das jetzt nicht so, also dass ich nicht ähm -- das Erfüllte für mich ist.“ (I3, S. 1/17-2/19) „Ok, mal zum Werdegang (,) also ich wollt schon immer (,) ich wusste schon immer, dass ich studieren möchte, weils auch von meiner Mutter so gewollt war. Also meine Mutter ist immer für ein Studium gewesen [...] und wollte halt, dass alle ihre Kinder studieren, also sie hat viel Wert aufs Studium gelegt und einfach, dass dann auch meine Schwester studiert hat - Jura -, hat mich einfach inspiriert, sozusagen auch, Schu_ die Schule abzuschließen.“ (I4, S. 1/9-15) „Ich, ich, ich bin in der Türkei geboren, ja, und ähm hab dort die Volksschule, Hauptschule und erste Klasse Gymnasium besucht. - Erst mit 14 bin ich eigentlich - nach Österreich gekommen. Ja, das war für mich einfach --- einfach - einfach ein ein ein ein neuer Anfang gewesen, ja. Weil man kann nicht nur die Sprache nicht, auch die <u>Umgebung</u>, das Land, alles, alles war fremd für mich, ja.“ (I2, S. 1/10-14)
--	---

Tabelle 12: Ankerbeispiele zu K5.4: Werdegang

Wie gefordert, wird in den oben angeführten Passagen vom Werdegang erzählt. B3 legt den Fokus auf die Nennung der einzelnen Stationen seiner Ausbildung. Bei B4 wird die große Bedeutung der Mutter bzw. auch der Schwester in Bezug auf den Werdegang deutlich. B2 schildert ihre Fremdheitserfahrungen und den Neuanfang, den sie machen musste, als sie mit 14 Jahren von der Türkei nach Österreich kam.

7.6.5 Zusammenfassung

Deutschkenntnisse, frühe Förderung, das Lesen und der Werdegang – dabei die starke Förderung innerhalb der Familie durch Mutter und Schwester bei B4, aber auch Fremdheitserfahrungen (I2) – waren die ersten Aspekte, die den Biographinnen und Biographen zu Beginn des Interviews im Zusammenhang mit ihrem Bildungserfolg in den Sinn kamen.

7.7 Kategorie K6: Außerfamiliäre Bezugspersonen

Von den Biographinnen wurden im Kontext der außerfamiliären Bezugspersonen folgende Themenbereiche angesprochen: Pädagogisches Personal sowie Peers, welche den Subkategorien K6.1 und K6.2 zugeordnet wurden.

7.7.1 K6.1: Pädagogisches Personal

Tabelle 13 gibt einen Überblick über die Subkategorie K6.1: *Pädagogisches Personal* und exemplarische Ankerbeispiele, auf welchen diese Subkategorie basiert:

Subkategorie	Ankerbeispiele
K6.1: <i>Pädagogisches Personal</i>	„Da hatte ich dann wiederum – a_ Probleme mit Deutsch. Aber nicht, weil ichs schlecht konnte, sondern irgendwie weil mich die Lehrerin nicht mochte ((Lachen)).“ (I1, S. 2/9-11) „Wenn einer von uns [...] aufgezeigt hat, dann war es wirklich so, dass sie immer so – bisschen skeptisch geschaut hat. Es waren wirklich so kleine Blicke, wo man sich denkt, hey, vielleicht hat die was gegen uns.“ (I1, S. 2/26-28) „Und sie [die Lehrerin, Anm. IL] hat damals zu mir gesagt: ‚Du willst maturieren? Du wirst nicht einmal den Abschluss schaffen.‘ [...] Das hat mich schon sehr gekränkt.“ (I6, S. 9/19-21) „Die letzte ahm -- ah – Chance - ahm, die ich bekommen hab, waren eigentlich meine meine Lehrer.“ (I2, S. 2/23-24) „Aber ich war froh, dass das sich wirklich - ah - alle Lehrer eigentlich auf meiner Seite waren.“ (I2, S. 25/9-10) „Also, wenn ich so überlege, dann hat es ich schon im Kindergarten angefangen. Ich habe eine liebe Tante Erika gehabt, die hat sich damals ah sehr gut um mich gekümmert.“ (I5, S. 1/12-13) „Und da hab ich eine tolle Deutschlehrerin gehabt.“ (I5, S. 1/32) „Auch im Kindergarten, ah wurde o_ ich sehr viel gefördert.“ (I6, S. 1/14)

Tabelle 13: Ankerbeispiele zu K6.1: Pädagogisches Personal

Die in Tabelle 13 genannten Ankerbeispiele verdeutlichen die unterschiedlichen Erfahrungen, die die Biographinnen und Biographen mit dem pädagogischen Personal gemacht hatten. Während B1 von negativen Erfahrungen mit einer Volksschullehrerin, die ihn offenbar nicht mochte (I1, S. 2/9-11) und ihm auch nicht den Schritt ins Gymnasium zutraute (I1, S. 2/13-16) berichtet, was sehr nach einer Diskriminierung wegen seiner Herkunft anmutet (I1, S. 2/23-28), erzählt B6 von ihrer Hauptschullehrerin, die für unmöglich hielt, dass die Biographin die Handelsakademie abschließen würde (I6, S. 9/19-21). B6 weiß aber auch Positives über das pädagogische Personal zu erzählen, beispielsweise über die gute Förderung im Kindergarten (I6, S. 1/12-15). Weitere positive Erfahrungen kommen von B2, die von den Lehrerinnen und Lehrern, die ihr Potential erkannten (I2, S. 27/7-8), sehr gefördert wurde und auch wichtige Tipps für ihre weitere

Ausbildungswahl bekam (I2, S. 26/11-13; I2, S. 26/15-16; I2, S. 27/3-5; I2, S. 27/17-18), schwärmt B5 von ihrer „liebe[n] Tante Erika“ (I5, S. 1/13) sowie von ihrer Deutschlehrerin in der Hauptschule, die sie zum Lesen motivieren konnte (I5, S. 1/32-2/6; I5, S. 3/29-31). Auch B6 berichtet von einer Förderung im Kindergarten (I6, S. 1/12-15) und von ihrer Ungarischlehrerin im Aufbaulehrgang der Handelsakademie, die ihr vorschlug, nach der HAK doch die Pädagogische Hochschule zu besuchen (I6, S. 9/32-10/2).

7.7.2 K6.2: Peers

Tabelle 14 gibt einen Überblick über die Subkategorie K6.2: *Peers* und exemplarische Ankerbeispiele, auf welchen diese Subkategorie basiert:

Subkategorie	Ankerbeispiele
K6.2: <i>Peers</i>	„Mit 13, mit Freunden. Das (,) da haben wir uns wirklich getroffen und haben uns so Ideen einfallen lassen, einer hat dann geschrieben.“ (I1, S. 3/4-5) „Ich bin neu, komm in die Klasse, da fühlst du schon diese diesen diesen Zw_ diesen Zw_ diesen Zwiespalt, ja. Österreicher gegen gegen Türken, ja.“ (I2, S. 2/15-16) „In meiner Klasse war es eigentlich eine - mu_ - also recht multikulturelle - Klasse. Ich war der einzige Türke, am Anfang waren zwar mehrere, aber später sind dann alle rausgeflogen, weil – sie sind zusammen abgehängt und haben zum Beispiel gemeinsam die Schule geschwänzt. Ich hab nicht so oft mitgemacht, und ((Lachen)) - ja, so wies aussieht, hab ich auch Recht gehabt.“ (I3, S. 11/25-29) „Ich hab schon einige Leu_ Leute ähm, mit denen ich gut befreundet war, die nicht türkischstämmig waren, eh klar, sowohl Österreicher als auch Nicht-Österreicher, als auch aus dem Balkan, also Bosnjaken, Serben, Albaner, und - mit denen hab ich mich genauso gut verstanden wie mit den Türken. -- Also da war jetzt für mich kein Unterschied.“ (I3, S. 11/31-12/2) „Ich war immer international unterwegs ((Lachen)).“ (I4, S. 11/23) „Ich war in der Handelsakademie, und all meine österreichischen Freundinnen, die haben schon Zehn-Finger-System daheim schon gelernt ghabt.“ (I5, S. 4/30-32) „dass ich in der Volksschule in A-Dorf war ah die einzige Türkin auch in der Klasse war und auch im Kindergarten“ (I6, S. 1/13-14) „Und als ich dann in die Hauptschule nach D-Stadt, in die nächstgrößere Stadt kam, war mal das erste Mal so die Begegnung mit - hey, die sprechen ja meine (,) dieselbe Sprache wie ich! Und - in der Klasse mit anderen anderen Kindern zu sein, die dieselbe Sprache haben, war mal - ja für mich - was Neues.“ (I6, S. 1/15-18) „Ich glaub halt, im Endeffekt sucht man sich sein Umfeld und seine Freunde doch so aus, dass sie halt einem selber ähneln, sag ich mal - ähm -- das is auch, halt, zu der Frage, wie viele Freunde von mir zum Beispiel jetzt Migrationshintergrund oder sowas haben -- in meinem Umfeld sind halt wirklich Leute, die - circa plus-minus halt genau das Gleiche durchgemacht haben wie ich, also halt - auch - ich mein, schon verstreut, aber - auch Leute, die - ähm - zu Hause ihre Muttersprache sprechen, aber sonst halt nur Deutsch, und das auch gut, sag ich mal jetzt ohne Akzent oder sowas. Das hat mich auch auf jeden Fall geprägt.“ (I7, S. 13/3-10)

Tabelle 14: Ankerbeispiele zu K6.2: *Peers*

Als Aktivitäten mit Gleichaltrigen nennt B1 das gemeinsame Schreiben von Geschichten und Gedichten (I1, S. 3/4-5), B2 hatte gar keine Freunde (I2, S. 3/24-25), und B5 hob ihre Freundin Birgit hervor – eine Österreicherin, die ihr beim Erlernen der deutschen Sprache behilflich war (B5, S. 3/32-33 und S. 4/13).

Interessant ist, dass viele der Befragten erwähnen, dass die meisten ihrer Kontakte mit Peers nicht mit türkeistämmigen Jugendlichen stattfanden: „da fühlst du schon diesen [...] Zwiespalt, ja, Österreicher gegen Türken“ (I2, S. 2/15-16) und weiter „Sie [die türkeistämmigen Mitschülerinnen und Mitschüler, Anm. IL] konnten mir nicht helfen, und die Österreicher haben mich sowieso nicht aufgenommen“ (I2, S. 2/21-22), oder „einige Leu_ Leute, ähm, mit denen ich gut befreundet war, die nicht türkischstämmig waren, eh klar“ (I3, S. 11/31-32). Auch B4 hatte nicht viel Kontakt mit Gleichaltrigen mit ausländischen Wurzeln (I4, S. 11/30-32). Es scheint fast, als würden die Befragten den Kontakt mit Österreicherinnen und Österreichern bevorzugen und diese in gewisser Weise idealisieren. B2 reflektiert im Nachhinein über ihre Klassenkolleginnen und -kollegen, zu deren Gemeinschaft sie nie gehörte: „Die sind -- jetzt wirklich stolz - auf mich, ja, dass ich, dass ich – wirklich so weit geschafft habe.“ (I2, S. 12/14-15) B7 reflektiert die Wahl ihrer Freunde recht intensiv und kommt zu dem Schluss, dass sie Freunde hatte, deren Interessen und Biographien den bzw. der eigenen ähnelten: „Leute, die - ähm - zu Hause ihre Muttersprache sprechen, aber sonst halt nur Deutsch, und das auch gut, sag ich mal jetzt ohne Akzent und sowas.“ (I7, S. 13/7-10) Auch hier erscheint es als wichtig, möglichst angepasst zu sein und die ausländischen Wurzeln zumindest bei der Sprache zu verstecken.

B6 war mehr mit österreichischen Kindern unterwegs als mit ausländischen: „In der Hauptschule, ahm - ich bin ja mit vielen Kin_ mit vielen ah - Klassenkameraden, die in der Volksschule waren, auch in die Hauptschule gekommen, und - ich hab ich hab dann doch mehr mit ihnen abgehängt als mit den anderen.“ (I6, S. 11/26-28) In diesem Kontext erzählt B6 auch von ihrer besten Freundin Katrin (I6, S. 11/29-32) Interessant ist auch folgende Aussage von B6: „Natürlich hab ich auch mit den türkischen Klassenkameraden Kontakt aufgebaut. Aber - es hat mir nicht so gefallen.“ (I6, S. 11/18-29). Sie sei zwar mit Türkinnen auch „abgehängt“ (I6, S. 12/1), aber ihr „Freundeskreis bestand eher mehr aus Österreichern“ (I6, S. 12/2). Warum sie weniger Kontakt zu türkischstämmigen Jugendlichen hatten, wisse sie nicht, aber es lag wohl an den Gesprächsthemen: Sie sprach lieber über Sport und Hobbys statt über Burschen und Rauchen (I6, S. 12/5-9). Auch I7 distanzierte sich ein Stück weit von türkeistämmigen Jugendlichen: Sie war froh, dass sie

nicht zu denen gehörte, die in der Straßenbahn gleich in der Muttersprache sprachen statt auf Deutsch (I7, S. 1/15-25). Es scheint, als würden die Biographinnen und Biographen den Kontakt mit Leuten aus der eigenen Community als Hindernis empfinden. So sagte etwa B2: „Ich wollte einfach weitergehen aber meine Gesellschaft, meine Leute, wollten nicht.“ (I2, S. 2/20-21)

7.7.3 Zusammenfassung

In der Kategorie *K6: Außerfamiliäre Bezugspersonen* wurde einerseits pädagogisches Personal genannt, das sich stark um die Förderung, aber auch um die Beratung bezüglich des weiteren Bildungswegs der Biographinnen und Biographen bemühte, wenngleich die Befragten auch von negativen Erfahrungen berichteten. Auch Linsinger und Zöchling (2013) nannten die Tendenz mancher Lehrkräfte, Kinder schlechter zu beurteilen, weil die Eltern Hilfsarbeiter sind. Andererseits wurden Peers genannt, die bezüglich ihrer Herkunft international durchmischt, aber – wie es den Anschein hat – prioritär nicht türkeistämmig, sondern mit österreichischen Wurzeln war bzw. idealerweise sein sollte oder sein hätte sollen, damit die Befragten in Bezug auf ihren Spracherwerb und in weiterer Folge auf ihren Bildungserfolg am stärksten profitieren konnten. Dies stellten übrigens auch Hepp, Bozdog und Suna (2011, S. 206-208) fest.

7.8 Kategorie K7: Die Türkei

Immer wieder kam in den Interviews die Sprache auf das Heimatland der Eltern der Biographinnen und Biographen, auf die Türkei, wodurch es lohnend erschien, auch den Bezug der Befragten zur Türkei zu untersuchen. Zum Themenbereich ‚Türkei‘ wurden folgende Inhalte genannt: im Elternhaus gesprochene Sprache, andere Türkeistämmige in Österreich und Kontakt in die Türkei, welche den Subkategorien K7.1 bis K7.3 zugeordnet wurden.

7.8.1 K7.1: Im Elternhaus gesprochene Sprache

Tabelle 15 gibt einen Überblick über die Subkategorie *K7.1: Im Elternhaus gesprochene Sprache* und exemplarisch einige Ankerbeispiele, auf welchen diese Subkategorie basiert:

Subkategorie	Ankerbeispiele
	„Wir haben Türkisch gesprochen.“ (I5, S. 17/18)

K7.1: <i>Im Elternhaus gesprochene Sprache</i>	„Und wir sprechen aber noch immer Türkisch.“ (I5, S. 17/20) „Wir sprechen zu Hause Türkisch, aber wir nutzen die Medien und hören zum Beispiel mit meiner Tochter englische Lieder, französische Lieder, österreichische Lieder, deutsche quasi usw.“ (I5, S. 17/24-26)
---	--

Tabelle 15: Ankerbeispiele zu K7.1: *Im Elternhaus gesprochene Sprache*

Türkisch als Umgangssprache spielte bei allen Biographinnen und Biographen eine große Rolle: B1 sprach daheim ausschließlich Türkisch, und als er in die Schule kam, sprach er nur gebrochenes Deutsch (I1, S.1/12-16). Bei B7 und B8 war es ähnlich – bis zum Kindergarten wurde ausschließlich Türkisch mit ihnen gesprochen (I8, S. 3/9-10) – mit B7 auch von allen anderen Bezugspersonen (I7, S. 11/5-7). B2 sprach mit ihrer Mutter nur Türkisch, weil diese gar nicht Deutsch konnte (I1, S. 9/15-16). B5 und B6 sprechen bis heute mit ihren Eltern Türkisch (I5, S. 17/20; I6, S. 11/10) – B7 ebenso (I7, S. 10/29), wobei B6 ungefähr gleich gut Türkisch und Deutsch spricht (I6, S. 11/5-8). B8 betonte, Türkisch „in Wort und Schrift gelernt“ (I8, S. 2/11-12) zu haben.

7.8.2 K7.2: *Andere Türkeistämmige in Österreich*

Tabelle 16 gibt einen Überblick über die Subkategorie K7.2: *Andere Türkeistämmige in Österreich* und exemplarisch einige Ankerbeispiele, auf welchen diese Subkategorie basiert:

Subkategorie	Ankerbeispiele
K7.2: <i>Andere Türkei- stämmige in Österreich</i>	„Also die türkischen Freunde haben gesagt: „Ja, wir wollen in die HAK oder die HASCH besuchen.“ (I2, S. 26/6-7) „Ich war der einzige Türke, am Anfang waren zwar mehrere, aber später sind dann alle rausgeflogen, weil - sie sind alle zusammen abgehängt und haben zum Beispiel gemeinsam die Schule geschwänzt. Ich hab da nicht so oft mitgemacht, und ((Lachen)) - ja, so wies ausschaut, hab ich auch Recht gehabt.“ (I3, S. 11/26-29) „Bosnjaken, Serben, Albaner, und - mit denen hab ich mich genauso gut verstanden wie mit den Türken.“ (I3, S. 11/33-12/1) „Ich war immer international unterwegs ((Lachen)). Ah, ich hab viele kurdische, türkische österreichische also jede Kultur fast eigentlich.“ (I4, S. 11/23-24) „Es gab auch s_ sehr viele türkische Nachbarn.“ (I6, S. 3/26) „Natürlich hab ich auch mit den türkischen Klassenkameraden Kontakt aufgebaut. Aber - es hat mir nicht so gefallen.“ (I6, S. 11/28-29) „Mit mit Türkinnen bin ich auch abgehängt und und wir haben auch gesch_ geredet, aber mein Schwerpunkt war immer (,) mein Freundeskreis bestand eher mehr aus Österreichern.“ (I6, S. 12/1-2) „Aber ich glaube, wir hatten keine Gesprächsthemen. Halt, die Gesprächsthemen über Burschen und so weiter unter den Türken hat mich halt nicht so angezogen. Ich war ich war eher die gerne Sport und und über Hobbies gesprochen hat und nicht über wer liebt wen, kommts, gehma rauchen um die Ecke und so. Das hat mich das das war nicht ich.“ (I6, S. 12/5-9)

Tabelle 16: Ankerbeispiele zu K7.2: Andere Türkeistämmige in Österreich

Einen Zwiespalt zwischen Österreicherinnen und Österreichern bzw. Türkeistämmigen beschreibt B2: „Da fühlst schon [...] diesen diesen Zw_ diesen Zw_ diesen Zwiespalt, ja. Österreicher gegen gegen Türken.“ (I2, S. 2/15-16) Deutlicher wird dieser Zwiespalt noch anhand der folgenden Aussagen: „Sie konnten mir nicht helfen, und die Österreicher haben mich sowieso nicht aufgenommen.“ (I2, S. 2/21-22) „Und dann war das auch (P/3sec.) einfach ahm der Neid im Spiel, ja, von von von beiden Seiten.“ (I2, S. 3/5-6) „Meine eigenen Leute haben gesagt: ‚Ja, wie kann sie so erfolgreich sein, obwohl sie die Sprache nicht kann?‘, und die Österreicher gegenüber, ja: ‚Wir können die Sprache, aber wir sind nicht so gut wie sie.‘“ (I2, S. 3/6-9) Sie hatte offenbar tatsächlich große Probleme, ihren Platz in der Gemeinschaft zu finden. B2 wäre lieber mit den österreichischen Jugendlichen zusammen gewesen. Da sie aber die Sprache nicht konnte, musste sie „zu ihren eigenen Leuten“ (I2, S. 2/19-20).

Sie dürfte auch mit Vorurteilen türkeistämmigen Menschen gegenüber konfrontiert gewesen sein: „Und die anderen haben gedacht, okay, jetzt ist das noch eine dazugekommen, sie ist genauso wie die anderen, ja.“ (I2, S. 2/16-18) Ganz ohne Vorurteile kommt auch B2 nicht aus, wenn sie sagt: „Aber es war doch noch einen Unterschied, weil ich wollte einfach weitergehen, ja, und meine meine Gesellschaft, meine Leute, wollten nicht, ja.“ (I2, S. 2/20-21) Vorurteile zeigen sich auch bei der Aussage von B3, der „türkischstämmige[n] Leute emotionaler“ (I3, S. 8/21-23) bezeichnet.

Die anderen Biographinnen und Biographen waren teils „international unterwegs“ (I4, S. 11/23) mit türkeistämmigen und österreichischen Freunden (I4, S. 11/24). Auch B3 hatte Freunde aus Bosnien, Serbien und Albanien (I3, S. 11/33). B6 lebte ebenfalls in einer Nachbarschaft mit vielen türkeistämmigen Menschen. Sie hatte zwar schon Kontakt zu türkeistämmigen Jugendlichen, allerdings gab es hier nicht so viele Berührungspunkte und Gesprächsthemen, weshalb sie sich eher auf österreichische Jugendliche konzentrierte (I6, S. 12/1-2 und I6, S. 12/5-9).

7.8.3 K7.3: Bezug zur Türkei

Tabelle 16 gibt einen Überblick über die Subkategorie *K7.3: Bezug zur Türkei* und exemplarisch einige Ankerbeispiele, auf welchen diese Subkategorie basiert:

Subkategorie	Ankerbeispiele
	„Ähm - der is schon gegeben - ähm - meine Eltern --- haben - auch immer -- also sie haben

K7.3: Bezug zur Türkei	mir im Prinzip schon einfach die Wahl gelassen, dass ich halt sag: ‚Ich‘ -- Jetzt zum Beispiel was jetzt Kulturen angeht, haben sie mir einfach die Wahl gelassen, ähm, dass ich mich einfach für das entscheide, was mir einfach gefällt und was mir einfach liegt. Also ich wurde da zu nichts gedrängt, wofür ich auch ziemlich dankbar bin.“ (I7, S. 7/14-18) „Für die Eltern ist die Türkei sicherlich die Heimat.“ (I8, S. 6/2-3) „Für meinen Bruder und für mich eher nicht, ahm - weil wir eben die Türkei nur aus dem Urlaub kennen und sonst eigentlich gar nicht, ja.“ (I8, S. 6/4-5) „Und - ich kann m_ ein Leben dort n_ auch 100 Prozent ausschließen, ich will da gar nicht - schon gar nicht mit den jetzigen Umständen dort, - ahm -- und wenn wir - also unser Lebensmittelpunkt ist auf jeden Fall hier und wird auch so bleiben.“ (I8, S. 6/4-7) „Im türkischen Fernsehen hab ich nur g’schaut, wenn meine Eltern am Abend g’schaut haben und mir wirklich langweilig war, dass ich dabei saß, aber interessiert hats mich nicht wirklich.“ (I1, S. 5/22-24) „Also wir -- haben keine türkischen Sendungen.“ (I2, S. 9/14) „Und wir haben auch keine österreichischen Kanäle g’habt.“ (I5, S. 9/2) Frage nach türkischem Fernsehen: „Also die hamma dann schon am Abend gemeinsam. Da waren wir gemeinsam, weil wir haben ja die Tradition, dass wir am Abend Tee trinken gemeinsam, und da war der Fernseher immer an. Und da haben wir die Serien, die Filme natürlich immer gemeinsam angeschaut.“ (I5, S. 9/6-9) „Auf meinem Fernseher (.) ich hab einen eigenen Fernseher im Zimmer stehen mittlerweile, ähm - da nicht, - aber meine Eltern haben immer noch türkisches Fernsehen.“ (I7, S. 4/17-19) „Also sie schauen schon öfter türkisches Fernsehen.“ (I7, S. 4/21) [als österreichisches, IL] „Auch in der türkischen lese ich eine HABERTÜRK, ist auch - das ist auch gang und gebe.“ (I3, S. 8/15-16) „Und ich hab dann geschaut, dass ich auch abwechselnd Bücher lese, einmal auf Türkisch und einmal auf Deutsch.“ (I6, S. 8/1-2) „Ah auf Türkisch. Also die Mama hat nur türkische Bücher gelesen, - und - so hab ich dann - also irgendwann hat sie dann begonnen, im Urlaub mir türkische Bücher zu kaufen.“ (I8, S. 2/10-11) „Mit den Verwandten in der Türkei hat man halt immer telefoniert.“ (I1, S. 16/27) „Mittlerweile benutzen wir das Handy, weil - es gibt ja mittlerweile Verträge, wo man wirklich ein Zusatzpaket nehmen kann und sagt, ja, ich möchte ein Türkei-Paket dazuhaben.“ (I1, S. 17/3-5) „Für die Kommunika_ ah Kommunika_ ah Kommunikation mit meinen Freunden. [...] So die in der Türkei, zum Beispiel Messenger hatte ich, und und und, ja. Facebook kommt eh eigentlich später“ (I2, S. 7/13-17) „Wir haben uns Briefe geschrieben. -- Also, die habe ich noch, ich hab solchen. [...] Also ich lese sie immer noch.“ (I2, S. 7/21-24) „Und eine Brieffreundin hab ich auch gehabt.“ (I5, S. 11/19) „Aufgehört. Leider, ja, durch das I_ Internet hat das aufgehört, wir haben dann Messenger gehabt, und am Anfang hab ich keine Webcam gehabt, da haben wir nur geschrieben, und dann hab ich Webcam bekommen, und dann haben wir natürlich auch Videoanrufe und so gemacht.“ (I5, S. 11/26-29) „Telefoniert hamma eigentlich viel, und mittlerweile seit zwei Jahren ah macht meine Mama auch immer Videoanrufe, wo sie halt dann auch die Leute auch sieht, die Verwandten.“ (I6, S. 13/7-9) „Wir schreiben noch immer - über - ja, WhatsApp oder Facebook, man weiß nicht, also, was jetzt gerade so aktuell ist und passt.“ (I8, S. 5/18-21)
------------------------	---

	„Meine Eltern schauen schon, dass sie jedes Jahr runterfahren. Also für mich ist das jetzt nicht so tragisch, wenn ich nicht runterfahre. Mir ist das eigentlich voll egal, aber sie f_ schauen, dass wirklich ähm dass sie wirklich jeden Sommer oder jeden Winter runterfahren, weil die Großeltern sind ja auch dort, und meine M_ meine Mutter vermisst ihre Mutter, was auch verständlich ist.“ (I3, S. 14/12-16) „Regelmäßig kann ich nicht sagen, nein. Wie g'sagt, mein Vater war privat tätig, und da wars so, dass wir vielleicht -- jedes zweite Jahr oder jedes dritte Jahr ah - in die Türkei geflogen oder gefahren sind. Manchmal mit dem Auto gefahren sind.“ (I5, S. 12/3-5) „Wir sind jedes Jahr in der Türkei im Sommer, weil meine Oma halt dort ist, und mein Vater ist halt der - einzige Bursche in der in der in der Familie, und meine Oma hat ihn (,) vermisst ihn halt immer, und deswegen schauen wir, dass wir jedes Jahr in die Türkei fahren.“ (I6, S. 12/18-21) „Na, meine Eltern fahren schon noch häufiger - also jedes Jahr - weil sie ja auch schon pensioniert sind.“ (I8, S. 6/11-12) „Ich fahre - ja, alle zwei Jahre vielleicht einmal, weil -- ja, es ist halt nur Familie besuchen und sonst nix.“ (I8, S. 6/12-13)
--	--

Tabelle 17: Ankerbeispiele zu K7.3: Bezug zur Türkei

Die drei Hauptthemengebiete die von den Biographinnen und Biographen genannt wurden, waren einerseits der Bezug zur Türkei allgemein, Medien mit Türkei-Bezug, Möglichkeiten, den Kontakt in die Türkei zu halten, und Besuche in der Türkei.

B7 und B8 beschreiben einen allgemein vorhandenen Bezug zur Türkei. B7 hatte immer selbst die Wahl, wie groß die Bedeutung der Türkei bzw. ihrer Herkunftskultur in ihrem Leben ist (I7, S. 7/14-18; I7, S. 7/18-20). Diese Entscheidung sei ihr nicht immer leichtgefallen, wie sie angibt: „Also wenn man nicht mitbekommt, was -- ähm - was man anstreben sollte oder so, sag ich mal, - ähm - ist es schon ein bisschen schwer.“ (I7, S. 7/21-22) Für B8 war der Sommer „immer mit der Türkei verbunden“ (I8, S. 5/29-30), sie stellt aber klar, dass die Türkei für ihre Eltern zwar die Heimat sei, für sie und ihren Bruder aber nicht, da sie das Land nur aus dem Urlaub kennen würden (I8, S. 6/2-3; I8, S. 6/4-5). Ein Leben dort könne sie „100 Prozent ausschließen“ (I8, S. 6/5), wie dies laut Hepp, Bozdog und Suna (2011, S. 191) die meisten Ethnoorientierten tun.

In den Interviews zeigte sich bezüglich der TV-Nutzung ein großer Unterschied zwischen den Eltern und den Biographinnen und Biographen selbst. Während die meisten aus der Elterngeneration (ausschließlich) über türkische Fernsehsender verfügten außer B2, in deren Familie es stets nur deutschsprachiges Fernsehen gab (I2, S. 9/14; I5, S. 9/2; I7, S. 4/17-19; I8, S. 1/14-16) und die Mutter von B8 sich „so ein türkisches Paket gekauft [*hat, IL*], -- ja, weiß ich nicht, ähnlich wie Netflix wahrscheinlich, ahm, wo sie eben - gegen Gebühr irgendwelche Filme sich anschauen kann“ (I8, S. 8/7-), konsumiert keiner der Befragten selbst ausschließlich türkisches Fernsehen. B3 etwa sagt diesbezüglich: „Ich ah ah bin da eigentlich beidseitig, weil ich schau auch die österreichischen ähm T_ TV-

Sender.“ (I3, S. 9/33-34) B6 hingegen hat in der aktuellen eigenen Wohnung gar kein türkisches Fernsehen (I6, S. 7/16). Auch die türkischen Fernsehsendungen im Elternhaus wurden von den Biographinnen und Biographen kaum bzw. nur mit geringem Interesse konsumiert (I6, S. 3/12-13) – oft eher als gemeinschaftliche Aktivität mit den Eltern (I1, S. 5/22-24; I5, S. 9/6-9). Dies steht in starkem Kontrast zu den Befunden von Potkanski (2010, S. 31), die feststellte, dass für türkeistämmige Menschen türkische Fernsehsender wichtig seien, stimmt aber mit der Aussage von Hargreaves (1999, zit. in Aksoy & Robins, 2000) überein, dass Angehörige der zweiten und dritten Generation weniger Herkunfts-TV konsumieren als Angehörige der ersten Generation (S. 357).

Genannt wurden ferner türkische Bücher und Zeitungen. Die Mütter von B1 und B8 lesen nach wie vor türkische Bücher (I1, S. 10/11-13; I8, S. 2/10-11), B8 bekam von ihrer Mutter im Urlaub welche und begann dann selbst auch damit, türkische Bücher zu lesen. B6 versucht, abwechselnd deutsche und türkische Bücher zu lesen (I6, S. 8/1-2). B3 konsumiert regelmäßig eine türkische Zeitung (I3, S. 8/15-16), und B2 hat „ein paar Kassetten aus der Türkei mitgenommen“ (I2, S. 10/12), die sie nach wie vor als Erinnerung besitzt, da sie alles hinter ihr gelassen habe und auch etwas mitnehmen wollte (I2, S. 10/14; I2, S. 10/18-19).

Kommuniziert wurde mit Verwandten und Freunden in der Türkei stets regelmäßig – anfangs noch über das Festnetztelefon (I1, S. 16/27) oder gar die Telefonzelle, wie B2 schildert: „Also damals waren noch diese, ja, Telefonzellen. [...] Die ha_ und die haben wir viel eigentlich genutzt eigentlich, ja, auch im Winter, ich kann mich noch erinnern, ja, wir sind gefroren, also meine Mutter und ich.“ (I2, S. 8/24-28) Später wurde dies durch das Handy mit Türkei-Paketen abgelöst (I1, S. 17/3-5; I3, S. 14/7-10), dann auch über diverse Dienste im Internet (I2, S. 7/13-17; I5, S. 11/26-29; I6, S. 13/7-9; I8, S. 5/18-21). Genannt wurden auch Briefe, die mit Bezugspersonen in der Türkei ausgetauscht wurden (I2, S. 7/21-24; I3, S. 14/19-22; I5, S. 11/19; I6, S. 13/31-33) und als Andenken noch immer behalten werden (I2, S. 7/22; I3, S. 14/22; I5, S. 11/33; I6, S. 14/3-4; I7, S. 8/4-6; I8, S. 5/8-11). Auch an dieser Stelle kristallisiert sich ein engerer Kontakt der Eltern mit der Türkei heraus als bei den Angehörigen der zweiten Generation (I3, S. 14/10-11).

Reale Kontakte mit Bezugspersonen, die in der Türkei lebten, verliefen bei den Befragten stets in eine Richtung: Es wurden Verwandte in der Türkei besucht (I3, S. 14/12-16; I5, S. 12/3-5; I6, S. 12/18-21; I7, S. 7/23-27), von Besuchen der Verwandten in Österreich wurde nicht berichtet. Auch im Kontext von Verwandtenbesuchen zeigt sich, dass der Bezug zur

Türkei bei den Befragten weniger stark ausgeprägt ist als bei ihren Eltern (I3, S. 14/12-16; I8, S. 6/11-13). Eine Erklärung dafür könnte der Geburtsort sein: So beschreibt etwa B5 bei ihrem Bruder, er in der Türkei geboren wurde, eine stärkere Bindung zu diesem Land. Er sei sogar vor einigen Jahren zurück in die Türkei gegangen und habe dort Familie (I5, S. 14/32; I5, S. 15/1-2; I5, S. 15/28) In der Familie von B6 zeigt sich durch den Tod der Großmutter bereits ein geringerer Bezug ins Heimatland: „Aber letzte_ im (,) letztes Jahr - im Jänner haben wir meine Oma verloren. [...] Die ist gestorben. - Und jetzt ist - ich weiß es nicht, ob der Bezug jetzt noch da ist.“ (I6, S. 12/21-23) Der Besuch nach dem Tod der Großmutter sei „was Anderes“ (I6, S. 12/26) gewesen, und B6 habe „nicht den Bezug“ (I6, S. 12/27) wie früher mit ihrer Oma. Auch der Vater erlaubt nun andere Urlaube – früher war ein Urlaub im Jahr für den Besuch der Großmutter reserviert gewesen (I6, S. 12/29-33). Auch bei B7 dürfte die Bindung ins Heimatland ihrer Eltern abnehmen. Früher war sie stets in den Sommerferien dort gewesen (I7, S. 7/25-26), in den letzten Jahren war es sich aber nie ausgegangen, da sich die Prioritäten durch Matura, Studium und Arbeit offenbar verschoben hatten (I7, S. 7/27-33).

7.8.4 Zusammenfassung

Insgesamt hat die Kategorie *K7: Die Türkei* für die Beantwortung der Forschungsfrage nur eine untergeordnete Bedeutung. Im Elternhaus wurde bzw. wird oft nach wie vor nur Türkisch gesprochen, sodass Deutsch für die Befragten zu Beginn ihrer Bildungskarriere eine Fremdsprache war, die sie erst mehr oder weniger mühevoll erlernen mussten. Den Kontakt zu anderen türkeistämmigen jungen Menschen suchten sie eher weniger, sie favorisierten aus unterschiedlichen Gründen eher österreichische Jugendliche bzw. hatten Bekannte unterschiedlicher Nationalitäten. Immer wieder sprechen die Biographinnen und Biographen aber von einem ‚Dazwischen‘ – von einem Hin- und Hergerissensein zwischen den Kulturen, wie es auch Aksoy & Robins (2000, S. 362) beschreiben.

Mit Hepp, Bozdag & Suna (2011, S. 183-187) stammen die Befragten aus Familien von Herkunftsorientierten, wären selbst aber am ehesten den Ethnoorientierten zuzuordnen. Vor allem in den Interviews mit B2 und B7 zeigt sich dieses Spannungsfeld zwischen dem Herkunftsland und Österreich, und auch die Medienaffinität, die Mediennutzung und die Art des Kontakts ins Herkunftsland rechtfertigen eine Einordnung zu den Ethnoorientierten. Die Kommunikation mit Angehörigen des Migrationslandes erfolgt, wie Hepp, Bozdag & Suna (2011) es beschreiben, oft auch aus einem bestimmten Grund, und

zwar, um die deutsche Sprache zu lernen (B5, B6). Einige Biographinnen und Biographen können aber auch den Weltorientierten zugeordnet werden. Dazu gehören beispielsweise B3, B4 und B7, die Freunde bzw. Bekannte unterschiedlichster Nationalitäten haben, B6 und B8, die in unterschiedliche Länder auf Urlaub fahren (nicht nur in die Türkei; was sich auch mit Six-Hohenbalken, 2007, S. 208 deckt), B8, die sich bewusst gegen das Fernsehen entschieden hat, B3, dem Qualitätsjournalismus sehr wichtig ist, B5, deren Familie in mehrere Länder zerstreut ist sowie B3, B4 und B8, die den Kontakt mit Bezugspersonen aus dem Herkunftsland meist über Social Media halten.

Die Türkei als Land hat zwar für die Biographinnen und Biographen durchaus eine Bedeutung, sie haben aber weit weniger Bezug zu diesem Land als noch ihre Eltern und betrachten es mehr als Urlaubsland, konsumieren kaum noch Medien aus der Türkei und halten auch nur recht lockeren Kontakt. Möglicherweise brachte aber gerade diese Distanz zum Heimatland ihrer Eltern mehr Nähe zum Land Österreich, was unter Umständen den Bildungserfolg positiv beeinflusst haben könnte.

7.9 Kategorie K8: Stellenwert der Religion

Auch das Thema ‚Religion‘ wurde von mehreren Biographinnen und Biographen angesprochen, obwohl in den Interviews grundsätzlich nicht direkt darauf abgezielt wurde. Lediglich in Interview 1 gab es keine Nennung bezüglich der Religion. Die genannten Aussagen wurden den Subkategorien K8.1, K8.2 und K8.3 zugeordnet.

7.9.1 K8.1: Religiöse Praktiken

Tabelle 18 gibt einen Überblick über die Kategorie K8.1 Religiöse Praktiken und exemplarisch einige Ankerbeispiele, die genannt wurden:

Subkategorie	Ankerbeispiele
	„Aber - auch das Religiöse Buch, also den Koran, neh_, lese ich jeden Tag.“ (I3, S. 18/15) Bei B4 spielt Religion zu Hause schon eine Rolle, aber jeden Tag eine Sure aus dem Koran zu lesen: „So religiös bin ich nicht.“ (I4, S. 8/23) „Ich bin schon eine fromme Muslimin.“ (I5, S. 16/10-11) „Also Religion ist bei mir sehr wichtig, ah, schon als Kind wurde ich so gesagt streng erzogen, aber bei uns gab’s nie jetzt äh äh die Seite, die man in den Medien sieht: Aha, das Mädchen, arme Mädchen wurde gezwungen, Kopftuch zu tragen, sondern bei mir war der Wille immer da: ‚Mama, darf ich? Wann kann ich ein Kopftuch tragen?‘“ (I5, S. 16/4-7) „Also Religion ist für uns schon eine wichtige (,) hat eine wichtige Stellung in der

K8.1: <i>Religiöse Praktiken</i>	Familie.“ (I6, S. 8/31-32) „Es gibt halt Sachen, an die ich glaub, es gibt Sachen, an die ich nicht glaub - ähm - ich persönlich find Religion -- relativ unwichtig, - weil ich auch den Sinn nicht dahinter e_ also ich seh einfach nicht ein, warum ich - in jeder Religion irgendwie an das Gleiche glaub oder nicht, aber in (.) immer nach anderen Richtlinien, oder ich weiß nicht, was, leben soll. Ähm, also ich bin da gar nicht so, ich -- garnicht.“ (I7, S. 11/20-24) „Im Moment - ja -- hat es halt - ich mein, ich kann jetzt nicht sagen, hat es keine Bedeutung, aber -- es ist jetzt nicht so, dass wir die Religion ausüben [...], wie es vielleicht manch andere Gläubige machen.“ (I8, S. 11/26-29) „Ahm - also meine Eltern - also sicher sind sie gläubig, - der Papa hat auch begonnen, die letzten zwei, drei Jahre, zum Freitagsgebet zu gehen, ahm - also fasten tun sie beide nicht.“ (I8, S. 11/31-33) „Aber - für uns ist es halt immer so Religion so ein eigenes Thema, weil - uns einfach der Umgang mit Menschen - also ein - wie soll ich sagen - ein guter Umgang mit Menschen viel wichtiger ist als die Dinge, die die Religion vorschreibt, auszuleben.“ (I8, S. 11/33-12/2)
--	---

Tabelle 18: Ankerbeispiele zu K8.1: Religiöse Praktiken

B3s Schwester ist islamische Religionslehrerin und „Kopftuchträgerin“ (I3, S. 22/3). Er selbst gibt an, jeden Tag im Koran zu lesen (I3, S. 18/15), und es ist für ihn „wichtig, dass man halt - einen Bezug - einen einen Bezug zum Koran hat.“ (I3, S. 18/17-18). Dazu gehört für ihn, regelmäßig im Koran zu lesen – auch wenn es nur eine Sure pro Tag ist (I3, S. 18/20-23). Er bezeichnet das als „eine Stärke für die Seele.“ (I3, S. 18/25) Zudem bezeichnet er es als „eine religiöse Sache, dass man sich Wissen aneignet als Muslim.“ (I3, S. 19/13-14) Er möchte sich von so vielen anderen unwissenden (I3, S. 19/16-18) unterscheiden und als wissend auszeichnen und „das Bild: Okay, der unwissende Türke oder der unwissende Muslim einfach zumindest einen Grad bessern.“ (I3, S. 19/20-21) Auch für B4 spielt die Religion eine Rolle, er liest aber nicht jeden Tag aus dem Koran (I4, S. 8/23). Für ihn ist die Religion „etwas Individuelles. Jeder dem seine. Und ich bin halt nicht so ein Typ, der nur die Suren aus Koran liest, sondern ich geh auch wirklich eigenen Erfahrungen nach, und tu auch selber was nachlesen, weils mich interessiert. Aber so wirklich nur d_ den Koran lesen tu ich nicht, nein.“ (I4, S. 8/25-28) Bei B5 war Religion schon immer wichtig, und sie konnte es kaum erwarten, endlich das Kopftuch zu tragen (I5, S. 16/4-7). Befragt auf Unterschiede in der Erziehung zwischen Mädchen und Bub sagte sie, das aus ihrer Familie nicht zu kennen, in der Gesellschaft aber zu erleben (I5, S. 16/27-29). Auch B2 ist Kopftuchträgerin. Sie wünscht sich mehr Gleichberechtigung zwischen Jungen und Mädchen. „Burschen dürfen alles, können alles, -- die Mädels nicht.“ (I2, S. 23/7) Das hat aber ihren Aussagen zufolge „gar nichts mit dem Religion zu tun, das ist wirklich vom vom vom von unserer Gesellschaft eigentlich abhängig.“ (I2, S. 23/2-5) B6 trägt ebenfalls Kopftuch und ist im Verein Muslimische Jugend Österreich aktiv (I6, S.

17/14-15): „Ich hab mit ich hab angefangen mit zehn Jahren Kopftuch zu tragen, ahm -- es war kein Druck - ich hab mich sch_ s_ selber dazu entschieden, weil in meiner Umgebung damals viele Mädchen Kopftuch getragen haben, und ich hab mir einfach gedacht: Okay, wenn das viele machen, mach ich das auch.“ (I6, S. 9/1-4) Ihr sei aber erst viel später bewusst geworden, warum sie Kopftuch trägt, weshalb sie sich erst dann informierte und mit der Thematik auseinandersetzte (I6, S. 9/4-10). Auch wenn Religion in ihrer Familie schon immer wichtig war, haben ihre Eltern sich eigentlich erst in Österreich damit auseinandergesetzt – mehr oder weniger aus Dankbarkeit, da ihr Vater viel Zeit in einer Moschee verbrachte, als er als Tourist nach Österreich gekommen war (I6, S. 8/20-24). Seither war er auch in der Moschee aktiv, um „etwas für die Gemeinschaft zu machen“ (I6, S. 8/29). Ihre Eltern besuchen auch „regelmäßig die Moschee, sind bei so Feiertagen und so weiter aktiv ahm haben auch die Pilgerfahrt gemacht.“ (I6, S. 8/30-31) Für B7 hingegen ist Religion gar nicht wichtig (I7, S. 11/14). Auch ihre Eltern bezeichnet sie nicht als „100 Prozent gläubig“ (I7, S. 11/16). Sie haben ihr – ähnlich wie bei der kulturellen Identität – auch bezüglich der Religiosität freie Wahl gelassen (I7, S. 11/17-19). Sie erzählte aber eine interessante Anekdote, als sie vergaß, sich vom schulischen Religionsunterricht abzumelden und ihn dann für ein ganzes Jahr besuchen musste (I7, S. 11/27-30, S. 12/4-5). Sie beschrieb die Erfahrung folgendermaßen: „Es war s_ Es war interessant. Ich (,) also, ganz ehrlich, ich gebs zu, -- ich, nicht, dass es mir nicht gefallen hat oder sowas, ähm - ich bin auch -- ernsthaft in dem Jahr draufkommen, dass ich eigentlich keine Ahnung von dieser Religion hab, weil ichs einfach nicht gelernt hab.“ (I7, S. 12/5-8) Obwohl sie sagte: „War gut, zu wissen und so ((Lachen))“ (I7, S. 12/9), meldete sie sich im Jahr darauf wieder ab (I7, S. 12/10). Ähnlich ist es bei B8, bei der Religion „am Papier“ (I8, S. 11/24) steht. Ihre Eltern seien zwar gläubig, es wäre ihnen aber wichtiger „als Gutmenschen“ (I8, S. 12/7) zu leben statt „zu stehlen, oder Menschen zu kränken oder umzubringen und danach noch zu fasten und zu glauben, es ist alles gegessen.“ (I8, S. 12/4-5)

7.9.2 K8.2: Religion als Hilfe zur Lebensbewältigung

Tabelle 19 gibt einen Überblick über die Kategorie K8.2: Religion als Hilfe zur Lebensbewältigung und exemplarisch einige Ankerbeispiele, die genannt wurden:

Subkategorie	Ankerbeispiele
	„Und ich hab immer die positiven Seiten von meiner Religion erlebt. Und das hat mich auch immer motiviert, ich hab recherchiert und alles Mögliche. Wie gesagt, ich lese gerne Bücher, und ich habe recherchiert und auch von meinen Eltern gelernt usw. Also,

K8.2: <i>Religion als Hilfe zur Lebensbewältigung</i>	ich bin schon eine fromme Muslimin.“ (I5, S. 16/7-11) „Weil wenn ich zum Beispiel irgendein etwas Schlechtes erlebt habe, hab ich immer gesagt: Das ist jetzt ähm -- mm -- wie soll ich sagen -- ich muss da jetzt durch, ich muss da jetzt kämpfen, ich hab dann einfach fest daran geglaubt, es ist jetzt nur so eine Zeit, eine schlimme Zeit, die wird vorbeigehen.“ (I5, S. 16/16-19) „Da hat mir schon die Religion geholfen.“ (I5, S. 16/24)
---	---

Tabelle 19: Ankerbeispiele zu K8.2: Religion als Hilfe zur Lebensbewältigung

In dieser Kategorie gab es nicht viele Nennungen. B2 sagte, wie schon weiter oben ausgeführt, sie wünsche sich Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau, was aber nichts mit Religion zu tun hätte (I2, S. 23/2-7). B5 konnte positive Seiten der Religion nennen, die sie motiviert haben. Sie bezeichnet sich selbst als eine „fromme Muslimin“ (I5, S. 16/11) und glaubt, wenn sie etwas Schlechtes erlebt, daran, dass diese Zeit vorübergehen wird (I5, S. 16/16-19). Dabei würde ihr die Religion helfen (I5, S. 16/24).

7.9.3 K8.3: Religion als Allgemeinbildung

gibt einen Überblick über die Kategorie *K8.3: Religion als Allgemeinbildung* und exemplarisch einige Ankerbeispiele, die genannt wurden:

Subkategorie	Ankerbeispiele
K8.3: <i>Religion als Allgemeinbildung</i>	„Sie haben auch versucht, uns ah halt das Grundwissen mitzugeben, indem sie uns im Sommer zum Beispiel in so Kurse geschickt haben, wo wir mehr über den Islam gelernt haben.“ (I6, S. 8/32-34) „Es war s_ Es war interessant. Ich (,) also, ganz ehrlich, ich gebs zu, -- ich, nicht, dass es mir nicht gefallen hat oder sowas, ähm - ich bin auch -- ernsthaft in dem Jahr draufkommen, dass ich eigentlich keine Ahnung von dieser Religion hab, weil ichs einfach nicht gelernt hab.“ (I7/, S. 12/5-8) „War gut, zu wissen und so ((Lachen)), aber -- ja, es war einfach nichts für mich. Ich hab mich dann im nächsten Jahr auch gleich wieder abgemeldet.“ (I7, S. 12/9-10)

Tabelle 20: Ankerbeispiele zu K8.3: Religion als Allgemeinbildung

B6 nahm das Tragen des Kopftuchs zum Anlass, mehr über die Religion herausfinden zu wollen (I6, S. 7/33-8/2), recherchierte (I6, S. 9/4-10) – unter anderem in Büchern, die ihr Vater aus der Moschee mitbrachte (I6, S. 8/10-11) und besuchte im Sommer Kurse, auf denen sie ihr Wissen erweitern konnte (I6, S. 8/32-34). Auch B4 recherchiert und liest nach, selbst wenn er nicht so gläubig ist, dass er selbst aus dem Koran liest (I4, S. 8/25-28). B7, die mehr oder weniger unfreiwillig den Religionsunterricht in der Schule besuchte, fand es – wie schon weiter oben ausgeführt – „interessant“ (I7, S. 12/5) und „gut zu wissen“ (I7, S. 12/9).

7.9.4 Zusammenfassung

Im Sample befanden sich sowohl sehr gläubige junge Menschen – junge Frauen, die Kopftuch tragen und junge Männer, die sich eingehend mit dem Koran beschäftigen – als auch Biographinnen und Biographen, für die der Islam keine oder nur eine untergeordnete Bedeutung hat. Für die Beantwortung der Forschungsfrage scheint die Kategorie *K8: Stellenwert der Religion* nicht von Relevanz zu sein, wenngleich es durchaus den Anschein hat, dass der Islam für manche der Befragten in schwierigen Situationen eine Stütze gewesen sein könnte. B3 dürfte durch die Religion motiviert worden sein, sich Wissen anzueignen, was für eine Bedeutung der Religion bezüglich seines Bildungserfolgs spricht.

7.10 Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfrage

Insgesamt entstand bei der Interpretation der Interviewtranskripte der Eindruck, dass Bücher bei den Biographinnen und Biographen sehr positiv konnotiert sind und für den Bildungserfolg der Befragten eine große Bedeutung haben. Vor allem für den Erwerb der deutschen Sprache und auch in der Schule bzw. im Studium werden sie genutzt und häufig zum Recherchieren als besser erachtet als das Internet. In vielen Familien wurde bzw. wird viel gelesen bzw. wurden die Befragten in ihrer Kindheit zum Lesen animiert. Den Befragten wurde auch häufig vorgelesen – sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch. Es scheint, als wäre das Buch ein Medium, dem von den Eltern, wie von Kommer und Bierman (2012, S. 98) ausgeführt, ein positiver Bildungswert attestiert wurde.

Auch das Fernsehen wurde von den Befragten häufig thematisiert, aber nicht im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg, eher im Gegenteil – es wird als der Bildung abträglich erachtet. Lediglich B2 hätte sich vom Fernsehen erwartet, dass es ihr beim Erwerb der deutschen Sprache hilfreich sein würde. Zwischen den Befragten und ihren Eltern gibt es einen großen Unterschied in der Fernsehnutzung: Während die Eltern eher viel und häufig auf Türkisch fernsehen, hält sich die Fernsehnutzung der Befragten in Grenzen. Es erscheint stellenweise, als sei es für die Befragten ein Distinktionsmerkmal, bewusst keinen Fernseher zu haben bzw. ihn nur selten zu nutzen, was sich mit den Befunden von Kommer (2013, S. 419-420). Für den Bildungserfolg hat das Fernsehen wohl nur eine untergeordnete Bedeutung, es ist eher negativ konnotiert als Ablenkung und Störfaktor.

Die Ausstattung mit Computern war bei allen Befragten nicht sehr gut, was sich auch mit den Befunden von Mutsch, Jones und Swertz (2009, S. 4-6) deckt: Meist wurde der erste Computer in der Unterstufe angeschafft, als dieser für die Schule – z.B. für das Erledigen von Aufgaben – wichtig wurde. Eine Internetverbindung kam meist erst später dazu. Bei den Befragten zeigt sich eine Ambivalenz in Bezug auf den Computer: Er kann – je nach Nutzung – förderlich aber auch hinderlich für den Bildungserfolg sein. Beispielsweise gaben die meisten männlichen Befragten an, Computerspiele zu nutzen bzw. genutzt zu haben, aber um den Suchtfaktor zu wissen und dass dies nicht förderlich für den Bildungserwerb sei. Manchmal erschien es aber, als hätten die jungen Männer ein schlechtes Gewissen, wenn sie zu oft Computerspiele spielten – was sich mit den Aussagen von Kommer (2013, S. 420) zur Unzufriedenheit mit dem eigenen Nutzungsverhalten deckt. Die weiblichen Befragten spielten hingegen kaum Computerspiele. Kontakt halten und zu kommunizieren wird bzw. wurde auch über den Computer gemacht, was aber keine große Bedeutung für den Bildungserfolg zu haben schien – maximal während des Studiums, als man sich über diverse Facebook-Gruppen, E-Mail, Moodle oder Mahara organisierte.

Das erste Handy war in den meisten Fällen schon vor dem ersten Computer vorhanden, es wurde aber nur zum Telefonieren und SMS-Schicken genutzt und dient mittlerweile als Mini-Computer für unterwegs. Für den Bildungserfolg schien das Handy keine Bedeutung gehabt zu haben.

Die Ausstattung der Befragten mit diversen Medien bzw. digitalen Endgeräten ist wahrscheinlich auch den Entwicklungen bzw. der jeweiligen Zeit geschuldet. Vor ca. 15-20 Jahren, war die Dichte an Smartphones, Computern, Laptops usw. noch weit geringer. Bei B2 und B5 war – aus finanziellen Gründen – überhaupt nicht viel Ausstattung vorhanden. Sie mussten sogar in Bibliothek gehen, um sich Bücher auszuleihen, von Computern und Internet ganz zu schweigen.

Bezüglich der Erziehung durch die Eltern ist zu sagen, dass diese hauptsächlich bei den männlichen Befragten in die Mediennutzung eingriffen. Bei einem der jungen Männer taten sie dies nicht, aber er hätte es sich nachträglich gewünscht. Die weiblichen Befragten limitierten ihre Nutzungszeit selbst. In einer Familie wurde die Mediennutzungszeit des Burschen limitiert, während die Befragte selbst entscheiden konnte, wie viel sie spielte. Hier stellt sich die Frage, ob die Eltern so großes Vertrauen in ihre Töchter hatten oder ob es ihnen egal gewesen wäre, wenn die deren Mediennutzung ausgeübt wäre.

Die Sozialen Medien werden als Zeitfresser bzw. Zeitverschwendung betrachtet und genutzt, um Kontakt mit Menschen zu halten, die weiter weg sind und die man nicht häufig sehen kann. Auch für die Ausbildung haben Soziale Medien eine Bedeutung, vor allem Facebook Seiten der Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten oder unterschiedliche Gruppen von Studierenden auf Facebook wurden aufgerufen. Zudem als hilfreich im Studium genannt wurden Moodle, Mahara, Dropbox, E-Mail, Tutorials auf YouTube oder Google, wobei bei letzterem darauf hingewiesen wurde, wie wichtig es sei, mit Internet-Quellen (wie z.B. Wikipedia) reflektiert umzugehen.

Die Eltern werden im Umgang mit Neuen Medien als weniger kompetent beschrieben als die Befragten selbst, die sich als kompetent betrachten. Sie mussten sich aber sehr viel selbst aneignen, denn im Elternhaus konnte man auf keine Hilfe zählen – umgekehrt: Die Befragten mussten häufig ihren Eltern helfen bzw. bei Problemen zur Seite stehen und belächeln teilweise die Mediennutzung ihrer Eltern – außer B8, deren Mutter diesbezüglich sehr affin ist.

Die Befragten gaben an, recht streng bzw. autoritär erzogen worden zu sein. Alle Eltern unterstützten aber die Ausbildung ihrer Kinder. Für manche der Befragten wurde der Weg ein Stück weit durch die Eltern vorgegeben, bei fünf der acht Befragten kam es während ihrer Bildungslaufbahn zu einem Umweg. So absolvierte B3 die Matura über ein HTL-Kolleg, B4 brach das Gymnasium ab und absolvierte die Externisten-Reifeprüfung, B5 war aufgrund der Arbeitslosigkeit ihres Vaters gezwungen, die HAK über die Abendschule abzuschließen, B6 und B8 stiegen von der HAK auf die HASCH und dann wieder auf den Aufbaulehrgang zur HAK-Matura um. Diese Umwege könnten – wie auch von Granato (2013, S. 222) beschrieben – der Unkenntnis des Schulsystems durch die Eltern geschuldet gewesen sein bzw. der Tatsache, dass in der Türkei die Familie als ausschlaggebend für die Bildungs- und Berufswahlentscheidung gilt (Neumann, 1985, S. 126).

Der Berufswunsch von B8 deckte sich nicht mit den Vorstellungen der Eltern, genauso wenig wie der Ausbildungswunsch von B1 und B3. Letztlich konnten die Befragten ihre Eltern aber von ihrem Berufs- bzw. Ausbildungswunsch überzeugen. B8 war dankbar, dass ihre Mutter Hausfrau war und sie so unterstützen konnte, wobei sie sich in ihrer Kindheit/Jugend dafür „irgendwie geniert“ (I8, S. 12/31) habe.

Die Befragten sind nicht eindeutig einem medialen Habitus zuordenbar bzw. schien es im Laufe der Zeit einen Wandel im medialen Habitus gegeben zu haben. Wenn überhaupt, kann am ehesten noch B2 zu den Computerfernen gerechnet werden, alle anderen hatten –

im Unterschied zu ihren Eltern, die eigentlich alle eher den Computerfernen zuzuordnen sind – zumindest auf der Stufe der Unauffälligen Hedonisten begonnen und sich allesamt zu Medienaffinen weiterentwickelt. Behilflich dabei waren keineswegs ihre Eltern: Die Befragten sorgten vor allem selbst für ihre Weiterentwicklung, als sie erkannten, dass wohl ein gewisser Grad an Umgang mit Neuen Medien für ihren Bildungserfolg unerlässlich ist. Die Befragten waren mit ihrer Entwicklung vielleicht auch etwas später dran, weil aus unterschiedlichen Gründen (finanzieller Background der Familien, diesbezüglich gesetzte Prioritäten, medialer Habitus der Eltern etc.) der Umgang mit Neuen Medien nicht so gefördert bzw. als nicht so wichtig erachtet wurde. Möglicherweise ist es aber auch dem Umstand geschuldet, dass sich die Medien im Laufe der Zeit weiterentwickelten und mittlerweile omnipräsent sind, weshalb die Befragten nicht mehr umhinkamen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie zu nutzen.

Eine Einteilung nach Bourdieu war nicht nicht möglich, was vermutlich der Stichprobe (die Befragten sollten aus einem einfachen, bildungsfernen Elternhaus stammen) geschuldet war. Interessant bezüglich des sozialen Kapitals ist aber, dass von den Befragten häufig auf die Nationalität ihrer sozialen Kontakte Bezug genommen wurde und dass die meisten Freunde entweder Österreicherinnen und Österreicher oder aber Menschen mit Migrationshintergrund aus anderen Ländern waren. Der Kontakt mit türkeistämmigen Menschen wurde eher hintangestellt, und es entsteht manchmal der Eindruck, dass ein zu intensiver Kontakt mit diesen als hinderlich für den Bildungserfolg erachtet wurde.

Der Medieneinsatz in der Ausbildung der Befragten war überschaubar: In der Volksschule wurden durchwegs ausschließlich Bücher verwendet, in der Unterstufe ein erster, spärlicher Computereinsatz erlebt. Auch in der Oberstufe war der Medieneinsatz nicht sehr abwechslungsreich. Lediglich in einschlägigen Fächern bzw. an speziellen Schulen wie HAK, HASch oder HTL erlebten die Befragten einen ausgeprägteren Einsatz, vor allem des Computers. Dies setzte sich auch im Studium fort: Außer Plattformen wie Moodle, Mahara, Dropbox etc., welche durch die Studierenden genutzt wurden, war in den Lehrveranstaltungen der Medieneinsatz nur spärlich. Die Studierenden nutzten aber Facebook-Gruppen, um sich zu organisieren und zu vernetzen, oder Tutorials (z.B. auf YouTube), um sich nicht verstandene Lerninhalte noch einmal erklären zu lassen. Interessante Randnotiz: Obwohl es zwischen den Befragten einen großen Altersunterschied

von 13 Jahren zwischen der jüngsten und der ältesten Interviewpartnerin gibt, wurden keine großen Unterschiede in der schulischen Mediennutzung geschildert.

Alle der Befragten konnten in der Ausbildung gut mit den österreichischen Kindern mithalten, außer B5, die in der Laptopklasse Probleme hatte. Generell waren die Befragten mit dem Medieneinsatz in der Ausbildung zufrieden. B6 und B7 sind mittlerweile selbst Lehrkräfte und würden aber durch eine andere Zeit und daraus resultierend geänderte Bedürfnisse der Kinder anders unterrichten und mehr Medien einsetzen.

Zusammenfassend erscheint es bei der Analyse der Interviewtranskripte fast von Vorteil, dass die Entwicklung des Medieneinsatzes in der Schule der Entwicklung in der Realität bzw. dem Medieneinsatz im Alltag hinterherhinkt. So konnten die Befragten langsam hineinwachsen, ohne überfordert zu sein. In den nächsten Jahren ist zu erwarten, dass sich die Schule bzw. der Medieneinsatz in der Ausbildung weiterentwickelt – allein schon die Corona-Pandemie sorgte für große Veränderungen, und der 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht (BMBWF, 2020) wird die Digitalisierung aller Voraussicht nach vorantreiben. Es bleibt zu hoffen, dass mit den neuen Entwicklungen alle Schülerinnen und Schüler Schritt halten können. Zuversichtlich stimmt in diesem Kontext aber, dass die Mediennutzung bzw. der Umgang mit Medien heute schon viel alltäglicher bzw. selbstverständlicher ist als noch vor einigen Jahren.

Abgesehen von den Medien wurde als Schlüssel für den Bildungserfolg vor allem der Aufbau bzw. Ausbau der Deutschkenntnisse genannt, gekoppelt mit einer guten Förderung durch pädagogisches Personal, wenngleich es dort auch negative Erfahrungen gab. Ferner thematisiert wurde der Umgang mit vor allem österreichischen Kindern sowie die Unterbringung durch die Eltern in der ‚richtigen‘ Schule, in der von den Kindern bzw. Jugendlichen untereinander Deutsch gesprochen wurde. Auch das Lesen, die Unterstützung durch die Eltern und die Tatsache, dass die Freizeit mit österreichischen Freundinnen und Freunden oder mit Peers gemischter – eher nicht türkischer – Herkunft verbracht wurde, dürften aus Sicht der Befragten eine große Rolle für den Bildungsaufstieg gespielt haben.

Der Kontakt in die Türkei dürfte für den Bildungserfolg keine (große) Bedeutung gehabt haben. Es ist aber bei einigen Biographinnen und Biographen ein Zwiespalt erkennbar zwischen Österreicherinnen und Österreichern auf der einen und ihnen als Türkeistämmigen auf der anderen Seite. Auch ein „zwischen den Kulturen“ (B2), ein „Entscheiden-Müssen“ (B7) wird thematisiert. Kontakte mit türkeistämmigen Personen

finden hauptsächlich innerhalb der Familie mit Eltern, Großeltern oder anderen Verwandten statt. Der Bezug zur Türkei ist nicht so stark gegeben wie in der Elterngeneration, auch wenn bis Schuleintritt im Elternhaus (hauptsächlich) Türkisch gesprochen wurde. Urlaube in der Türkei sind für die Befragten unwichtiger als noch für ihre Eltern, da sie – außer B2 – dort nie gelebt haben. Möglicherweise brachte die Distanz zum Heimatland ihrer Eltern mehr Nähe zum Land Österreich, was sich positiv auf ihren Bildungserfolg ausgewirkt haben könnte. Diese Distanz zur Türkei und die Nähe zur neuen Heimat zeigt sich auch bei folgendem Aspekt: Die Eltern der Befragten sind in ihrer Mediennutzung eindeutig den Herkunftsorientierten zuzuordnen, die Befragten selbst gehören zu den Ethno- bzw. den Weltorientierten.

Die Religion dürfte keine Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage haben. Einige der Befragten sind sehr religiös, andere wiederum nicht. Möglicherweise konnte der Glaube in schwierigen Situationen – die es eventuell auch in Bezug auf den Bildungserfolg gab – eine Stütze sein bzw. einer der Befragten wurde laut eigenen Angaben durch seinen Glauben angeregt, sich Wissen anzueignen.

8 AUSBLICK, LIMITATIONEN UND FORSCHUNGSDESIDERATE

Im Zuge der vorliegenden Masterarbeit konnte die Forschungsfrage beantwortet werden. Der Stellenwert, der den Medien von den Befragten bezüglich ihres Bildungserfolgs eingeräumt wird, ist relativ gering. Größere Bedeutung dürften das Lesen, der Erwerb der deutschen Sprache (unter anderem mit Peers von außerhalb der Türkischen Community), die Förderung in pädagogischen Einrichtungen sowie die Unterstützung im Elternhaus gehabt haben. Hier auch in Zukunft anzusetzen, um türkeistämmigen Jugendlichen die bestmögliche Förderung angedeihen zu lassen und ihnen einen Bildungsaufstieg zu ermöglichen, erscheint sinnvoll. Wie sich die Dinge in Bezug auf die Neuen Medien entwickeln bzw. ob andere Parameter eine größere Bedeutung haben, wenn sich der 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht (BMBWF, 2020) an den Schulen etabliert hat, bleibt abzuwarten.

Leider konnte bei den Befragten kein eindeutiger medialer Habitus herausgearbeitet werden bzw. erscheint dieser mediale Habitus einem Wandel unterworfen zu sein, was möglicherweise den Anforderungen der Stichprobe geschuldet war. Es könnte aber auch der Methode geschuldet sein, dass der mediale Habitus nicht erfasst werden konnte, denn möglicherweise sind Interviews allein dafür nicht ausreichend.

Festzuhalten sind im Kontext der Analyse qualitativer Interviews allerdings einige Limitationen: Bezüglich der Methode ist anzumerken, dass das Qualitative Interview eine reaktive Methode ist, bei welcher die Forscherin im Verdacht steht, die Untersuchungsergebnisse zu beeinflussen, auch wenn sie sich noch bemüht, dies nicht zu tun. Schon allein durch das Setting während des Interviews entsteht eine künstliche Situation, die sich von einer normalen Interaktionssituation unterscheidet (Marotzki, 1999, S. 127). Zudem werden die Daten von allen Beteiligten gemeinsam erzeugt: Die Interviewsituation ist eine soziale Situation, in welcher die Beteiligten miteinander interagieren (Jensen, 2008, S. 258). Der produzierte Text hängt also stets von der Interviewsituation und von der Interaktion zwischen der interviewten und der interviewenden Person ab (Helfferich, 2014, S. 562). Dadurch kann nie die „wirkliche Wirklichkeit“ (Reichert, 2005, S. 571; Hervorhebung im Original) zutage gefördert werden.

Ferner wäre es naiv, zu glauben, dass durch die Interviews die absolute Wahrheit zutage gefördert werden kann oder dass die Fallgeschichten eine Möglichkeit zur Verallgemeinerung bieten. Beides ist aber auch gar nicht intendiert: Vielmehr geht es bei

der Fallrekonstruktion von biographisch narrativen Interviews darum, die Erzählungen zu interpretieren und „allgemeine theoretische Erkenntnisse über die jeweils untersuchten Biographie-Kontext-Relationen zu gewinnen“ (Dausien, 2006, S. 66). Im konkreten Fall sollte lediglich herausgearbeitet werden, welche Parameter die befragten türkeistämmigen Menschen für ihren Bildungserfolg als maßgeblich empfanden und welchen Stellenwert sie dabei den Medien einräumten.

Als weitere – methodische – Limitation ist in Bezug auf die Qualitative Inhaltsanalyse hervorzuheben, dass eine Analyse von Interviewtranskripten niemals abgeschlossen sein kann. Immer wieder kann das Material mit der Aussicht auf neue Erkenntnisse interpretiert werden (Mayring 2015, S. 38): Es ist niemals vollständig ausgewertet, sondern nur in „Bezug auf die Kategorien“ (Mayring & Hurst, 2005, S. 436).

Aber auch bezüglich der Stichprobe sind Limitationen anzumerken: Erstens wurden im Zuge der vorliegenden Masterarbeit nur Migrantinnen und Migranten interviewt, die zu einem Interview bereit waren. Da dies aber von vornherein einen Teil der Population von der Forschung ausschließt, indem nur motivierte Migrantinnen und Migranten interviewt werden, kann es durch diese erste Selektion bereits zu einer Verzerrung der Ergebnisse gekommen sein (Döring/Bortz, 2016, S. 306). Zweitens handelt es sich bei den Befragten zwar um Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger, da die Eltern der Befragten in Österreich nur als (Gast)Arbeiterinnen und (Gast)Arbeiter beschäftigt waren. Es wäre aber möglich, dass sie im Herkunftsland eventuell ein Studium abgeschlossen hätten und diesen Karriereschritt dem Weg nach Österreich, mit Aussicht auf ein besseres Leben, geopfert haben. Dies könnte zu einer Verfälschung der Ergebnisse geführt haben. Eine Folgestudie durchzuführen, bei welcher auch auf die Bildungsaspirationen der Eltern der Befragten Rücksicht genommen wird, wäre hier wahrscheinlich lohnend. Drittens wurde bei der vorliegenden Studie gewissermaßen die soziale Herkunft der Befragten ignoriert, indem nur türkeistämmige Menschen befragt wurden, deren Eltern über keinen bzw. nur über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen, nicht aber österreichische Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger. Hier wäre eine Folgestudie interessant, um die Karriere von türkeistämmigen und österreichische Menschen mit geringen Bildungsaspirationen zu vergleichen. Möglicherweise könnte dann herausgearbeitet werden, ob das Bildungssystem tatsächlich an Menschen aus der Türkei scheitert, oder ob es generell Menschen mit geringen Bildungsaspirationen sind, die sich in der Schule schwertun.

Interessant wäre auch, in Nachfolgestudien zu erforschen, ob sich der mediale Habitus (bei Lehramtsstudierenden) verändert, weil sie in ihrer Ausbildung einen anderen Unterricht erleben und selbst mit den Neuen Medien aufgewachsen sind.

Im Rahmen einer größeren Stichprobe wäre es – im Unterschied zur vorliegenden Studie – wahrscheinlich möglich, Strukturen auszumachen und verschiedene Habitusformen zu erfassen. In weiterer Folge könnten systematisch verschiedene Habitusformen erfasst werden. Ebenso könnte im Rahmen einer größeren oder spezifischeren Stichprobe möglicherweise herausgearbeitet werden, ob sich der Habitus je nach gewähltem Studienfach, Religion, besuchter Schule, Herkunftsregion, Geschlecht etc. unterscheidet.

Interessant wäre auch, im Rahmen einer größeren Studie den Medialen Habitus von im österreichischen Bildungssystem ‚erfolglosen‘ (türkeistämmigen) Menschen zu erforschen, welche z.B. Schulabbrecher sind und daher über keinen Abschluss verfügen oder aber gegenüber ihren Eltern einen Bildungsabstieg vorzuweisen haben.

Im Rahmen eines größer angelegten Forschungsprojekts könnte es auch interessant sein, eine ganze Klasse zu beforschen und die Biographien der einzelnen Schülerinnen und Schüler miteinander zu vergleichen. Eventuell könnten so Regelmäßigkeiten herausgearbeitet werden. Eine Längsschnittstudie, die die jungen Menschen über ihren Schulaustritt hinaus begleitet, könnte hier wertvolle Erkenntnisse bezüglich für den Bildungserfolg bedeutender Parameter liefern.

Letztlich wäre es auch interessant, zum heutigen Zeitpunkt oder in einigen Jahren eine Art Folge- bzw. Replikationsstudie des vorliegenden Forschungsprojekts durchzuführen, um eventuell Veränderungen, die Initiativen wie der 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht (BMBWF, 2020) mit sich brachten, aufzuzeigen.

9 LITERATURVERZEICHNIS

- addendum (Hrsg., 2018a): Der Einfluss türkischer Vereine in Österreich. Online:
<https://www.addendum.org/tuerken-in-oesterreich/tuerkische-vereine/>
- addendum (Hrsg., 2018b): Der verpasste Aufstieg der Türken in Österreich. Online:
<https://www.addendum.org/tuerken-in-oesterreich/sozialer-aufstieg/>
- Aksoy, Asu/Robins, Kevin (2000): Thinking across spaces. Transnational television from Turkey. *European Journal of Cultural Studies*, Nr. 3, S. 343-365. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- AMS (Hrsg., 2016): Ausländische Staatsangehörige am österreichischen Arbeitsmarkt. In: Spezialthema zum Arbeitsmarkt, Februar 2016. Online:
http://www.ams.at/_docs/001_spezialthema_0216.pdf
- AMS (Hrsg., 2017): Arbeitsmarktdaten im Kontext von Bildungsabschlüssen. In: Spezialthema zum Arbeitsmarkt. Online:
http://www.ams.at/_docs/001_am_bildung_0117.pdf
- ATIS - Verband österreichischer und türkischer Unternehmer und Industrieller. (Hrsg., 2019) Online: <https://atis-austria.com/de/>
- Ayass, Ruth (2005): Transkription. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 377-386.
- Baacke, Dieter (2007): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Barberi, Alessandro/Berger, Christian/Himpsl-Gutermann, Klaus (2017): Digitale Grundbildung. In: *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 2/2017. Online:
http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Editorial_2_2017__Digitale_Grundbildung_Barberi_20170621.pdf.
- Barlösius, Eva/Fisser, Grit (2017): Wie deuten Wissenschaftlerinnen im Maschinenbau ihren Erfolg? In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 18, 1/2017.
- Bauböck, Rainer (1996): „Nach Rasse und Sprache verschieden.“ Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute. In: *Institut für Höhere Studien (IHS) Wien* (Hrsg.): *Reihe Politikwissenschaft*, Nr. 31.
- Bauböck, Rainer/Perchinig, Bernhard (2003): Migrations- und Integrationspolitik in Österreich. Online: <https://www.okay-line.at/file/656/osterr-migr-integr-politik.pdf>
- Bauer, Josef (1982): *Die Türken in Österreich - Geschichte - Sagen - Legenden*. St. Pölten: Niederösterreichisches Pressehaus.

- Baumgartner, Peter/Brandhofer, Gerhard/Ebner, Martin/Gradingner, Petra/Korte, Martin (2016): Medienkompetenz fördern - Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: Bruneforth, Michael/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 95-131. Online: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_v1_final_WEB.pdf
- Bergmann, Naja/Gutknecht-Gmeiner, Maria/Wieser, Regine/Willsberger, Barbara (2002): Berufsorientierung und -einstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt - Empirische Erhebungen zum Berufswahlprozess von Mädchen. Band 1 der Studie „Berufsorientierung und -einstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt“ im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich. Wien: AMS. Online: http://www.lrsocialresearch.at/files/endbericht_band_i.pdf
- Biermann, Ralf (2009a): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biermann, Ralf (2009b): Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Nr. 17. Online: <https://www.medienpaed.com/article/view/112/622>
- Biermann, Ralf (2013): Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, 4/2013. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/604>
- Biffl, Gudrun (1984): Der Strukturwandel der Ausländerbeschäftigung in Österreich. In: Monatsberichte 11-12/1984, S. 649-664. Online: https://www.wifo.ac.at/bibliothek/archiv/MOBE/1984Heft11_12_649_664.pdf
- Biffl, Gudrun (2004): Chancen von jugendlichen Gastarbeiterkindern in Österreich. In: WISO, 27. Jg., Nr. 2. Online: http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2011/05/chancenjugendlichergastarbeiterkinder.pdf
- BKA (Hrsg., 1964): Abkommen zwischen der Republik Österreich und der Türkischen Republik über die Anwerbung türkischer Arbeitskräfte und deren Beschäftigung in Österreich. StF: BGBl. Nr. 164/1964. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008198>.
- BKA (Hrsg., 2018a): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der neuen

- Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Online:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_71/BGBLA_2018_I_71.pdf
- BKA (Hrsg., 2018b): Gesamte Rechtsvorschrift für Staatsbürgerschaftsgesetz 1985, Fassung vom 6.8.2018. Online:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10005579/StbG%2c%20Fassung%20vom%2006.08.2018.pdf>.
- BMBWF (Hrsg., 2014): Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass. Online:
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?6cczln
- BMBWF (Hrsg., 2020): Digitale Schule. Der 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht.
- BMBWF (Hrsg., 2023): Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem. Online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ki.html>
- BMFJ (Hrsg., 2016): 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A: Wissen um junge Menschen in Österreich. Online:
https://www.bmfj.gv.at/service/publikationen/jugend/7-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2017-teil_a.html.
- Böhn, Andreas/Seidler, Andreas (2014²): Mediengeschichte. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
- Bourdieu, Pierre (2005): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Berthold/Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche 2016, Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauengeschichten. Bremen: Donat.
- Dausien, Bettina (2006): Biographieforschung. In: Behnke, Joachim/Gschwend, Thomas/Schindler, Delia/Schnapp, Karl-Uwe (Hrsg.): Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. Baden-Baden: Nomos, S. 59-68.
- Dausien, Bettina (2015): Transkription: Aus einer Erzählung wird ein Text. Handout aus der VÜ BM9b im Bachelorstudium Bildungswissenschaft. Wien: Institut für Bildungswissenschaft.
- De Witt, Claudia (2008): Lehren und Lernen mit Neuen Medien/E-Learning. In: Sander,

- Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 440-448.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016⁵): Forschungsmethoden und Evaluation in den Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Fahlenbach, Kathrin (2019): Medien, Geschichte und Wahrnehmung. Eine Einführung in die Mediengeschichte. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH
- Fassmann, Heinz/Münz, Rainer (1995): Einwanderungsland Österreich? Historische Migrationsmuster, aktuelle Trends und politische Maßnahmen. Wien: Wissenschaft Jugend & Volk.
- Feierabend, Sabine/Klingler, Walter (2009): Kinder und Medien: Ergebnisse der KIM-Studie 2008. Mediennutzung und soziokulturelle Verortung bei Kindern. In: Media-Perspektiven, Nr. 8, S. 398-412. Online: https://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2009/08-09_Feierabend.pdf
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Jg. 17, H. 4, S. 405-422.
- Gächter, August (2010): Migrationspolitik in Österreich seit 1945. Arbeitspapiere Migration und soziale Mobilität Nr. 12. Online: <https://www.zsi.at/attach/p1208vukovic.pdf>
- Ganguin, Sonja (2008): Biographische Medienforschung. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 335-340.
- GfK Austria (Hrsg., 2013): Pressekonferenz Konsumverhalten türkischer MigrantInnen in Österreich. Online: https://www.cash.at/uploads/media/GfK_Charts_Tuerkische_MigrantInnen.pdf
- Gläser-Zikuda, Michaela (2008²): Zum Ertrag Qualitativer Inhaltsanalyse in Pädagogik und Psychologie. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 286-296.
- Granato, Mona (2013): Bildungsübergänge erfolgreich gestalten - Ausbildung für Alle! In: Bellenberg, Gabriele/Forell, Matthias (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 221-229.
- Großegger, Beate (2014): Next Generation. Jugend zwischen Problemfall und Hoffnungsträger? Wien: Institut für Jugendkulturforschung.

- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009):
Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. *Bildungsentscheidungen*.
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 126-152.
- Henrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von
Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in
Schule und Familie. Online: [http://elpub.bib.uni-
wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1131/dg0901.pdf](http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1131/dg0901.pdf)
- Hepp, Andreas (2011): *Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten*. Wiesbaden: VS
Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, Andreas/Bozdog, Cigdem/Suna, Laura (2011): *Mediale Migranten. Mediatisierung
und die kommunikative Vernetzung der Diaspora*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
GmbH.
- Hermanns, Harry (2010⁸): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe/von Kardorff,
Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.). Reinbek: Rowohlt Verlag GmbH, S. 360-368.
- Herzig, Bardo (2008): Schule und digitale Medien. In: Sander, Uwe/von Gross,
Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS
Verlag für Sozialwissenschaften, S. 498-504.
- Herzig, Bardo (2014): Medien in der Schule. In: Tillmann, Angela/Fleischer,
Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer
Fachmedien, S. 531-546.
- Hirschi, Andreas (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In:
Sylvia Rahn/Tim Brüggemann (Hrsg.): *Lehr- und Arbeitsbuch zur Studien- und
Berufsorientierung* (S. 27-41). Münster: Waxmann Verlag.
- Hönigswald, Richard (1927): *Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage
des pädagogischen Universitäts-Unterrichts*. 2. Umgearbeitete Auflage. München:
Reinhardt.
- Hopf, Christel (2010⁸): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/von
Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.). Reinbek: Rowohlt Verlag GmbH, S. 349-360.
- Hug, Theo/Maurek, Johannes/Missomelius, Petra/Schroffenegger, Thomas (2017):
Spezialisierung Medienpädagogik - ein neues Angebot für Lehramtsstudierende.
Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder der Absolvent*innen. In: *Medienimpulse*, Jg.
55, Nr. 1/2017. Online:
<https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1035/1171>
- Hugger, Kai-Uwe/Strotmann, Mareike (2008): Migration und Medien. In: Sander,
Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*.

- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 432-439.
- Ikrath, Philipp/Speckmayr, Anna (2016): Digitale Kompetenzen für eine digitalisierte Lebenswelt. Eine Jugendstudie der AK Wien, durchgeführt vom Institut Jugendkulturforschung. Wien: Institut für Jugendkulturforschung.
- Initiative Minderheiten (Hrsg., 2004): Gastarbeiteri. Virtuelle Ausstellung. Online: <http://gastarbeiteri.at/im/107105950479/107459990277/106665530413.html>
- Jäckel, Michael (2011⁵): Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jensen, Olaf (2008²) : Induktive Kategorienbildung als Basis Qualitativer Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 255-287.
- Kerres, Michael (2008): Mediendidaktik. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 116-122.
- Keuneke, Susanne (2005): Qualitatives Interview. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 254-267.
- King, Vera (2009): „Weil ich mich sehr lange Zeit allein gefühlt hab‘ mit meiner Bildung...“- Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity. In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 53-72.
- Kirilova, Sofia (2014): Ältere Arbeitsmigrant/innen aus der Türkei. Eine vergleichende Analyse der Lebenssituation von türkeistämmigen Migrant/innen und Personen ohne Migrationshintergrund im fortgeschrittenen Alter. In: Österreichischer Integrationsfonds (Hrsg.): ÖIF-Forschungsbericht. Online: <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/forschungsberichte/aeltere-arbeitsmigrantinnen-aus-der-tuerkei/>
- Klein, Markus/Schindler, Steffen/Pollak, Reinhard/Müllner, Walter (2009): Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 47-73.
- Kleine, Lydia/Paulus, Wiebke/Blossfeld, Hans-Peter (2009): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I.

- Bildungsentscheidungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 103-125.
- Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- Kommer, Sven (2013): Das Konzept des „Medialen Habitus“: Ausgehend von Bourdieus Habitus-Theorie Varianten des Medienumgangs analysieren. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 4/2013, S. 405-428.
- Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-108.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Krotz, Friedrich (2008): Marshall McLuhan. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257-262.
- Krüger-Potratz, Marianne (2015): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg., 2015a): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Schwalbach/TS: Debus Pädagogik Verlag, S.93-142.
- Krutzler, Julia (2017a): Definitionslexikon Migrationshintergrund. Oder: Warum ein Migrant nicht zwangsläufig ein Ausländer ist. Online: <https://brainworker.at/definitionslexikon-migrationshintergrund-oder-warum-ein-migrant-nicht-zwangslaeufig-ein-auslaender-ist/>
- Krutzler, Julia (2017b): Zielgruppen Insights: Die türkische Community in Österreich. Online: <https://brainworker.at/zielgruppen-insights-die-tuerkische-community-in-oesterreich/>
- Kuckartz, Udo (2016³): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Küstners, Ivonne (2009²): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Linsinger, Eva/Zöchling, Christa (2013): Chancengleichheit: Bildung wird in Österreich nach wie vor vererbt. Online: <https://www.profil.at/home/schule-chancengleichheit-bildung-oesterreich-360100>

- Maaz, Kai/Hausen, Cornelia/McElvany, Nele/Baumert, Jürgen (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 299-327.
- Marotzki, Winfried (1999): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-133.
- Matuschek, Helga (1985): Ausländerpolitik in Österreich 1962-1985. In: Journal für Sozialforschung, 25. Jg., Heft 2, S. 159-198.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2008²): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2015¹²): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp/Hurst, Alfred (2005): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 436-444.
- Meder, Norbert (2013): Habitus - auch medialer Habitus - aus pädagogischer Perspektive. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 4/2013, S. 429-444.
- Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen (Hrsg., 2011a): Geschichte der Zuwanderung von GastarbeiterInnen. Online:
http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2011/12/06/geschichte-der-zuwanderung-von-gastarbeiterinnen/
- Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen (Hrsg., 2011b): Neuere österreichische Migrationsgeschichte. Online:
http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2011/05/25/neue-osterreichische-migrationsgeschichte/
- Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen (Hrsg., 2013): 88.440 ausländische Studierende in Österreich. Online:
http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2013/10/03/88-440-auslandische-studierende-in-osterreich/

- Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen (Hrsg., 2014): Anwerbe-Abkommen mit Türkei – geschichtlicher Hintergrund. Online:
http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2014/05/07/anwerbe-abkommen-mit-tuerkei-geschichtlicher-hintergrund/.
- Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen (Hrsg., 2015a): Bis zu 300 000 Menschen mit türkischen Wurzeln. Online:
http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2015/06/03/bis-zu-300-000-menschen-mit-tuerkischen-wurzeln/.
- Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen (Hrsg., 2015b): Österreichs Schulen von Vielfalt geprägt. Online:
http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2015/09/02/oesterreichs-schulen-von-vielfalt-gepraegt/.
- Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen (Hrsg., 2016): Türkische Community: Von Vielfalt geprägt. Online:
http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2016/07/25/tuerkische-community-von-vielfalt-gepraegt/
- Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen (Hrsg., 2017a): Bildungssituation von MigrantInnen und AusländerInnen. Online:
http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2017/09/06/bildungssituation-von-migrantinnen-und-auslaenderinnen/
- Medien-Servicestelle neue Österreicher/innen (Hrsg., 2017b): Migrantische Jugendliche holen bei Bildungserwerb stark auf. Online:
http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2017/12/12/migrantische-jugendliche-holen-bei-bildungserwerb-stark-auf/
- Mutsch, Ursula/Jones, Sigrid/Swertz, Christian (2009): Die Relation von Medienkultur und sozialer Schicht. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 2/2009. Online:
http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Die_Relation_von_Medienkultur_und_sozialer_Schicht__Mutsch_20091108.pdf.
- Neumann, Ursula (1985): Berufsorientierung türkischer Jugendlicher. Hinweise zur Beratung über Berufswahl und Schullaufbahnplanung. Online:
https://www.pedocs.de/volltexte/2011/2823/pdf/Neumann_1985_Berufsorientierung_tuerkischer_Jugendlicher_D_A.pdf
- Neuss, Norbert (2005): Fallstudien in der medienpädagogischen Forschung. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 152-161.

- Niesyto, Horst (2008): Medienkritik. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129-135.
- Nohl, Arnd-Michael (2009³): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nosko, Christian (2013): Die Plattform Medienbiographie. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 4/2013. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/592>.
- Oggolder, Christian (2016): Typographische Medien im konfessionellen Zeitalter. In: Karmasin, Matthias/Oggolder, Christian (Hrsg.): Österreichische Mediengeschichte. Band 1: Von den frühen Drucken zur Ausdifferenzierung des Mediensystems (1500 bis 1918). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 51-72.
- Österreichisch-türkische Zusammenarbeit (ÖTZ) (Hrsg., 2018): Geschichtliche Betrachtungen. Online: <http://www.oetz.org/geschichte-frueher-und-heute/#top>
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (Hrsg., 2014a): Integration in der Medienwelt. Fact Sheet 07. Online: <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif-fact-sheets/?L=5>
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (Hrsg., 2014b): Internationale Studierende in Österreich. Fact Sheet 08. Online: <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif-fact-sheets/?L=5>.
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (Hrsg., 2014c): Migrantinnen in Österreich. Fact Sheet 03. Online: <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif-fact-sheets/?L=5>.
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (Hrsg., 2014d): Migration und Wirtschaft. Fact Sheet 04. Online: <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif-fact-sheets/?L=5>
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (Hrsg., 2015a): Migrantinnen in Österreich. Fact Sheet 12. Online: <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif-fact-sheets/?L=5>.
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (Hrsg., 2015b): Migration und Bildung. Fact Sheet 18. Online: <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif-fact-sheets/?L=5>.
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (Hrsg., 2015c): Migration und Arbeit. Fact Sheet 13. Online: <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif-fact-sheets/?L=5>.
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (Hrsg., 2017): Perspektiven Integration. Menschen türkischer Herkunft in Österreich. Online: https://www.integrationsfonds.at/perspektiven-integration/select_category/231/

- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (Hrsg., 2018a): Bildung eröffnet einem neue Lebenskonzepte und Chancen. Bildung zerstreut Vorurteile und hilft, seine Ziele zu erreichen. Interview mit Melisa Erkurt. Online: https://www.integrationsfonds.at/perspektiven-integration/select_category/231/
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (Hrsg., 2018b): Höhere Bildung erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Integration funktioniert. Interview mit Christian Klar. Online: https://www.integrationsfonds.at/perspektiven-integration/select_category/231/
- Österreichisches Institut für Angewandte Telekommunikation (ÖIAT) (Hrsg., 2013): Medienbiographien. Digitale Kompetenzen. Ein Projektbericht über den Umgang junger Erwachsener mit digitalen Medien.
- Österreichisches Institut für Angewandte Telekommunikation (ÖIAT) (Hrsg., 2017): Jugend-Internet-Monitor 2017. Online: <https://www.saferinternet.at/presse-detail/jugend-internet-monitor-2017/>
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) (Hrsg., 2018): BACHELORSTUDIUM FÜR DAS LEHRAMT PRIMARSTUFE. Curriculum im Rahmen der PädagogInnenbildung. Online: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN%C3%96/Mitteilungsblatt/verordnungen/Curricula_Primarstufe/aktuell18/PHNOE_Curr_Primar_20180625.pdf
- Pensold, Wolfgang (2019): Auf rot-weiß-roter Welle. Eine Geschichte des österreichischen Rundfunks. In: Karmasin, Matthias, Oggolder, Christian (Hrsg.): Österreichische Mediengeschichte. Band 2: Von Massenmedien zu sozialen Medien (1918 bis heute). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 151-173.
- Perchinig, Bernhard (2010): Von der Fremdarbeit zur Integration? - (Arbeits)migrations- und Integrationspolitik in der Zweiten Republik. In: Bakondy, Vida/Ferfoglía, Simetta/Janicovic, Jasmina/Kogoj, Cornelia/Ongan, Gamze/Pichler, Heinrich/Sircar, Ruby/Winter, Renée (Hrsg.): Viel Glück! Migration heute. Wien, Belgrad, Zagreb, Istanbul. Good luck! Migration Today. Vienna, Belgrade, Zagreb, Istanbul. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 142-160.
- Potkanski, Monika (2010): Türkische Migrant/-innen in Österreich: Zahlen. Fakten. Einstellungen. In: Österreichischer Integrationsfonds (Hrsg.): ÖIF-Dossier 13. Online: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/n13_Dossier_tuerkische_Migrantinnen_in_OEsterreich.pdf
- Pöyskö, Anu (2009): Medienbiographie – ein Leben voller Medien. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 6, Online: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=413>.

- Pöyskö, Anu (2011): Keine Bildung ohne Medien. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 2/2011. Online:
http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Keine_Bildung_ohne_Medien_Poeyskoe_20110513.pdf
- Reichertz, Jo (2005): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH. S. 571-579.
- Republik Österreich (Hrsg., 1965): Staatsbürgerschaftsgesetz 1965. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 11. August 1965. Online:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1965_250_0/1965_250_0.pdf
- Republik Österreich (Hrsg., 1975): Ausländerbeschäftigungsgesetz 1975. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 22. April 1975. Online:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1975_218_0/1975_218_0.pdf
- Republik Österreich (Hrsg., 1992): Änderung des Ausländerbeschäftigungsgesetzes. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 4. August 1992. Online:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1992_473_0/1992_473_0.pdf
- Republik Österreich (Hrsg., 1993): Änderung des Ausländerbeschäftigungsgesetzes. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 29. Juli 1993. Online:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_502_0/1993_502_0.pdf
- Ruttensteiner-Poller, Bettina (2015): Migration, Integration und Bildung. Wien: Rat für Forschung und Technologieentwicklung. Online: https://www.rat-fte.at/tl_files/uploads/Studien/170309_Migration%20Integration%20%20Bildung_final.pdf
- Sander, Ekkehard/Lange, Andreas (2005): Der medienbiographische Ansatz. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 115-129.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 3, S. 283-293.
- Schwendowius, Dorothee (2014): Wege ins pädagogische Studium - Potenziale einer biographieorientierten Sicht auf Studien(wahl)entscheidungen von Lehramts- und Pädagogikstudierenden ‚mit Migrationsgeschichte‘. In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 207-223.
- Six-Hohenbalken, Maria (2007): Familien mit Migrationshintergrund - Veränderungen in den ökonomischen und sozialen Beziehungen zum Herkunftsland Türkei. In: Fassmann,

- Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Verlag Drava, S. 206-209.
- Spanhel, Dieter (2008): Schule und traditionelle Medien. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 505-511.
- Spanhel, Dieter (2015): Der Prozess der Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen und seine Ausrichtung durch Medienerziehung. Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 2/2015. Online:
<https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi792/945>
- Statista (Hrsg., 2018a): Anzahl der Ausländer in Österreich nach den zehn wichtigsten Staatsangehörigkeiten am 1. Januar 2018. Online:
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/293019/umfrage/auslaender-in-oesterreich-nach-staatsangehoerigkeit>
- Statista (Hrsg., 2018b): Anzahl der Türken in Österreich von 2008 bis 2018. Online:
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/587860/umfrage/tuerken-in-oesterreich/>
- Statistik Austria (Hrsg., 2017): migration & integration. zahlen.daten.indikatoren. Online:
<https://www.integrationsfonds.at/publikationen/zahlen-fakten/statistisches-jahrbuch-2017/>
- Statistik Austria (Hrsg., 2018a): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund: Online:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html
- Statistik Austria (Hrsg., 2018b): Netto-Zuwanderung nach Österreich 2017 mit 44.630 deutlich niedriger als im Jahr zuvor. Online:
http://www.statistik.at/web_de/presse/117064.html
- Swertz, Christian (2003): Was das Medium mit dem Wissen macht. McLuhan und die Wissensorganisation. Online:
https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2003_was_das_medium_mit_dem_wissen_macht/WasDasMediumMitDemWissenMacht_3_korrigiert.pdf
- Swertz, Christian (2004): Was das Medium mit der sozialen Arbeit macht. Reflexionen zum Einsatz der Computertechnologie in der pädagogischen Praxis. Online:
https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2004_medieninduzierter_wandel_sammelband/2004_medieninduzierter_wandel.pdf
- Swertz, Christian/Kern, Gudrun/Kovacova, Erika (2014): Der mediale Habitus in der

- frühen Kindheit. In: Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Online: <https://www.medienpaed.com/issue/view/20>
- Tepecik, Ebru (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Theunert, Helga (2008): Qualitative Medienforschung. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 301-306.
- Thomann, Marius (2015): Medienkompetenz oder Medienbildung? Zur Frage nach dem Zielwert medienpädagogischer Praxis. In: MedienPädagogik 23.2.2015, S. 1-14. Online: <http://www.medienpaed.com/article/view/179>
- Treichler, Andreas (1998): Arbeitsmigration und Gewerkschaften. Münster: LIT-Verlag.
- Türkische KULTURgemeinde in Österreich Avusturya Türk Kültür Cemiyeti (Hrsg., 2017): Österreich - Türkei: eine historisch verankerte Freundschaft? Online: <http://www.turkischegemeinde.at/oesterreich-tuerkei-eine-historisch-verankerte-freundschaft/>
- Ullram, Peter A. (2009): Integration in Österreich. Einstellungen, Orientierungen, und Erfahrungen von MigrantInnen und Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung. Studie der GfK Austria GmbH. Online: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Expertenrat/Integrationsstudie.pdf
- Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (2016): Rahmencurriculum für das Bachelorstudium Lehramt und Fachcurriculum für das Bachelorstudium aus dem Unterrichtsfach Musikerziehung. Online: http://www.mdw.ac.at/studium/studienplan/BA_ME_16W.pdf
- Universität Wien (Hrsg., 2016a): Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Online: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf
- Universität Wien (Hrsg., 2016b): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Biologie und Umweltkunde im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Online:

https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Biologie_und_Umweltkunde_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien (Hrsg., 2016c): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Chemie im

Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemein-bildung) im Verbund Nord-Ost. Online:

https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Chemie_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien (Hrsg., 2016d): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Darstellende

Geometrie im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Online:

https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Darstellende_Geometrie_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien (Hrsg., 2016e): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch im

Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemein-bildung) im Verbund Nord-Ost. Online:

https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Deutsch_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien (Hrsg., 2016f): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch im

Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Online:

https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Englisch_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien (Hrsg., 2016g): Teilcurriculum für die Unterrichtsfächer Französisch,

Italienisch, Spanisch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost (Version 2017). Online:

https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Franzoesisch_Italienisch_Spanisch_BA_Lehramt_Version2017.pdf

Universität Wien (Hrsg., 2016h): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geographie und

Wirtschaftskunde im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Online:

https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geographie_und_Wirtschaftskunde_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien (Hrsg., 2016i): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Online:
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geschichte__Sozialkunde_und_Politsche_Bildung_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien (Hrsg., 2016j): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Griechisch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Online:
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Griechisch_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien (Hrsg., 2016k): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Online:
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Haushaltsoekonomie_und_Ernaehrung_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien (Hrsg., 2016l): Teilcurriculum für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen) im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Online:
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Inklusive_Paedagogik_Fokus_Beeintraechtungen_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien (Hrsg., 2016m): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Mathematik im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Online:
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Mathematik_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien (Hrsg., 2016n): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Physik im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der

- Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien. Online:
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Physik_MA_Lehramt.pdf
- Universität Wien (Hrsg., 2016o): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Online:
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Psychologie_Philosophie_BA_Lehramt.pdf
- Vollbrecht, Ralf (2005): Stichwort: Medien. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 29-39.
- Von Gross, Friedrike (2008): Jugendkulturen und Medien. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 460-465.
- Wagner, Ulrike (2008): Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: kopaed.
- Wegener, Claudia/Mikos, Lothar (2005): Wie lege ich eine Studi an? In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 172-180.
- Weise, Marion (2013): Geteilte Medienverantwortung? Väter als technische Medienverbündete und Mütter als Kontrollinstanz. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft 22: Frühe Medienbildung. Online:
<https://www.medienpaed.com/issue/view/20>
- Weiss, Hilde/Unterwurzacher, Anne (2007): Soziale Mobilität durch Bildung? Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Verlag Drava, S. 227-241.

10 ANHANG

ABSTRACT

Die Beziehungen zwischen dem heutigen Österreich und der heutigen Türkei reichen weit in die Vergangenheit zurück. Ein Kapitel der gemeinsamen Geschichte sind die türkischen Gastarbeiter, von denen letztlich viele im Land blieben und ihre Familien nachholten, sodass türkeistämmige Menschen heute noch zu den am stärksten in Österreich vertretenen Gruppen ausländischer Staatsbürgerinnen und Staatsbürger zählen. Die Integration dieser Migrantinnen und Migranten gestaltete sich allerdings schwierig, und bis heute tun sich türkeistämmige Menschen in Österreichs Bildungssystem sehr schwer: Diese Gruppe ist sowohl bei den Schulabbrecherinnen und -abbrechern als auch bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf überrepräsentiert, während nur sehr wenige türkeistämmige Menschen in Österreich einen Studienabschluss vorweisen können.

Die Mediennutzung, die Medienkompetenz bzw. der mediale Habitus respektive die Medienkultur türkeistämmiger Mitbürgerinnen und Mitbürger unterscheidet sich stark von jener autochthoner Österreicherinnen und Österreicher. Für eine erfolgreiche Partizipation am Bildungssystem ist allerdings eine gute Passung zwischen dem eigenen medialen Habitus und dem in der Schule vorherrschenden unerlässlich, da sonst Fremdheitserfahrungen die Folge sind und nicht selten ein Schulabbruch droht.

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, inwieweit Medien für eine erfolgreiche Partizipation türkeistämmiger Menschen am österreichischen Bildungssystem verantwortlich zeichnen. Dazu wurden (medien)biographische Interviews mit acht türkeistämmigen Personen der 2. Generation, welche im Vergleich zu ihren Eltern einen Bildungsaufstieg verbuchen konnten, durchgeführt und mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, was zu folgenden zentralen Einsichten führte: Die Befragten maßen den Medien bezüglich ihres Bildungserfolgs keine große Bedeutung bei. Wichtiger waren das Erlernen der deutschen Sprache, das (Vor)Lesen, die frühe Förderung, der Kontakt zu Menschen außerhalb der Türkischen Community sowie die im Elternhaus erlebte Unterstützung. Die medialen Habitus der Befragten wiesen eine gute Passung mit jenem der Schule auf, der erlebte schulische Medieneinsatz unterschied sich allerdings stark vom aktuellen (mediengesellschaftlichen) Entwicklungsstand. Dies war für die Befragten offenbar dahingehend von Vorteil, als sie dadurch nicht überfordert waren. Wie sich die Situation in Zukunft für die Betroffenen verändert, wenn schulische Digitalisierungsinitiativen greifen, bleibt abzuwarten.

ABSTRACT

The relations between today's Austria and today's Turkey reach far back into the past. One chapter of the common history is the Turkish guest workers, many of whom ultimately stayed in the country and brought their families with them, so that people of Turkish origin are still one of the most strongly represented groups of foreign citizens in Austria today. However, the integration of these migrants was difficult, and to this day, people of Turkish origin find it very difficult in Austria's education system: this group is overrepresented among school dropouts as well as among children with special educational needs, while only very few people of Turkish origin in Austria have a university degree.

The media use, media competence, media habitus and media culture of citizens of Turkish origin differs greatly from that of native Austrians. For successful participation in the education system, however, a good fit between one's own media habitus and the one prevailing at school is indispensable, as otherwise experiences of foreignness are the consequence and not infrequently there is a risk of dropping out of school.

This study investigated the extent to which the media are responsible for the successful participation of people of Turkish origin in the Austrian education system. To this end, (media) biographical interviews were conducted with eight people of second generation origin from Turkey who were able to achieve educational advancement in comparison to their parents and evaluated using qualitative content analysis according to Mayring, which led to the following central insights: The respondents did not attach great importance to the media with regard to their educational success. More important were learning the German language, (pre-)reading, early support, contact with people outside the Turkish community and the support experienced at home. The media habitus of the interviewees showed a good fit with that of the school, but the experienced use of media at school differed greatly from the current level of development (in terms of media society). This was obviously an advantage for the respondents in that they were not overwhelmed by it. It remains to be seen how the situation will change in the future for those concerned when school digitisation initiatives take effect.