



universität  
wien

# DISSERTATION

Titel der Dissertation

Der mediale Habitus

von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern

Eine empirische Studie zur Genese schulischer Medienkultur  
als Aushandlungsprozess habituellen Medienhandelns

Verfasserin

Mag. phil. Ursula Mutsch

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, Oktober 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Swertz



## danke

Den Lehrern/Lehrerinnen, Schülern/Schülerinnen und ihren Eltern für die zahlreiche Teilnahme an der quantitativen Fragebogenerhebung.

Den Lehrern/Lehrerinnen, die für ein Interview zur Verfügung gestanden sind.

Den Familien, die sich auf einen Home Visit eingelassen haben und zu einem Interview bereit waren und insbesondere den Schülern/Schülerinnen für die spannenden Media Tours.

Christian Swertz für die Möglichkeit zur Mitarbeit am Forschungsprojekt, den Freiraum meinen eigenen Forschungsweg zu gehen sowie die Betreuung der Dissertation.

Sven Kommer für den fachlichen Austausch und sein konstruktives Feedback.

Sigrid Jones für die Forschungsidee und ihren erfolgreich eingereichten Projektantrag.

Den Kollegen/Kolleginnen des Instituts für Bildungswissenschaft, insbesondere Sabrina Schrammel und Gudrun Kern, für den kollegialen Austausch, die inspirierenden Anregungen und gemeinsamen Reflexionen.

Daniela Weinholtz für die gemeinsamen Schreibtage und die netten Gespräche im Weltcafé.

Yvonne Lintner für die gute Zusammenarbeit bei der Durchführung der Home Visits und die anschließenden Kaffeehaus-Reflexionen.

Den Studenten/Studentinnen Brigitte Bruck, Maja Degirmendzic, Natalie Denk, Alruna Feichtner, Katrin Gartner, Kemal Han, Brigitte Hirschegger, Monika Jank, Nicole Köhler, Florian Kuba, Daniela Loidl, Judith Mantler, Gabriela Messner, Mohammed Othman, Sarah Reisenhofer, Julia Schindler, Elisabeth Smalcerz, Karina Steiner, Kathrin Strell, Katja Taborsky, Melanie Tiringner, Bülent Tosun, Vera Unger, Jasmin Wallner-Silberhuber, Marie-Luise Weidinger und Claudia Zeilinger für ihre engagierte Mitarbeit im Zuge ihrer Forschungspraktika und Diplomarbeiten.

Uta Scholl für das Lektorat des Manuskripts.

Meinem Freundeskreis und Familie Regner für ihre Aufmunterungen und Ablenkungen.

Meinen Eltern für ihre Unterstützung in jeder Hinsicht.

Andreas Regner für seine Geduld, sein Verständnis und seine Liebe.



## **Vorwort**

Diese Arbeit ist im Rahmen des dreijährigen Forschungsprojekts MiVA – *Medienbildung im Volksschulalter* – entstanden, welches durch den Wissenschaftsfonds FWF finanziert und von der Wiener Medienpädagogik an der Universität Wien von Oktober 2008 bis April 2012 durchgeführt wurde. Das Vorhaben des Gesamtprojekts, welches in zwei Teilstudien bearbeitet wurde, war zum einen die quantitative und qualitative Erhebung familiär geprägter Mediennutzungsmuster von Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen sowie deren Analyse vor dem Hintergrund des theoretischen Konzepts des medialen Habitus. Dies ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Zum anderen wurde mit der Methode der Action Research, und damit in Kooperation mit Lehrern/Lehrerinnen, Unterrichtsmodelle entwickelt und erprobt, welche insbesondere im Hinblick auf die Lernprogression der Schüler/Schülerinnen im Bereich der Medienbildung analysiert wurden. In einer kombinierten Analyse der erhobenen und ausgewerteten empirischen Daten über die medialen Gewohnheiten und der Ergebnisse aus der Action Research sollten Maßnahmen zur erfolgreichen Implementierung von Medienbildung in Volksschulen abgeleitet und entwickelt werden (Jones 2007; Jones/Swertz 2008).

Mein spezieller Dank gilt Mag. Sigrid Jones, MA, welche als Hauptautorin des Projektantrags maßgeblich zur Realisierung des Forschungsprojekts MiVA beigetragen hat und auf deren erste Forschungsideen und Projektkonzeption diese Arbeit aufbaut. Besonders herzlich danke ich auch Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Swertz für die Projektleitung und für die grundlegende Anregung zur Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage nach dem medialen Habitus.

Die im Rahmen dieser Studie entstandenen Daten werden aus forschungsethischen Gründen nicht veröffentlicht, sie sind bei der Projektleitung – bei Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Swertz – einsehbar.

*Wien, im Oktober 2012*

*Ursula Mutsch*



## Inhaltsverzeichnis

danke .....	3
Vorwort.....	5
Tabellenverzeichnis .....	10
Abbildungsverzeichnis .....	11
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>13</b>
<b>2. Medien(-bildung) im Spannungsfeld von Familie und Schule .....</b>	<b>17</b>
2.1. Zur Forderung von Medienbildung im schulischen Kontext.....	17
2.1.1. Zum Status-quo: Rahmenbedingungen schulpraktischer Medienbildung .....	18
2.1.2. Konturierung eines Defizits schulpraktischer Medienbildung .....	22
2.2. Perspektivenwechsel: Der (mediale) Habitus als Erklärungsansatz .....	26
2.2.1. Primäre und sekundäre Habitusformationen .....	27
2.2.2. Zur Genese schulischer Medienkultur und zur These der kulturellen Passung .....	28
2.2.3. Bourdieus Habituskonzept – Erklärungspotenzial und Legitimierung .....	29
2.3. Überblick über bisherige relevante Forschungsarbeiten .....	32
<b>3. Theoretische Grundlagen zum medialen Habitus .....</b>	<b>38</b>
3.1. Das Habituskonzept nach Pierre Bourdieu .....	38
3.1.1. Entstehung des Habituskonzepts in Algerien .....	39
3.1.2. Habitus und seine zwei Seiten .....	40
3.1.3. Erwerb des Habitus (im Sinne einer Sozialisation).....	41
3.1.4. Funktionsweise des Habitus als generative Grammatik .....	42
3.1.5. Geschmack .....	44
3.1.6. Kapitalsorten .....	45
3.1.7. Sozialer Raum und soziales Feld .....	47
3.1.8. Hysteresis – die Trägheit des Habitus .....	48
3.2. Der mediale Habitus .....	49
3.2.1. Der mediale Habitus nach Kommer und Biermann .....	49
3.2.2. Sechs Dimensionen des medialen Habitus .....	51
3.2.3. Empirische Anwendbarkeit .....	53
<b>4. Forschungsdesign und Methodologie der Studie – Mixed Methods Research.....</b>	<b>55</b>
4.1. Historischer Rückblick in die Anfänge der Mixed Methods Research .....	55
4.2. Definition Mixed Methods .....	57
4.3. Philosophische Annahmen der Mixed Methods Research .....	58
4.4. Design – Sequential Explanatory Mixed Methods Design .....	61
<b>5. Forschungsphase 1 – Quantitative Teilstudie .....</b>	<b>65</b>
5.1. Forschungsfragen .....	65
5.2. Design der quantitativen Teilstudie.....	67
5.2.1. Erhebungsmethode – standardisierte quantitative Fragebogenumfrage .....	67
5.2.2. Datenerhebung – Vorbereitung und Durchführung .....	69
5.2.3. Auswahl und Stichprobe .....	69
5.2.4. Datenaufbereitung und -auswertung .....	70
5.2.5. Darstellung der quantitativen Ergebnisse.....	71

- 5.3. *Ergebnisse – Soziodemografie der Stichprobe* ..... 72
  - 5.3.1. Stichprobe der Lehrer..... 72
  - 5.3.2. Stichprobe der Schüler und ihrer Eltern..... 74
  - 5.3.3. Zusammenfassung der Ergebnisse ..... 80
- 5.4. *Ergebnisse – Lehrerbefragung*..... 81
  - 5.4.1. Medienkontingent im Haushalt – medienökonomisches Kapital ..... 81
  - 5.4.2. Medienaktivitäten – inkorporiertes bzw. objektiviertes kulturelles Kapital..... 83
  - 5.4.3. Zusammenfassung der Ergebnisse ..... 85
- 5.5. *Ergebnisse – Schülerbefragung* ..... 86
  - 5.5.1. Medienkontingent im Haushalt – medienökonomisches Kapital ..... 86
  - 5.5.2. Medienaktivitäten – inkorporiertes bzw. objektiviertes kulturelles Kapital..... 90
  - 5.5.3. Zusammenfassung der Ergebnisse ..... 109
- 5.6. *Ergebnisse – Vergleich Lehrer und Schüler im Kontext ihrer Familie* ..... 111
  - 5.6.1. Medienbesitz – medienökonomisches Kapital..... 111
  - 5.6.2. Medienaktivitäten – inkorporiertes bzw. objektiviertes kulturelles Kapital..... 112
  - 5.6.3. Zusammenfassung der Ergebnisse ..... 117
- 5.7. *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der quantitativen Forschungsphase* ..... 118
- 6. Forschungsphase 2 – Qualitative Teilstudien..... 120**
  - 6.1. *Forschungsphase 2a – Qualitative Teilstudie Lehrer*..... 121
    - 6.1.1. Forschungsfragen der qualitativen Teilstudie 2a ..... 121
    - 6.1.2. Design der qualitativen Teilstudie 2a ..... 122
      - 6.1.2.1. Erhebungsmethode – teilstandardisierte Leitfadeninterviews ..... 122
      - 6.1.2.2. Auswahl und Stichprobe der Lehrer ..... 123
      - 6.1.2.3. Datenerhebung – Vorbereitung und Durchführung..... 124
  - 6.2. *Forschungsphase 2b – Qualitative Teilstudie Schüler* ..... 126
    - 6.2.1. Forschungsfragen der qualitativen Teilstudie 2b ..... 127
    - 6.2.2. Design der qualitativen Teilstudie 2b..... 128
      - 6.2.2.1. Erhebungsmethode – Media Tours und Home Visits ..... 128
      - 6.2.2.2. Auswahl und Stichprobe der Schüler..... 130
      - 6.2.2.3. Datenerhebung – Vorbereitung und Durchführung..... 133
  - 6.3. *Datenaufbereitung der qualitativen Teilstudien (Lehrer und Schüler)*..... 137
    - 6.3.1. Transkription und Anonymisierung der Daten..... 138
    - 6.3.2. Computergestützte Datenaufbereitung..... 138
    - 6.3.3. Kategorisierung und Kodierung der Daten..... 139
  - 6.4. *Auswertung und Analyse der qualitativen Teilstudien (Lehrer und Schüler)* ..... 140
  - 6.5. *Ergebnisse – Lehrerbefragung*..... 142
    - 6.5.1. Unsicher-distanzierte Pragmatiker..... 143
    - 6.5.2. Kritisch-distanzierte Pragmatiker ..... 153
    - 6.5.3. Hedonistische Allrounder ..... 163
    - 6.5.4. Souveräne Medienaffine ..... 176
    - 6.5.5. Zusammenfassung und Diskussion der qualitativen Lehrer-Ergebnisse ..... 185
  - 6.6. *Ergebnisse – Schülerbefragung* ..... 190
    - 6.6.1. Fallporträt 1: Sarah..... 193
    - 6.6.2. Fallporträt 2: David..... 199
    - 6.6.3. Fallporträt 3: Florian..... 207
    - 6.6.4. Fallporträt 4: Yasemin ..... 214
    - 6.6.5. Fallporträt 5: Bojan..... 222
    - 6.6.6. Fallporträt 6: Markus..... 230

---

6.6.7.	Zusammenfassung und Diskussion der qualitativen Schüler-Ergebnisse .....	238
<b>7.</b>	<b>Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick .....</b>	<b>241</b>
7.1.	<i>Methodische Vorgehensweise .....</i>	<i>242</i>
7.2.	<i>Ergebnisse aller Teilstudien .....</i>	<i>243</i>
7.2.1.	Diskussion der Lehrer-Ergebnisse .....	243
7.2.2.	Diskussion der Schüler-Ergebnisse.....	244
7.2.3.	Diskussion der Lehrer- und Schülerergebnisse .....	246
7.3.	<i>Pädagogische Konsequenzen und Ausblick .....</i>	<i>248</i>
7.3.1.	Konsequenzen für Lehrer.....	248
7.3.2.	Konsequenzen für Schüler .....	250
7.3.3.	Ausblick für (medien-)pädagogisches Handeln und (medien-)pädagogische Professionalisierung.....	251
<b>8.</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>253</b>
<b>9.</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>265</b>
9.1.	<i>Quantitative Teilstudie: Fragebogen .....</i>	<i>265</i>
9.2.	<i>Qualitative Teilstudie: Interviewleitfaden – Lehrer .....</i>	<i>269</i>
9.3.	<i>Qualitative Teilstudie: Interviewleitfaden – Schüler.....</i>	<i>271</i>
9.4.	<i>Qualitative Teilstudie: Medienraster .....</i>	<i>273</i>
9.5.	<i>Qualitative Teilstudie: Kodierleitfaden .....</i>	<i>274</i>
9.6.	<i>Kurzfassung.....</i>	<i>283</i>
9.7.	<i>Abstract.....</i>	<i>285</i>

## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Überblick über das Forschungsprojekt.....	63
<i>Tabelle 2:</i> Ausgefüllte Elternfragebögen nach Sprache .....	68
<i>Tabelle 3:</i> Häufigkeitsverteilung der Lehrer-Stichprobe nach Schulen.....	72
<i>Tabelle 4:</i> Häufigkeitsverteilung der Lehrer-Stichprobe nach Alter und Geschlecht.....	73
<i>Tabelle 5:</i> Häufigkeitsverteilung der Schüler-Stichprobe nach Schulen .....	74
<i>Tabelle 6:</i> Häufigkeitsverteilung der Schüler-Stichprobe nach Geschlecht .....	75
<i>Tabelle 7:</i> Häufigkeitsverteilung der Schüler-Stichprobe nach Alter .....	75
<i>Tabelle 8:</i> Häufigkeitsverteilung der Eltern-Stichprobe nach Alter und Geschlecht .....	76
<i>Tabelle 9:</i> Häufigkeitsverteilung der Schüler-Stichprobe nach elterlichem Bildungsabschluss.....	76
<i>Tabelle 10:</i> Häufigkeitsverteilung der Schüler-Stichprobe nach Herkunft .....	78
<i>Tabelle 11:</i> Häufigkeitsverteilung der Schüler-Stichprobe nach elterlichem Bildungsabschluss und Herkunft .....	79
<i>Tabelle 12:</i> Relative Häufigkeit – Medien im Haushalt der Lehrer .....	81
<i>Tabelle 13:</i> Relative Häufigkeit – Medien in „Media Poor“ und „Media Rich“ Haushalten (Lehrer) .....	82
<i>Tabelle 14:</i> Relative Häufigkeit – Medienaktivitäten der Lehrer .....	84
<i>Tabelle 15:</i> Vergleich – Medienaktivitäten der Lehrer nach Geschlecht .....	84
<i>Tabelle 16:</i> Zusammenhänge zwischen Medienaktivitäten der Lehrer und Alter .....	85
<i>Tabelle 17:</i> Relative Häufigkeit – Medien im Haushalt der Familien .....	87
<i>Tabelle 18:</i> Relative Häufigkeit – Medien in „Media Poor“-Haushalten (Familien).....	88
<i>Tabelle 19:</i> Relative Häufigkeit – Medien in „Media Rich“ Haushalten (Familien).....	89
<i>Tabelle 20:</i> Relative Häufigkeit – Medien bei „Familien ohne Fernsehgerät“ .....	90
<i>Tabelle 21:</i> Relative Häufigkeit – Medienaktivitäten der Eltern.....	91
<i>Tabelle 22:</i> Relative Ausübungshäufigkeit – Freizeitaktivitäten der Schüler.....	92
<i>Tabelle 23:</i> Ausübungsdauer – Freizeitaktivitäten der Schüler .....	93
<i>Tabelle 24:</i> Familiäre Mediennutzungsmuster .....	95
<i>Tabelle 25:</i> Vergleich – Medienaktivitäten der Eltern nach Geschlecht.....	96
<i>Tabelle 26:</i> Vergleich – Medienaktivitäten der Eltern nach Geschlecht pro Bildungssegment.....	97
<i>Tabelle 27:</i> Vergleich – Medienaktivitäten der Schüler nach Geschlecht.....	98
<i>Tabelle 28:</i> Vergleich – Medienaktivitäten (Ausübungshäufigkeit) der Schüler nach Geschlecht pro Bildungssegment.....	100
<i>Tabelle 29:</i> Vergleich – Medienaktivitäten (Ausübungsdauer) der Schüler nach Geschlecht pro Bildungssegment.....	102
<i>Tabelle 30:</i> Zusammenhänge zwischen Medienaktivitäten der Eltern und Alter.....	103
<i>Tabelle 31:</i> Zusammenhänge zwischen Medienaktivitäten der Schüler und Alter.....	104
<i>Tabelle 32:</i> Vergleich – Medienaktivitäten der Eltern nach Bildungsabschluss.....	105
<i>Tabelle 33:</i> Vergleich – Medienaktivitäten der Schüler nach elterlichem Bildungsabschluss .....	107
<i>Tabelle 34:</i> Vergleich – Medienaktivitäten der Lehrer und Schüler .....	112
<i>Tabelle 35:</i> Vergleich – Medienaktivitäten der Lehrer und Schüler pro Bildungssegment .....	113
<i>Tabelle 36:</i> Vergleich – Medienaktivitäten der Lehrer und Eltern.....	115
<i>Tabelle 37:</i> Vergleich – Medienaktivitäten der Lehrer und Eltern pro Bildungssegment.....	116
<i>Tabelle 38:</i> Qualitative Stichprobe der Lehrer.....	124
<i>Tabelle 39:</i> Qualitativer Stichprobenplan für die Auswahl der Home-Visit-Kinder .....	132
<i>Tabelle 40:</i> Übersicht über die ausgewählten Fallporträts der Schüler.....	191

**Abbildungsverzeichnis**

<i>Abbildung 1:</i> Sechs Analysedimensionen des medialen Habitus.....	51
<i>Abbildung 2:</i> Phasen des Sequential Explanatory Mixed Methods Design.....	63
<i>Abbildung 3:</i> Berücksichtigung von zwei Analysedimensionen des medialen Habitus bei der quantitativen Fragebogenerhebung .....	67
<i>Abbildung 4:</i> Berücksichtigung von fünf Analysedimensionen des medialen Habitus bei der qualitativen Lehrerbefragung.....	142
<i>Abbildung 5:</i> Berücksichtigung von fünf Analysedimensionen des medialen Habitus bei der qualitativen Schülerbefragung .....	191



## 1. Einleitung

*„Es gibt mit anderen Worten tatsächlich – und das ist meiner Meinung nach überraschend genug – einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft“.*

*(Bourdieu 2005: 31f)*

Die hier vorgestellte Studie zur empirischen Erforschung und Gegenüberstellung des *medialen Habitus* von Lehrern<sup>1</sup> und Schülern untersucht die medienkulturellen Voraussetzungen und medialen Gewohnheiten von Lehrern und Schülern. Im Zentrum des Interesses steht das mögliche Erklärungspotenzial des medialen Habitus für die Genese schulischer Medienkultur und daraus resultierende Konsequenzen für die Implementierung von Medienbildung in den Unterricht (Jones/Swertz 2008: 5). Dem liegt die aktuelle Problematik zu Grunde, dass trotz flankierender Maßnahmen und vielfältiger medienpädagogischer Initiativen auf bildungspolitischer wie auch schulpraktischer Ebene die Integration von Medienbildung in den (Volksschul-)Unterricht bislang unbefriedigend ausgefallen ist. Angesichts dessen wird im Rahmen dieser Studie der Versuch unternommen, den variationsreich geführten Diskussionen und Problematisierungen mit der Perspektive des medialen Habitus einen neuen Erklärungsansatz zu liefern.

Der Studie liegt die Erwartung zu Grunde, dass der von Bourdieu konstatierte „Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen“ (Bourdieu 2005: 32) sich sowohl im Umgang mit und im Einsatz von *Medien* – hier verstanden als traditionelle sowie neue Verbreitungs- und Kommunikationsmedien und deren Inhalte – als auch in den persönlichen Einstellungen und Haltungen gegenüber Medien(-inhalten) zeigt. Mit Bourdieu ist daher davon auszugehen, dass diese eingeübten medialen Handlungspraxen und routinisierten Mediennutzungsgewohnheiten familiär geprägt sind, in Abhängigkeit der jeweils zur Verfügung stehenden Existenzbedingungen (in Form von Kapitalsorten), früh(-kindlich) ausgebildet werden und als inkorporierte, unbewusst wirkmächtige Dispositionen die schulische Medienbildung beeinflussen. Die Überlegungen von Bourdieu zum Habitus (1976, 1982, 2005) stellen daher theoretische Bezugskonzepte dar und werden in Richtung der Konzeption eines medialen Habitus<sup>2</sup> weiterentwickelt. Dies geschieht in Anlehnung an die Arbeiten von Kommer (2006, 2010a) und Biermann (2009), welche bereits empirische Studien zur Erforschung des medialen Habitus bei angehenden Lehrenden und bei Schülern durchgeführt haben und auf deren Expertise zurückgegriffen wurde.

---

<sup>1</sup> Geschlechterbezogene Aussagen sind im weiteren Text (eingeschlossen das Inhalts-, Tabellen- und Abbildungsverzeichnis) im Sinne der Gleichstellung für beiderlei Geschlecht aufzufassen bzw. auszulegen.

<sup>2</sup> Erste Überlegungen zum medialen Habitus finden sich bei Swertz (2004, 2012).

Ausgangsthese der Studie ist somit die Vermutung, dass das Konzept des medialen Habitus eine geeignete Perspektive für die Analyse schulischer Aushandlungsprozesse darstellt. Aus Sicht des medialen Habitus ist eine Kluft zwischen den medienspezifischen Einstellungen, Grundhaltungen und Verhaltensweisen bei Lehrpersonen und bei Schülern zu verzeichnen (Biermann 2009: 259; Kommer 2010a: 393). Faulstich-Wieland beschreibt die Problematik folgendermaßen: „Der in den Bildungseinrichtungen geforderte Habitus, der von den Lehrenden gepflegt und wertgeschätzte Habitus und der von den Schülerinnen und Schülern bzw. den Studierenden mitgebrachte Habitus können durchaus divergieren“ (Faulstich-Wieland 2000: 213).

Die als Querschnittstudie angelegte empirische Untersuchung zielt deshalb auf die (Re-)Konstruktion des medialen Habitus von Lehrern und Schülern und eine daran anschließende Vergleichsanalyse zur Offenlegung von Gemeinsamkeiten und Differenzen dieser familiär geprägten Mediennutzungsmuster und lebensgeschichtlich generierten Einstellungen gegenüber Medien und Wertigkeiten von Medien. Damit wird intendiert, dass die Studie zu einer Lösung für die „verborgenen“<sup>3</sup> Probleme und Schwierigkeiten in der Umsetzung und Integration von Medienbildung im Unterricht beitragen kann. Konkret sollen folgende drei Fragestellungen mittels der Studie beantwortet werden:

- Wie kann der mediale Habitus von Lehrern und Schülern beschrieben werden und wie gestaltet sich das (Passungs-)Verhältnis des medialen Habitus von Lehrern und Schülern in der Schule?
- Inwiefern kann das Aufeinandertreffen eines unterschiedlichen medialen Habitus bei Lehrern und Schülern Probleme in der Umsetzung von Medienbildung im Unterricht, sowohl in medienerzieherischer als auch in mediendidaktischer Hinsicht, erklären?
- Welchen Beitrag kann die vorliegende Studie aus medienpädagogischer Perspektive zur wissenschaftlichen Diskussion über die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen leisten?

Die Darstellung der Studie folgt – analog der systematischen Vorgehensweise der Untersuchung – einer sukzessiven Gliederung: nach diesem einleitenden, ersten Überblick über die Ausgangsproblematik und der Darstellung der Forschungsfragen im Kontext des Forschungsprojekts MiVA widmet sich das *zweite Kapitel* der Forderung nach schulischer Medienbildung. Im Zuge dessen wird der Status-quo der medienpädagogischen Rahmenbedingungen der Schulpraxis beschrieben, und es wird unter Bezug auf Forschungsergebnisse zum schulischen Medieneinsatz und zu mediener-

---

<sup>3</sup> Die Anspielung auf *Verborgenes* bezieht sich auf folgendes Zitat von Bourdieu und Passeron: „Die Enthüllung des Verborgenen hat deshalb immer einen kritischen Effekt, weil in der Gesellschaft das Verborgene immer ein Geheimnis ist, vorzüglich gehütet, auch wenn niemand ausdrücklich damit beauftragt ist“ (Bourdieu/Passeron 1971: 15).

zieherischen Aktivitäten ein Defizit in der schulischen Medienbildung konstatiert. Als neuer Erklärungsansatz für die nach wie vor bestehenden Schwierigkeiten zur Implementierung von Medienbildung in den Unterricht wird das Konzept des medialen Habitus vorgestellt und als erkenntnisleitende Heuristik dieser Arbeit ausgewiesen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Zusammenfassung aktueller Studien, die sich der theoretischen Konzeption des medialen Habitus im Rahmen von Schulforschung widmen.

Das *dritte Kapitel* gibt Aufschluss über den theoretischen Bezugsrahmen. Nach einem Überblick über Bourdieus Habituskonzept werden – in Anlehnung an die Arbeiten von Kommer und Biermann – Überlegungen zu einem medialen Habitus angestellt und schließlich sechs Analysedimensionen des medialen Habitus als Basis für die empirische Erforschung herausgearbeitet.

Im *vierten Kapitel* wird die methodische Herangehensweise des empirischen Zugriffs erläutert. Im Zuge dessen wird nach einem historischen Rückblick auf die Anfänge der Mixed Methods Research zunächst das gewählte Mixed-Methods-Forschungsdesign vorgestellt, dem – eingebettet in eine Übersicht über aktuelle Diskussionen zu paradigmatischen Grundannahmen von Mixed Methods Designs – die der Studie zu Grunde liegende erkenntnistheoretische Legitimation folgt.

Im Anschluss daran findet sich im *fünften Kapitel* eine detaillierte Beschreibung der ersten quantitativen Forschungsphase. Ausgehend von den Forschungsfragen, die dieser Teilstudie zu Grunde liegen, wird zunächst das methodische Design dieser Forschungsphase, beziehungsweise auf die Erhebungsmethode, den Prozess der Datenerhebung, die Stichprobenauswahl sowie die Datenaufbereitung und -analyse, vorgestellt. Daran anschließend folgt eine Darstellung der Ergebnisse: Beginnend mit einer soziodemografischen Verortung der Stichprobe werden die Befunde für die befragten Lehrer und Familien separat voneinander präsentiert; anschließend erfolgt ein Vergleich der Lehrer- und Schülerdaten. Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung und Diskussion der quantitativen Ergebnisse.

Analog zum Aufbau des fünften Kapitels widmet sich das *sechste Kapitel* der qualitativen Forschungsphase mit ihren zwei Teilstudien. Zunächst werden die Forschungsfragen und das methodische Design (Erhebungsmethode, Stichprobenauswahl und Datenerhebungsprozess) für die Teilstudie der Lehrer und der Schüler separat beschrieben. Im Anschluss daran folgt eine gemeinsame Beschreibung der Datenaufbereitung und der Datenanalyse der qualitativen Forschungsphase. Die Darstellung und Interpretation der qualitativen Ergebnisse wird wiederum getrennt

vorgenommen: Die Lehrerergebnisse werden in Form von vier extrahierten Habitusformen präsentiert, die Schülerergebnisse werden in Form von sechs ausgewählten Fallporträts dargestellt.

Das *siebente Kapitel* dient der Zusammenschau und Diskussion der Ergebnisse: In einem ersten Schritt werden das gewählte Forschungsdesign und die methodische Herangehensweise reflektiert. In einem zweiten Schritt erfolgt eine zusammenfassende Darstellung zentraler Forschungsbefunde unter relationaler Betrachtung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse. In einem dritten und letzten Schritt werden – eingebettet in die vorliegenden Forschungsergebnisse – schließlich Herausforderungen und Konsequenzen für die Schulpraxis resümiert.

## 2. Medien(-bildung) im Spannungsfeld von Familie und Schule

Wir leben heute, eingebettet in einer heterogenen Medienlandschaft, in einer technologisierten und digitalisierten Gesellschaft, die durch steigende Medienkonvergenz, (Massen-)Medienkonsum und mediale Vernetzung charakterisiert ist. Dieser bestehende Trend von Globalisierung und fortlaufenden Innovationen auf dem Gebiet der Kommunikationstechnologien mit dem Ziel der Effizienzsteigerung, Schnelligkeit und Multifunktionalität lässt vermuten, dass wir auch weiterhin einer mediatisierten Zukunft und einem von den Medien durchdrungenen Alltag entgegensehen. Unumstritten ist daher, dass Medien selbstverständliche und integrierte Bestandteile unserer Alltags- und Lebenswelt sind und wir Medien zur Bearbeitung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben heranziehen, wobei auch der Umgang mit Medien selbst zur Entwicklungsaufgabe geworden ist (Hoppe-Graff/Kim 2002: 911). Vor dem Hintergrund dieser Tatsache widmet sich dieses Kapitel der daraus resultierenden (Heraus-)Forderung von Medienbildung im schulischen Kontext und bilanziert diesbezüglich eine immer noch unzulängliche medienpädagogische Schulpraxis (Kapitel 2.1.). Ein neuer Erklärungsansatz für dieses konstatierte Defizit soll mit der Aufnahme der bourdieuschen Perspektive gelingen, das heißt, es wird versucht, das Spannungsverhältnis der Sozialisationsinstanzen Familie und Schule hinsichtlich ihres Medienhandelns – im Sinne der These der „kulturellen Passung“ – zu berücksichtigen. Rekurrierend auf Bourdieus Habituskonzept wird untersucht, inwieweit die Rekonstruktion des medialen Habitus von Lehrern und Schülern neue Erkenntnisse für eine erfolgreiche Implementierung von Medienbildung in den Volksschulunterricht liefert (Kapitel 2.2.). Im Anschluss an die Ausdifferenzierung des vorliegenden Erkenntnisinteresses werden schließlich relevante bisherige Forschungsarbeiten skizziert, welche die Überlegungen dieser Studie grundieren (Kapitel 2.3.).

### 2.1. Zur Forderung von Medienbildung im schulischen Kontext

Die ubiquitäre Durchdringung der Alltags- und Lebenswelt durch die Medien ist nicht ohne Folgen, Anforderungen und Herausforderungen für Schulen und den Lehrerberuf geblieben. Zunehmend wird, auch unter dem Druck der Öffentlichkeit, erwartet, dass Kinder auch in der Schule auf diese umfassende Medienwelt und -landschaft bewusst vorbereitet und auf dem Weg in die Medien- und Informationsgesellschaft begleitet werden. Diese Erwartung lässt den Ruf nach schulischer Medienerziehung und Medienkompetenzvermittlung laut werden. *Medienerziehung* wird hier, rekurrierend auf Tulodziecki et al. (2010), als ein Lernen *über* Medien verstanden, das zum einen durch „pädagogisch relevante Zielvorstellungen mit Medienbezug“ und zum anderen durch Überlegungen zur Erreichung dieser Ziele geleitet ist (Tulodziecki et al. 2010: 39). Als Pendant dazu fällt

ein Lernen *mit* Medien in den Bereich der *Mediendidaktik*, bei der es „(...) im wesentlichen um die Frage geht, wie vorhandene Medien bzw. Medienangebote oder eigene Medienbeiträge zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet und verwendet werden können bzw. sollen“ (Tulodziecki et al. 2010: 41). In Abgrenzung dazu wird mit Tulodziecki et al. unter dem Begriff der *Medienkompetenz* ein „grundsätzliches Vermögen und [die] Bereitschaft des Menschen in Medienzusammenhängen zu handeln“ verstanden (ebd. 177). Als Abschluss dieses begriffstheoretischen Exkurses sei an dieser Stelle noch auf den Terminus *Medienbildung* verwiesen, welcher sich in Anschluss an Tulodziecki et al. „als zusammenfassende[r] Begriff für alle bildungsrelevanten Prozesse mit Medienbezug“ (ebd. 178) fassen lässt. Angeregt durch diese definitorische Verortung geht die vorliegende Studie von einer prozessual gedachten, schulisch initiierten Medienbildung aus, die einerseits den methodisch-didaktischen Einsatz neuer Medien als Unterrichtsmittel zur Gestaltung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen, andererseits sowohl die kritisch-reflexive und produktiv-kreative Thematisierung von Medien im Unterricht, als auch die Vermittlung und Ausbildung von Medienkompetenzen umfasst. Um einen Einblick zu bekommen, wie und unter welchen Voraussetzungen Medienbildung in der Schule – das vorliegende Forschungsvorhaben nimmt dabei schwerpunktmäßig auf den Bereich der Volksschule (VS) Bezug – realisiert wird, folgt zunächst eine Skizzierung curricularer Rahmenbedingungen und medienpädagogischer Initiativen zur Implementierung von Medienbildung in den Schulunterricht (Kapitel 2.1.1.). Unter Rückgriff auf aktuelle Forschungsbefunde zu mediendidaktischen und medienerzieherischen Aktivitäten in der Schule wird in einem zweiten Schritt jedoch ein ernüchterndes Fazit gezogen und ein Defizit schulpraktischer Medienbildung konstatiert (Kapitel 2.1.2.).

### **2.1.1. Zum Status-quo: Rahmenbedingungen schulpraktischer Medienbildung**

In den letzten Jahrzehnten haben sich zahlreiche Initiativen zur Förderung und Integration von Medienbildungsmaßnahmen entwickelt. So wurde beispielsweise in Lehrplänen auf diese neue medienerzieherische Aufgabe durch Festlegung curricularer Richtlinien und Bezugspunkte Beachtung genommen. Für das österreichische Schulwesen wurde Medienerziehung erstmals 1989 durch den Grundsatzterlass *Medienerziehung* (bm:ukk 2012) curricular in den schulischen Lehrplänen<sup>4</sup> verankert und 2012, bezugnehmend auf aktuelle internationale Fachdiskurse, neue Aufgabenfelder der Pädagogischen Hochschulen sowie in der Zwischenzeit erfolgte technologische Entwicklungen und Neuerungen, aktualisiert. Aus diesem Erlass geht hervor, dass sich die Schule verstärkt dem Auftrag stellen müsse,

---

<sup>4</sup> Siehe dazu Lehrplan der Volksschule (bm:ukk 2008).

„(...) an der Heranbildung kommunikationsfähiger und urteilsfähiger Menschen mitzuwirken, die Kreativität und die Freude an eigenen Schöpfungen anzuregen und sich im Sinne des Unterrichtsprinzips ‚Medienerziehung‘ um eine Förderung der Orientierung des Einzelnen in der Gesellschaft und der konstruktiv-kritischen Haltung gegenüber vermittelten Erfahrungen zu bemühen“ (bm:ukk 2012: 1).

Analog dazu finden sich auch im deutschen Schulwesen „eine Menge an verbindlichen (!) Aufträgen“ (Anritter/Schill 2008: 12) zur Vollziehung von Medienbildung im Unterricht, welche bundesländerspezifisch<sup>5</sup> festgelegt sind (vgl. bspw. den Rahmenlehrplan Medienerziehung in Mecklenburg-Vorpommern<sup>6</sup>). Einer Lehrplananalyse von Kammerl und Ostermann (2010) zufolge liegen demnach in einigen deutschen Bundesländern spezifische Rahmenpläne für Medienerziehung auf, während in anderen Bundesländern Medienerziehung als integrativer Bestandteil einzelner Unterrichtsfächer oder Schulformen curricular geregelt ist. Allen deutschen Bundesländern ist jedoch eine fachintegrierte bzw. fächerverbindende Umsetzung von Medienerziehung gemein (Kammerl/Ostermann 2010: 26). In einer Einschätzung von Möller und Tulodziecki (2000) im Zuge einer Richtlinien- und Lehrplananalyse curricularer Grundlagen der Medienerziehung findet sich ebenfalls bestätigt, „ (...) dass auch schon jetzt vielfältige medienerzieherische Aktivitäten in der Grundschule durch die Lehrpläne nicht nur legitimiert, sondern auch gefordert sind“ (Möller/Tulodziecki 2000: 384).

Mit der gesetzlichen Regelung und Verankerung medienerzieherischer Inhalte in den schulischen Lehrplänen rückten auch zunehmend konzeptionelle Überlegungen zu medienpädagogischen Lehreraus- und Fortbildungsmaßnahmen ins Bewusstsein. Die deutsche Bund-Länder-Kommission von 1995 hat zum Beispiel im Orientierungsrahmen *Medienerziehung in der Schule*<sup>7</sup> verlautbart:

„Medienerziehung in der Lehrerbildung soll sicherstellen, daß alle Lehrerinnen und Lehrer im Laufe ihres Studiums mit den wissenschaftlichen Grundlagen des Medienangebots, der Medienentwicklung und der Medienwirkung vertraut gemacht werden. Es ist daher wünschenswert, daß Medienerziehung integraler Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Lehrerbildung wird“ (BLK 1995: V.3.).

Ebenso wurden im Rahmen der Kultusministerkonferenz *Medienpädagogik in der Schule* im Jahre 1995 grundsätzliche Anforderungen der medienpädagogischen Lehrerbildung diskutiert mit der angestrebten Intention, dass „Medienpädagogik in der Schule (...) in beide Phasen der Lehrerbildung als verpflichtender Bestandteil aufgenommen werden [sollte]“ (KMK 1995: 3). Dies findet sich auch im Abschlussbericht vom 11. Dezember 1998 bestätigt, wo es heißt: „Medienpädagogische Ausbildungsinhalte müssen daher integraler Bestandteil der Ausbildung für alle Schularten und in allen Fachbereichen sein“ (KMK 1998: 1). Ausgehend von diesen Vorschlägen

<sup>5</sup> Siehe dazu: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2884> (14.01.2011).

<sup>6</sup> Siehe dazu: <http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/medien/medienerziehung/rp-medienerziehung.pdf> (14.01.2011).

<sup>7</sup> Siehe dazu: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/MedienerziehunginderSchule.html> (25.01.2011).

und der Forderung nach einer medienpädagogischen Qualifizierung von Lehrern im Zuge ihrer Ausbildung folgten impulsgebende Initiativen in der Praxis. Hier ist etwa das Modellprojekt *Medienkompetenz in der Lehrerausbildung* (1995–1997) an der Universität Bielefeld zur Förderung von Medienkompetenz in der wissenschaftlichen Ausbildung von Lehramtsstudierenden zu nennen (Möhle et al. 2001: 59ff). An dieser Stelle sei auch auf den Modellversuch *Neue Medien und Lehramtsstudium* (1996–2001) zur konzeptionellen Erprobung und Evaluation medienpädagogischer Ausbildung von Lehrern der Universität Paderborn verwiesen (Moll et al. 2000). Ein weiterer Vorreiter auf diesem Gebiet ist das Hochschulnetzwerk *Neue Medien in der Lehrerbildung* (1999–2001) unter der Beteiligung sieben deutscher Universitäten, welches konzeptionelle Basis- und Zusatzqualifikationen für neue Medien im Lehramtsstudium erarbeitet hat (Bentlage/Hamm 2001). Diesen ersten Unternehmungen folgend haben sich in Deutschland kontinuierlich weitere Maßnahmen medienpädagogischer Aus- bzw. Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten, wie z. B. Lehrveranstaltungen, Pflicht- oder Wahlpflichtbereiche in Ausbildungsgängen, Angebote von Zusatzqualifikationen oder Aktivitäten in Lehrerfortbildungsprogrammen, etabliert (siehe etwa Hugger 2001: 15ff; Tulodziecki 2005: 31f; Herzig 2007: 292ff). Auch in Österreich ist eine ähnliche Entwicklung zu verzeichnen: mittlerweile bestehen vielfältige Möglichkeiten, sich mittels individueller Studienschwerpunkte oder Wahlfächer<sup>8</sup> medienpädagogisch ausbilden zu lassen bzw. werden auch spezifische Lehrgänge zur Weiterbildung angeboten<sup>9</sup>.

Weiters haben Bemühungen stattgefunden, die Schulen mit Mediengeräten, wie Computer- und Internetzugang, aufzurüsten. Im Zuge des Projekts *Wiener Bildungsnetz*<sup>10</sup> (2007) wurde beispielsweise eine Modernisierung der schon 1997 bereitgestellten Hardware-Ausstattung von Wiener Bildungseinrichtungen vorgenommen. An dieser Stelle sei auch an die Initiative *Schule ans Netz*<sup>11</sup> von 1996 in Deutschland erinnert, mit der sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit der Deutschen Telekom AG den flächendeckenden Zugang zum Internet in Schulen zum Ziel gesetzt hat. Das Schweizer Pendant dazu wurde durch die Initiative *Public Private Partnership – Schulen im Netz*<sup>12</sup> (2002–2007) realisiert, welche ebenfalls bestrebt war, die Computerausstattung und die Internetanbindung an Schweizer Schulen zu verbessern. Der Ausbau der digitalen Infrastruktur an Schulen wird auch von europäischer Ebene durch entsprechen-

---

<sup>8</sup> Z. B. medienpädagogische Lehrveranstaltungsangebote im Zuge des Bachelorstudiums Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Klagenfurt, des Masterstudiums Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Innsbruck, des Masterstudiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien.

<sup>9</sup> Z. B. der Masterstudienlehrgang zum Thema „eDucation – Lernen und Lehren mit Neuen Medien“ an der Donau-Universität Krems, der Masterstudienlehrgang zum Thema „Medien & Bildung“ an der PH Wien, der Lehrgang „Medienpädagogik und E-Learning in der Volksschule“ an der PH Linz, der Lehrgang „Medienbildung“ des Medienzentrums wienXtra.

<sup>10</sup> Siehe dazu: <http://www.wien.gv.at/verwaltung/schulen/bildungsnetz.html> (14.01.2011).

<sup>11</sup> Siehe dazu: <http://www.schulen-ans-netz.de/ueber-uns/ziele-des-vereins/entwicklung-des-vereins.html> (14.01.2011).

<sup>12</sup> Siehe dazu Hotz-Hart (2007).

de Richtlinien und Zielvorgaben gefordert: so wurden seitens der Europäischen Kommission eine flächendeckende Internetversorgung sowie ein Zugang zu schnellem Internet und Multimedia-Ressourcen an Schulen bis Ende 2001 angestrebt (KOM 2000). Daten einer nationalen Schulleiteruntersuchung im Rahmen der PISA-Studie von Schreiner (2009) belegen, dass an knapp 60 Prozent der Schulen, die 15- bis 16-jährige Schüler besuchen, alle Computer über einen Internetzugang verfügen, wobei hinsichtlich der Qualität und Geschwindigkeit des Internetzugangs Differenzen zwischen den Schulen bestehen. Schreiner hält daher resümierend fest, dass die gesetzten Ziele in Bezug auf eine flächendeckende und schnelle Internetanbindung für Österreich noch nicht zur Gänze erreicht sind (Schreiner 2009: 371). Für Volksschulen, erhoben für Schüler der 4. Schulstufe, liefern Daten der IGLU-Studie 2006 Hinweise zur IT-Ausstattung: demnach verfügen 90 Prozent der Schüler in Österreich – befragt durch ihre Lehrer – über einen Computer in der Schule; im Vergleich zum internationalen Durchschnitt (84 %) sind österreichische Schüler daher besser ausgestattet. Über einen Computer mit Internetzugang verfügen 62 Prozent; hier liegen österreichische Schüler unter dem internationalen Durchschnitt (78 %) (Hornberg et al. 2007: 55). Ebenso hat es sich die Europäische Kommission zum Ziel gesetzt, die Computer-Schüler-Relation bis 2004 auf ein Verhältnis von fünf bis 15 Nutzer pro Computer zu senken (KOM 2000). Ein internationaler Vergleich mit den OECD-Ländern<sup>13</sup> zeigt, dass Österreich hinsichtlich der Computer-Schüler-Relation – erhoben für 15- bis 16-jährige Schüler – mit Rang sechs von 28 gut abschneidet und mit maximal fünf Schülern pro Computer das angestrebte europäische Ziel erreicht hat (OECD 2006: 27). Sieht man sich das Computer-Schüler-Verhältnis, das im Rahmen der IGLU Studie 2006 erhoben wurde, als Indikator für die Qualität der schulischen IT-Ausstattung für Volksschulkinder der 4. Schulstufe an, so trifft das Verhältnis von maximal fünf Schülern pro Computer nur auf 30 Prozent der österreichischen Volksschüler zu, bei ca. einem Drittel der Schüler kommen auf einen Computer fünf bis zehn Schüler, bei 13 Prozent der Schüler nutzen mehr als 20 Schüler einen Computer, und eine Minderheit von 0,6 Prozent verfügt über keinen Computerzugang in der Schule. Im internationalen Vergleich schneidet Österreich für die Altersgruppe der Volksschüler jedoch schlechter ab: im internationalen Durchschnitt trifft auf zwei Drittel der Schüler das Verhältnis von maximal fünf Schülern pro Computer zu, bei weiteren 20 Prozent der Schüler teilen sich fünf bis zehn Schüler einen Computer. Eine randständige Rolle stellen hingegen die Computer-Schüler-Verhältnisse elf bis 20 Schüler pro Computer (6 %) und mehr als 20 Schüler pro Computer (3 %) dar (Hornberg et al. 2007: 57).

---

<sup>13</sup> Als Datengrundlage dienen die PISA-Ergebnisse 2003 der 30 OECD-Staaten, wobei für Großbritannien und Frankreich keine Daten vorliegen.

### 2.1.2. Konturierung eines Defizits schulpraktischer Medienbildung

Trotz dieser flankierenden Maßnahmen und der beschriebenen medienpädagogischen Initiativen bleibt die Integration und Implementierung von Medien(-bildung) in die Schulpraxis jedoch unbefriedigend und scheint bislang nur in Ansätzen gelungen.<sup>14</sup> Ein Blick auf Forschungsbefunde der letzten Jahre zeigt, dass die unternommenen Anstrengungen nicht automatisch einen erfolgreichen Medieneinsatz im Unterricht garantieren. So berichten Hunneshagen et al. (2000) in ihrer begleitenden Evaluationsstudie zur Initiative *Schule ans Netz*, die eine Bestandsaufnahme zum Einsatz und zur pädagogischen Arbeit mit neuen Medien in der Schule liefern sollte, dass sich die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht trotz Ausstattungsiniciativen noch nicht durchgehend etabliert hat. Ihren Daten zufolge integrieren bislang nur wenige Lehrer, vorzugsweise in ausgewählten Fächern wie z. B. Informatik, neue Medien in ihren Unterricht (Hunneshagen et al. 2000: 178). Auch Six et al. (2000) berichten im Zuge der repräsentativen Untersuchung zur Medienerziehung in der Grundschule (Tulodziecki et al. 2000), durchgeführt im Schuljahr 1998/1999 in Nordrhein-Westfalen, dass – mit Ausnahme des Kassettenrekorders – Medien eher selten bzw. teilweise nie im Unterricht eingesetzt werden. Ihren Daten zufolge verwenden mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen selbst traditionelle Medien kaum im Unterricht; den Computer bzw. das Internet nutzen sogar mehr als 90 Prozent der Lehrer nur selten<sup>14</sup> (Six et al. 2000: 220). Dieser geringe Medieneinsatz lässt sich auch nicht mit einer mangelnden schulischen Geräteausstattung erklären, denn selbst bei der Verfügbarkeit und dem Vorhandensein von Mediengeräten in der Schule greifen die befragten Lehrer nur „selten“ oder „nie“ auf Medien im Unterricht zurück (ebd. 178). Daten zum Medieneinsatz durch Lehrer im Unterricht liefert auch der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs 2003) im Rahmen der 2003 durchgeführten repräsentativen Befragung von Lehrern an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Den Daten zufolge ist der Videorekorder das am häufigsten eingesetzte Medium, gefolgt vom Computer, von den Printmedien (Zeitschriften und Tageszeitungen), dem Internet, dem Fernseher und schließlich dem DVD-Player. Eine regelmäßige Mediennutzung trifft, wie die Daten<sup>15</sup> besagen, für einen Großteil der Lehrer jedoch nicht zu: so setzen zwar drei Viertel der Lehrer Videokassetten häufig oder zumindest regelmäßig im Unterricht ein, den Computer nutzt jedoch nur noch knapp die Hälfte der Lehrer häufig oder zumindest gelegentlich, das Internet gar nur noch ein Drittel der Lehrer (mpfs 2003: 40). Mit der Begleituntersuchung der *e-initiative.nrw* (Schulz-Zander/Riegas-Staackmann 2004) liegt eine weitere Studie vor, welche sich 2003 der Evaluation des Medieneinsatzes an verschiedenen Schularten in Nordrhein-Westfalen gewidmet hat.

---

<sup>14</sup> Siehe dazu auch den Bericht *Lessons learned* von Swertz und Fessler (2010) an das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Swertz/Fessler 2010: 35f).

<sup>15</sup> An dieser Stelle sei jedoch kritisch angemerkt, dass die unspezifische Differenzierung zwischen einem „häufigen“, einem „gelegentlichen“ oder einem „seltenen“ Einsatz von Medien wenig aussagekräftig ist und daher einen hohen Interpretationsspielraum zulässt.

Für die Grundschule<sup>16</sup> konnte die Studie zum Beispiel feststellen, dass 57 Prozent der Lehrer den Computer wöchentlich, das heißt zumindest einmal pro Woche, einsetzen. Weitere 17 Prozent nutzen den Computer mindestens einmal pro Monat, 13 Prozent greifen seltener als einmal pro Monat auf den Computer zurück, und 13 Prozent der Grundschullehrer geben an, den Computer gar nicht einzusetzen. Das Internet setzen nur 20 Prozent der befragten Lehrer wöchentlich ein, 13 Prozent nutzen es zumindest einmal im Monat, 17 Prozent weniger als einmal pro Monat und die Hälfte der Lehrer gehört zur Gruppe der Nicht-Nutzer (Schulz-Zander/Riegas-Staackmann 2004: 303). Insgesamt zeigt sich daher auch in dieser Evaluationsstudie, dass „eine breite, reguläre Nutzung der IKT im Unterricht nicht zum Alltag von Schulen gehört“ (ebd. 328). Auch Bofinger (2007a, 2007b) kommt in seiner Studie zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht, die er 2002 und nochmals 2006 in nahezu allen Schulen in Bayern durchgeführt hat, zu einem ernüchternden Ergebnis: lediglich 17 Prozent aller Lehrer setzen 2002 digitale Medien im Unterricht häufig oder zumindest regelmäßig ein<sup>14</sup>; im Jahr 2006 ist dieser Anteil auf zumindest 21 Prozent angestiegen. Umgekehrt geben bei der ersten Erhebung 49 Prozent der Lehrer an, digitale Medien überhaupt nicht einzusetzen, 2006 sinkt dieser Anteil auf 29 Prozent (Bofinger 2007a: 34, 2007b: 62). Für die Schweiz liegen Ergebnisse aus der 2007 durchgeführten Begleituntersuchung der Initiative *Public Private Partnership – Schule im Netz* vor. Im Rahmen dieser Studie kommt Petko (2012) für die Primarstufe zu dem Ergebnis, dass bei 20 Prozent der befragten Lehrpersonen die Schüler mehrmals pro Woche die Gelegenheit haben, den Computer im Unterricht zu nutzen; bei 30 Prozent der Lehrer arbeiten die Schüler hingegen nie mit dem Computer. Nach Einschätzungen der befragten Lehrpersonen wird lediglich in fünf Prozent der Unterrichtsstunden mit dem Computer gelernt. Weiters setzt ein Viertel der befragten Lehrer wöchentlich Lernsoftware ein, lediglich 17 Prozent verwenden in dieser Frequenz digitale Spiele im Unterricht, bei nur drei Prozent der Lehrer arbeiten die Schüler wöchentlich mit Textverarbeitungsprogrammen und nur vier Prozent geben an, mit den Schülern wöchentlich Internetrecherchen durchzuführen (Petko 2012: 34f). Zum Abschluss sei noch auf die österreichische Studie BIMEZ (BIMEZ 2010) verwiesen, welche bereits zum zweiten Mal eine repräsentative Erhebung zum Medieneinsatz durch oberösterreichische Pädagogen in den Bereichen Kindergarten und Volksschule durchgeführt hat. Als dominant kristallisiert sich der Einsatz von Printmedien heraus: 98 Prozent der befragten Pädagogen setzen Bücher ein, 65 Prozent Zeitungen bzw. Zeitschriften. Weiters werden Audiomedien (64 %) sowie Unterrichtsfilme, DVDs bzw. Videos von knapp 60 Prozent der Pädagogen eingesetzt; etwas mehr als die Hälfte nutzt den Computer (56 %) (BIMEZ 2010: Charts PädagogInnen, Folie 27). Von einer flächendeckenden Nutzung neuer Medien im Kindergarten- und Volksschulbereich kann daher auch in der BIMEZ-Studie nicht die Rede sein. Die Aussagekraft dieser Daten ist allerdings als

---

<sup>16</sup> Die Erhebung fand an verschiedenen Schularten in Nordrhein-Westfalen statt; für diese Arbeit sind jedoch insbesondere Daten für die Grundschule von Interesse.

problematisch zu beurteilen, da im Zuge der Befragung lediglich nach dem prinzipiellen Einsatz bzw. der prinzipiellen Verwendung von Medien gefragt wurde und die Daten somit keine Differenzierung im Hinblick auf die Nutzungshäufigkeit zulassen.

Noch einmal verschärft stellt sich die Datenlage dar, wenn nach medienerzieherischen Themen und Interventionen sowie der Medienkompetenzvermittlung im Unterricht gefragt wird. Einen präzisen Einblick in die Umsetzung medienerzieherischer Ziele gewährt die Studie von Tulodziecki et al. (2000) zur Medienerziehung in der Grundschule: grundsätzlich sind die befragten Lehrer der Ansicht, dass Medienerziehung zu einem Anteil von mehr als 70 Prozent in den Verantwortungsbereich der Familie fällt und die Schule daher in einem verhältnismäßig geringeren Ausmaß (knapp 30 %) diese Aufgabe übernimmt (Six et al. 2000: 221). Vor diesem Hintergrund setzen beinahe die Hälfte der befragten Lehrpersonen medienerzieherische Ziele lediglich „selten“ oder sogar „nie“ im Unterricht um – mehr als jede zehnte Lehrkraft hat noch nie medienerzieherische Intentionen mittels entsprechender Praxisaktivitäten realisiert. Ebenso trifft auf ein Viertel der befragten Lehrer zu, dass sie bislang „selten“ oder „nie“ in diesem Zusammenhang Elternarbeit praktiziert und medienerzieherische Fragen mit Eltern thematisiert haben (ebd. 190). Auch Bofinger (2007a) kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass zwei Drittel der befragten bayerischen Lehrer medienerzieherische Themen so gut wie nie im Unterricht behandeln; lediglich acht Prozent geben eine häufigere bzw. regelmäßige Auseinandersetzung mit derartigen Themen an. Im Vergleich zur ersten Erhebung im Jahr 2002 ist der Anteil dieser Lehrer daher nur um einen Prozentpunkt gestiegen (Bofinger 2007a: 34).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die zunächst vielversprechend erscheinenden Initiativen und Maßnahmen zur Implementierung von Medienbildung in den Schulunterricht auf Grund der dargestellten Daten in den vorgestellten Untersuchungen weniger eine optimistische Diagnose als vielmehr ein ernüchterndes Fazit zulassen. Im Zuge dieser bisher als sporadisch zu konstatierenden mediendidaktischen sowie medienerzieherischen Aktivitäten im Unterricht haben sich zunehmend Studien mit der Analyse von fördernden sowie hemmenden Bedingungen und Faktoren der Implementierung von Medienbildung in die Schule auseinandergesetzt. Einige der dort analysierten Problemfelder sind die folgenden:

- Trotz erfolgter Ausstattungsinitiativen und verbesserter medialer Infrastruktur der letzten Jahre werden nach wie vor die (mangelnde und/oder veraltete) *Geräteausstattung sowie Zugangsschwierigkeiten* an den Schulen als Begründung für den geringen Medieneinsatz und die mangelnde Umsetzung medienerzieherischer Aktivitäten genannt (z. B. Tulodziecki 2000: 461f; Hunneshagen 2005: 202f; Balanskat et al. 2006: 51f). Auch bei Bofinger (2007b) findet

sich bestätigt, dass als Gründe für den Nicht-Einsatz von Medien im Unterricht zu wenige Geräte sowie fehlende bzw. unpassende Software genannt werden. Während diese infrastrukturellen Probleme im Jahr 2002 noch die ersten Plätze der Verzichtsründe einnehmen, sind Ausstattungsprobleme im Jahr 2006 weniger virulent und rangieren mittlerweile auf den hinteren Plätzen – dies führt Bofinger auf die Ausstattungs Bemühungen der letzten Jahre zurück (Bofinger 2007b: 64f).

- Ebenso wird in diversen Studien der *Zeitfaktor* als „Hemmschuh“ für die Implementierung von Medienbildung angeführt: so werden der zu investierende Zeitaufwand auf Grund der erforderlichen eigenen Auseinandersetzung mit den neuen medialen Arbeitsmitteln, aber auch ein straffer curricularer Zeitrahmen als Hindernis genannt (Hunneshagen 2000 et al.: 178). Weiters wird bei einer Integration von Medien im Unterricht über zeitintensivere Vorbereitungen geklagt (Hunneshagen 2005: 157f) oder auch ein zu hoher allgemeiner Zeitdruck als hinderlich empfunden (Bofinger 2007b: 64).
- Eine weitere Barriere stellen die mangelnden bzw. unzureichenden *technischen sowie methodisch-didaktischen (Medien-)Kompetenzen* der Lehrkräfte dar (z. B. Tulodziecki 2000: 465ff; Balanskat et al. 2006: 50; Korte/Hüsing 2006: 28f; Bofinger 2007b: 64f). So berichtet etwa Tulodziecki (2000) im Rahmen der Studie *Medienerziehung in der Grundschule*, dass ein erheblicher Anteil der befragten Lehrpersonen angibt, sich „eher unsicher“ oder „sehr unsicher“ in der technischen Handhabung von Mediengeräten zu fühlen – dies trifft insbesondere auf die Medien Computer und Internet zu (Tulodziecki 2000: 467). Neben technischen sind auch methodisch-didaktische Kompetenzen eine entscheidende Voraussetzung für schulische Medienbildung. In der im Zuge der *Public Private Partnership-Initiative* durchgeführten Begleituntersuchung kommt Petko (2012) zu dem Ergebnis, dass nur 30 Prozent der befragten Primarlehrpersonen ihre Kompetenzen in Verbindung mit dem Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien positiv einschätzen (Petko 2012: 38).
- Diese fehlenden Kompetenzen werden auch im Zusammenhang mit der bislang realisierten *Lehreraus- und -fortbildung* diskutiert. Wiederholt findet sich in Studien bestätigt, dass im Hinblick auf die Qualifizierung der Lehrkräfte nach wie vor ein Manko bestehe und eine adäquate Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrer in Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zu fördern sei (z. B. Tulodziecki 2000: 475ff; Hunneshagen 2005: 213f; Balanskat et al. 2006: 51).
- Als positive Voraussetzung für die Realisierung schulischer Medienbildung gilt es auch die *Motivation sowie die Einstellungen und Überzeugungen* der Lehrpersonen zu berücksichtigen (z. B. Tulodziecki 2000: 468ff; Ertmer 2005; Petko 2012: 39ff). So kommt Bofinger (2007b) in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass Gründe wie ein „wenig erkennbare[r] Mehrwert“ oder die

Einschätzung, andere Methoden seien geeigneter, neben anderen als Hauptargumente für den Verzicht eines Medieneinsatzes im Unterricht genannt werden (Bofinger 2007b: 64).

- Auch findet sich in Studien der Hinweis, dass *strukturelle Rahmenbedingungen der Schule sowie das Schulklima* als Einflussfaktoren zu bedenken seien. Hierunter fallen beispielsweise Aspekte wie der unter Kollegen stattfindende Austausch über Medien bzw. Medienprojekte sowie die Thematisierung medienbezogener Nutzungsweisen und Probleme im Lehrerteam (Six et al. 2000: 70ff). Nach Hunneshagen (2005) können sich zudem die Unterstützung und Förderung durch die Schulleitung sowie eine Zusammenarbeit und Kooperation unter der Lehrerschaft positiv auf die schulische Medienarbeit auswirken (Hunneshagen 2005: 212f).

Diese Zusammenschau präsentiert eine facettenreiche Auflistung möglicher Faktoren und Bedingungen auf verschiedensten Ebenen, welche im Hinblick auf eine erfolgreiche Implementierung von Medienbildung in den Schulunterricht gegenwärtig diskutiert werden. Diese Studien berücksichtigen jedoch nicht privatmediale Handlungspraxen oder mediale Nutzungsgewohnheiten von Lehrern und Schülern, die in der Schule aufeinandertreffen und die schulische Medienkultur rahmen. Diese Arbeit versucht daher unter Einnahme einer bourdieuschen Perspektive und im Anschluss an die erst in jüngster Zeit diskutierten Überlegungen zu einem *medialen Habitus* (Biermann 2009; Henrichwark 2009; Kommer 2010a/b) einen neuen und möglicherweise ergänzenden Erklärungsansatz für die bestehende Problemlage zu liefern.

## 2.2. Perspektivenwechsel: Der (mediale) Habitus als Erklärungsansatz

Aus Sicht des Habituskonzepts von Pierre Bourdieu<sup>17</sup> beschäftigt sich die vorliegende Arbeit zunächst mit der Frage, inwieweit die Berücksichtigung medienbezogener Dispositionen von Lehrern und Schülern zu neuen Erkenntnissen im Hinblick auf die Implementierung von Medienbildung in den Unterricht führt. Nachfolgend wird das erwartete Potenzial von Bourdieus Habituskonzept für diese Arbeit skizziert: dazu werden in einem ersten Schritt Überlegungen zu primären und sekundären Habitusformationen angestellt (Kapitel 2.2.1.). In einem zweiten Schritt wird die Genese schulischer Medienkultur als Aushandlungsprozess habituellen Medienhandelns diskutiert und die dieser Studie zu Grunde liegende These der „kulturellen Passung“ (Bourdieu/Passeron 1971) hin-

<sup>17</sup> **Pierre Bourdieu** (1930-2002) wurde in Denguin, einem kleinen Dorf im südwestlichen Frankreich, als Sohn eines Landwirts und späteren Postangestellten geboren. Bourdieu besuchte die Dorfschule und kam schließlich auf Grund seiner außergewöhnlichen schulischen Leistungen ins Gymnasium (*Lycée de Pau*) in seiner Heimatstadt und später in das Gymnasium *Louis le Grand* in Paris. Dort wurde Bourdieu für die französische Elitehochschule *École Normale Supérieure* vorbereitet, wo er schließlich von 1951 bis 1955 Philosophie studierte und ebenfalls mit Auszeichnung abschloss. Nach seinem Studium absolvierte Bourdieu als Wehrpflichtiger seinen Militärdienst und arbeitete im Anschluss daran als Assistent an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät in Algier. 1961 zurück in Frankreich, unterrichtete Bourdieu zunächst an der *Sorbonne* in Paris und an der Universität von Lille, bis ihm schließlich 1964 die Stelle eines *Directeur d'Études* (diese Position entspricht einer Professur an einer Universität) angeboten wurde und er an die *École Pratique des Hautes Études*, Paris, wechselte. Ab 1981 bis zu seinem Tod 2002 hatte Bourdieu in Paris den renommierten Lehrstuhl für Soziologie am *Collège de France* inne, eine der höchsten Positionen im französischen Universitätssystem (Krais/Gebauer 2008: 82f).

sichtlich des medialen Habitus der Lehrer und Schüler vorgestellt (Kapitel 2.2.2.). In einem dritten Schritt wird das Erklärungspotenzial von Bourdieus Habituskonzept für diese Studie zusammenfassend dargestellt und so die Wahl für dieses theoretische Bezugskonzept legitimiert (Kapitel 2.2.3.).

### **2.2.1. Primäre und sekundäre Habitusformationen**

Die Familie stellt den ersten Sozialisationskontext dar, in dem Kinder im Zuge von „Primärerfahrungen“ (Bourdieu 1976: 168) Handlungsweisen – auch im Umgang mit Medien – interaktiv ausbilden und erlernen. Demzufolge machen sie vielfältige und unterschiedliche Erfahrungen mit Medien und Medienangeboten, abhängig von dem Umfeld, in dem sie aufwachsen. Gerahmt wird die Sozialisationspraxis durch die zur Verfügung stehenden (technischen) Medien im Haushalt, die sowohl bewusst als auch unbewusst vermittelten medialen Gewohnheiten, die familiär anerkannten medialen Handlungsmuster sowie die Einstellungen und Wertigkeiten der Bezugspersonen. Das häusliche Umfeld ist durch spezifische „Spielregeln“ (Bourdieu/Wacquant 2006: 129) – um sich der Spiel-Metapher bei Bourdieu zu bedienen – in Form von akzeptierten Handlungsweisen, Haltungen, Wertigkeiten und Einstellungen zu charakterisieren. Diese teils durch intentionale Erziehungsmaßnahmen, teils durch unbewusste Prägung vermittelten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata manifestieren sich in Dispositionen, das heißt, sie schreiben sich in den Körper ein und rahmen in reproduzierender Weise zukünftige Handlungen. Je nach familiärem Bedingungsgeflecht und den vorliegenden Existenzbedingungen bilden sich milieuspezifisch unterschiedliche Varianten dieser „primären Habitusformen“ (Kramer 2011: 113f; Bourdieu/Passeron 1973: 58ff) als Sozialisationsresultat aus.

„Sekundäre Habitusformen“ (Kramer 2011: 114) werden im Zuge der Sozialisationsprozesse in der Bildungsinstitution Schule – in Form einer „sekundären pädagogischen Arbeit“ (Bourdieu/Passeron 1973: 58) – ausgebildet. Hierbei rahmen sowohl absichtsvolle, geplante Erziehungsprozesse als auch ungezielte, nebenbei stattfindende Sozialisationsprozesse den schulischen (Medien-)Alltag, geleitet von bestimmten Wertvorstellungen und Bildungsaspirationen: sei es bei der Wahl der Medien, die die Lehrperson als Lehr- bzw. Lernmittel im Unterricht einsetzt oder auch bewusst oder unbewusst vermeidet, oder sei es im Hinblick darauf, welche Medien im Unterricht thematisiert werden oder wie Medien(-aktivitäten) im schulischen Kontext bewertet werden. Laut Bourdieu wendet sich jedoch das Schulsystem – mit der Überzeugung, pädagogische Interventionen unter dem Aspekt der Chancengleichheit durchzuführen – an Angehörige der privilegierten Schicht und selektiert auf diese Art und Weise die Teilhabe an schulischer Bildung. Auch

ein Blick auf Studien der letzten Jahre, wie z. B. die PISA-Studie, zeigt, dass Bourdieus Annahme von den ungleichen Bildungschancen noch immer zutrifft. In Verbindung mit der vorliegenden Studie wird die Ansicht vertreten, dass hinsichtlich des schulisch vermittelten sekundären Habitus auch noch der jeweilige „persönliche“ Habitus der Lehrperson mit zu bedenken ist. Unter dem „sekundären Habitus“ wird daher ein Konglomerat aus Schulhabitus und Lehrerhabitus verstanden, wobei grundsätzlich anzunehmen ist, dass jene Personen den Lehrberuf ergreifen, für die in der Schule vertretene Ansichten und Wertvorstellungen mit ihren eigenen vereinbar sind und die sich demnach mit dem institutionellen Schulhabitus identifizieren können.<sup>18</sup> In welchem Verhältnis nun dieser primäre und sekundäre Habitus zueinander stehen und welche Passungsschwierigkeiten sich im Zusammenspiel mit der Schulpraxis ergeben können, wird im nächsten Abschnitt diskutiert.

### 2.2.2. Zur Genese schulischer Medienkultur und zur These der kulturellen Passung

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass „primäre Habitusformationen“ bestehen, ist daher davon auszugehen, dass Schüler ihre vielfältigen außerschulischen und insbesondere auch unbewussten, als Dispositionen inkorporierten Medienerfahrungen in das „Feld Schule“ (siehe Kapitel 3.1.7.) mitbringen. Je nach dem Passungsverhältnis der mitgebrachten Voraussetzungen und den schulischen Erfordernissen und „Spielregeln“, dem „sekundären Habitus“, haben die Schüler entsprechende „Spielkarten“ und demnach ein leichtes oder schweres Spiel. Dies trifft auch auf den Umgang mit Medien zu. Die schulischen Anforderungen richten sich zum einen nach den verlangten, institutionell verankerten, zumeist „bildungsbürgerlich orientierten“ Fähigkeiten, Handlungsweisen und Orientierungen, zum anderen sind sie auch von den jeweiligen Lehrpersonen abhängig. Diese agieren ebenfalls vor dem Hintergrund ihres (medialen) Habitus im Unterricht. Aus dieser Perspektive treffen im Unterricht Lehrer und Schüler mit ihrem jeweiligen, im Verlauf ihrer Sozialisation erworbenen (medialen) Habitus aufeinander. Dabei ist davon auszugehen, dass es nicht immer zu geeigneten Passungskonstellationen des Lehrer- und Schülerhabitus kommt, sondern dass durchaus Divergenzen die schulische Medienkultur rahmen, welche Aushandlungsprozesse fordern. Schulische *Medienkultur* wird hier in Anlehnung an Ackeren verstanden, die Schulkultur definiert als

„(...) die dominanten und von einer Mehrzahl der Mitglieder der schulischen Praxisgemeinschaft in einem stetigen Aushandlungsprozess geteilten Wert-, Norm- und Einstellungsmuster hinsichtlich unterrichtlicher, schulorganisatorischer und außerschulischer Aspekte, die in der tagtäglichen Arbeitspraxis zum Ausdruck kommen“ (Ackeren et al. 2011: 175).

<sup>18</sup> Siehe dazu z. B. die Studie von Treptow (2006), welche im Zuge der empirischen Erforschung der Bildungsbiografien von Lehrern charakteristische Merkmale der familiären und schulischen Sozialisation herausarbeitet – wie Nähe und positive Identifikation zum Bildungssystem –, die sich auf die Affinität für den Lehrerberuf auswirken.

Schulische *Medienkultur* bezeichnet dabei die *medienspezifischen* Wert-, Norm- und Einstellungsmuster, wobei im hier verwendeten Verständnis – in Anlehnung an Bourdieus Habituskonzept – das Verhältnis der dominanten Muster zu den individuellen Mustern zu berücksichtigen ist. Dieser Fokus auf das Passungsverhältnis familiärer und schulischer Habitusformen vermag möglicherweise, wenn auch nicht ausschließlich, die bisherigen Divergenzen zwischen geforderter und realisierter schulischer Medienbildung erklären. In dieser Studie wird daher die These aufgestellt, dass schulische Medienkultur als Aushandlungsprozess zwischen unterschiedlichen, familiär geprägten medialen Praktiken und Mediennutzungsgewohnheiten – dem jeweiligen medialen Habitus – der Lehrer und Schüler verstanden werden kann (Jones/Swertz 2008: 2). Ziel dieser Untersuchung ist es daher, ein Verständnis der im Laufe der Sozialisation erworbenen medienkulturellen Voraussetzungen und medialen Gewohnheiten der Lehrer und Schüler zu generieren und somit die beschriebene Problemlage aus bourdieuschem Blickwinkel zu beleuchten. Um dies zu realisieren, wird der mediale Habitus der Lehrer und Schüler mittels einer empirischen Erhebung rekonstruiert, wobei Bourdieus Habituskonzept und die Überlegungen von Kommer und Biermann (2012) zum medialen Habitus die theoretischen Bezugskonzepte darstellen.

### **2.2.3. Bourdieus Habituskonzept – Erklärungspotenzial und Legitimierung**

Bevor in einem letzten Unterabschnitt des zweiten Kapitels auf den aktuellen Forschungsstand eingegangen wird, folgt in diesem Abschnitt eine Reflexion im Hinblick auf das Erklärungspotenzial, welches sich durch den bourdieuschen Zugang ergibt. Diese soll noch einmal die Wahl von Bourdieus Habituskonzept als perspektivischen Zugang für diese Studie legitimieren.

Der mit der Konzeption des Habitus gelingende *Fokus auf medienbezogene Dispositionen* der Lehrer und Schüler ermöglicht es, inkorporierte, unbewusste Aspekte in den Blickpunkt zu rücken. Anders als bei Mediennutzungsstudien, welche sowohl für Kinder (z. B. Österreich: BIMEZ 2010; Deutschland: MPFS 2009; Schweiz: Weiss/Dähler 2004; UK: Buckingham 2002; Marsh et al. 2005) als auch für Lehrer (z. B. MPFS 2003) mehrfach vorliegen, ist es daher mit diesem Ansatz möglich, eine tieferegehende, medienbiografische und mediensozialisationstheoretische Aspekte berücksichtigende Analyse medialer Nutzungsgewohnheiten und ihnen zu Grunde liegender Einstellungs- und Wahrnehmungsmuster vorzunehmen. Als erkenntnisbringend werden die den Dispositionen zugeschriebenen Eigenschaften der „Beharrlichkeit“ und „Trägheit“ eingeschätzt. Unter der Annahme, dass die internalisierten Mediennutzungsmuster durch Veränderungsresistenz zu charakterisieren sind, ist von einer schweren und nur unter Anstrengungen erfolgenden Anpassung an schulische Neuerungen und Anforderungen auszugehen, wodurch möglicherweise das

„Scheitern“ bisheriger Maßnahmen und Innovationen zur Implementierung von Medienbildung in den Unterricht zu erklären ist. Erschwerend kommt hinzu, dass diese verinnerlichten medienbezogenen Handlungsrountinen präreflexiv sind und sich daher dem Bewusstsein der Lehrer entziehen. Somit ist davon auszugehen, dass sich Lehrer des Einflusses der eigenen medienbiografischen Erfahrungen und privatmedialen Handlungspraxen auf ihr mediendidaktisches und medien-erzieherisches Handeln nicht bewusst sind. Unter diesen Gesichtspunkten scheint das Konzept des Habitus als Analyseinstrument eine neue perspektivische Betrachtungsweise anzubieten, um die bisherigen, wiederholt auftretenden Schwierigkeiten bei der Implementierung von Medienbildung zu fassen.

Unter *bildungswissenschaftlichen Gesichtspunkten* kann mit Bourdieus Habituskonzept und der These der kulturellen Passung (Bourdieu/Passeron 1971) nach wie vor an *Diskurse zu Bildungsungleichheiten* angeschlossen werden. Die von Bourdieu und Passeron (1971) konstatierte „Illusion der Chancengleichheit“, untersucht am französischen Bildungswesen der 1960er Jahre, spiegelt sich auch gegenwärtig in der empirischen Befundlage, wie zum Beispiel in der PISA-Studie, wider. So findet sich in Ergebnissen dieser Untersuchungen der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistungen der Schüler und damit die soziale Selektivität des Schulsystems bestätigt (z. B. Bacher 2009; Breit/Schreiner 2009). Bourdieu zufolge reproduziert sich diese Ungleichheit dadurch, dass die Privilegierten – die Oberschicht – die Struktur des Feldes Schule bestimmen, ihre Elitekultur durchsetzen und, die geforderten Bildungsaspirationen im Vorfeld erfüllend, „(...) nur ihrem Habitus zu folgen brauchen, um im Bildungswesen erfolgreich zu sein“ (Rehbein 2006: 127). Im Gegensatz dazu tritt die Unterschicht bereits mit einem „kulturelle[n] Handicap“ (Bourdieu/Passeron 1971: 41) in das Schulsystem ein, woraus weit weniger günstige Passungsverhältnisse zwischen den familiären Gewohnheiten – den primären Habitusformen – und den schulischen Anforderungen – den sekundären Habitusformen – resultieren. Als Konsequenz werden den unteren sozialen Milieus Anschlussfähigkeiten und Bildungsmöglichkeiten verwehrt, die sich in ungleicher Chancenverteilung und schulischer Auslese äußern. Während die Privilegierten ihren schulischen Erfolg dabei als Ergebnis ihrer Begabung, Bildungsbeflissenheit und persönlichen Leistung verstehen und rechtfertigen, tragen auch die Unterprivilegierten zum Erhalt dieser „Begabungsideologie“ (ebd. 86) bei: auch sie berufen sich hinsichtlich ihres Scheiterns und Misserfolgs auf Kriterien der Begabung und erleben ihre „Unterprivilegierung als persönliches Schicksal“ (ebd. 85). Auf diese Art und Weise bleibt die auf Prinzipien der sozialen Vererbung zurückzuführende Logik des Bildungssystems verschleiert. Bourdieus Habitusansatz bietet sich demnach dafür an, die Leistungen und Mechanismen des Bildungssystems kritisch zu hinterfragen und es dahingehend zu prüfen, inwieweit es zum Erhalt und zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt. Um den Bogen zurück

zum Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit zu spannen: Unter diesen Annahmen stellt sich die Frage, inwieweit auch hinsichtlich der geforderten schulischen Medienbildung das Bildungssystem in reproduzierender Weise zu Ungleichheiten führt. Hier drängt sich der Verdacht auf, dass möglicherweise auch medienerzieherische und mediendidaktische Maßnahmen im Unterricht implizit bestimmte mediale Grundkenntnisse und Einstellungen voraussetzen, welche eine Privilegierung ausgewählter Schüler nach sich zieht. Anstatt zu einer Nivellierung dieser Unterschiede würde die Schule zu einer Verstärkung einer „digital divide“ („digitalen Kluft“ oder „digitalen Spaltung“) (Buckingham 2007: 72; Niesyto 2009) beitragen.

Unter *wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten* stellt Bourdieus Habituskonzept einen *sozialisationstheoretischen Zugang* dar, welcher der heutigen Sozialisationsforschung, die sie sich entweder aus einer Perspektive der Vergesellschaftung speist oder in einem Subjektzentrismus wurzelt (Bauer 2011: 107), eine Alternative bietet. Während objektivistisch orientierte Betrachtungsweisen vornehmend die Dominanz äußerer Sozialisationsinflüsse der Gesellschaft auf das Individuum und dessen Anpassung im Laufe seiner Persönlichkeitsentwicklung in den Blick nehmen, fokussieren im Umkehrschluss subjektivistisch orientierte Sozialisationsverständnisse die autonome Entwicklung des Individuums im Kontext seines gesellschaftlichen Umfelds und richten ihre Aufmerksamkeit auf die Einflussnahme des Individuums auf seine Umwelt. Mit Bauer ist daher zu konstatieren, dass die Sozialisationsforschung im Verlaufe ihrer Geschichte zwischen zwei Polen pendelt und es bis dato noch nicht geschafft hat, einen integrativen Ansatz, welcher gleichermaßen das Individuum und die Gesellschaft als ineinandergreifende Komponenten von Sozialisationsprozessen versteht, zu etablieren (ebd. 119). Ein Aufbrechen dieser perspektivischen Engführung ist laut Bauer unter Verwendung des Habituskonzepts von Bourdieu möglich. Um seiner Argumentationsstruktur zur Lösung des Dilemmas der gegenwärtigen Sozialisationsforschung zu folgen, wird im nachfolgenden Abschnitt Bauers Vorgehensweise knapp dargelegt. Als Ausgangsbasis seiner Überlegungen skizziert Bauer zunächst die Entwicklungsgeschichte der Sozialisationsforschung, welche er in ein schichtspezifisches und ein nach-schichtspezifisches Paradigma unterteilt. Die „schichtspezifische Sozialisationsforschung“ (ebd. 23ff), welche in der Nachkriegszeit ihren Ausgang nimmt und sich bis in die 1960er und 1970er Jahre durchsetzt, ist durch ein Interesse an der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu charakterisieren und richtet ihre Aufmerksamkeit auf die Analyse von ungleichen, vererbten Lebens- und Existenzbedingungen. Mit der wachsenden Kritik an den als zu statisch und zirkulär gedachten Reproduktionsverhältnissen bahnt sich in den 1970er und 1980er Jahren ein Paradigmenwechsel an, und es kommt schließlich zu einer „nach-schichtspezifisch“ (ebd. 61ff) geleiteten Perspektive auf Sozialisation. Diese zeichnet sich nach Bauer durch eine Aufweichung der Strukturzentrierung der Gesellschaft zu Gunsten einer

Schwerpunktverschiebung auf das Individuum aus. Die nach-schichtspezifische Betrachtungsweise von Sozialisation – wobei Bauer an dieser Stelle exemplarisch auf Hurrelmanns „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann 1983) verweist – hebt auf das aktiv gestaltende, handelnde und auf seine Umwelt in all seiner Eigenständigkeit bezugnehmende Subjekt und seine Persönlichkeitsentwicklung ab. Mit Bauer gerät bei diesem den gegenwärtigen Zeitgeist prägenden Verständnis von Sozialisation jedoch der Mechanismus der sozialen Ungleichheit aus dem Blickwinkel, und es hat mit der Schwäche fehlender Analysen der (Re-)Produktion von ungleichen Lebensbedingungen zu kämpfen. Auf Grundlage dieser Nachzeichnung der bisherigen Sozialisationsansätze und ihren jeweils problematischen und nicht zufriedenstellenden Aspekten konstatiert Bauer resümierend ein Dilemma, welches er als „Pendelausschlag zwischen zwei extremen theoretischen Positionen“ (Bauer 2011: 105) umschreibt. Diesem begegnet Bauer – dies schließt nun wieder an die begonnene Diskussion eines integrativen Lösungsansatzes an –, indem er sich auf Bourdieus Habituskonzept bezieht. Wie kann nun Bourdieus Habituskonzeption zu einem das dialektische Verhältnis zwischen Gesellschaft und Individuum währenden Sozialisationsverständnis beitragen und worin sieht Bauer mit Rückgriff auf Bourdieus Sozialtheorie eine alternative Herangehensweise in der gegenwärtigen Sozialisationsforschung? In bourdieuscher Diktion ist der Habitus ein „Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw.“ (Bourdieu 2005: 31) (eine ausführliche Darstellung von Bourdieus Habituskonzept findet sich in Kapitel 3.1.). Auf diesen Vermittlungsaspekt des Habitus beruft sich Bauer und sieht darin die Möglichkeit, „(...) den erkenntnistheoretischen Gegensatz zwischen einem Vergesellschaftungspol der älteren und dem Individuationspol der jüngeren Ansätze in der Sozialisationsforschung zu überwinden“ (Bauer 2011: 110). Bezugnehmend auf Bourdieus Habituskonzept als sozialisationstheoretische Hintergrundfolie kann es daher gelingen, den Interaktionsaspekt zwischen Gesellschaft und Individuum zu betonen und ein zwischen objektiven und subjektiven Strukturen vermittelndes Verständnis von Sozialisation, d. h. eine Verknüpfung von Mikro- und Makroebene herzustellen (siehe Kapitel 4.4.).

### **2.3. Überblick über bisherige relevante Forschungsarbeiten**

Bevor auf Bourdieus Habituskonzept näher eingegangen wird und die Überlegungen zu einem medialen Habitus dargestellt werden, erfolgt eine cursorische Durchsicht relevanter Studien zu dieser Thematik. Diese Arbeit bezieht sich im Kern auf jene Forschungsarbeiten, welche eine bourdieusche Perspektive eingenommen haben, um sich dem Medienhandeln von (angehenden) Lehrern und Schülern widmen. Auf Grund dieser selektiven Auswahl an Forschungsarbeiten beschränkt sich die hier referierte Bestandsaufnahme auf einige wenige Studien.

Erste Überlegungen zu einem medialen Habitus von Lehrern finden sich in der Pilotstudie von Meurer (2006) mit dem Ziel, „habituelle Übereinstimmungen von Grundschullehrkräften im Umgang mit Neuen Medien“ (Meurer 2006: 196) herauszuarbeiten. Ausgehend von der Annahme, dass Lehrpersonen einem spezifischen Berufsmilieu und damit einem gemeinsamen Erfahrungsraum angehören, widmet sich Meurer anhand von Gruppendiskussionsverfahren der Analyse und Interpretation von kollektiven Einstellungen und Orientierungen von Grundschullehrern (ebd. 196). Erste Ergebnisse der Habitusrekonstruktion deuten darauf hin, dass die befragten Lehrer durch eine „bewahrpädagogische[ ] Haltung“ bzw. durch einen „technikskeptischen Habitus“ (ebd. 205) zu charakterisieren sind. Resümierend schlägt Meurer vor, dass dieser habituellen Haltung der Lehrpersonen, welche zu einer „defizitären Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Fragen“ (ebd.) führt, durch kritische Reflexion zu begegnen ist.

In besonders umfassender Weise greifen diese Thematik Kommer und Biermann (2007, 2012) im Rahmen des Forschungsprojekts *Medienbiografien mit Kompetenzgewinn* auf, welches durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg gefördert und an der Pädagogischen Hochschule Freiburg von 2003 bis 2006 durchgeführt wurde. Ausgehend von laufenden Beobachtungen einer bis zu diesem Zeitpunkt noch immer nicht gelungenen Implementierung von neuen Medien in den Unterricht sowie im Hinblick auf die vielfach diskutierten Probleme einer schulisch realisierten Medienbildung stellen Kommer und Biermann die These auf, dass es sich hierbei „(...) keinesfalls um eine ‚Verkettung unglücklicher Umstände‘, sondern um einen systematischen Effekt handelt“ (Kommer/Biermann 2012: 86). Um dieser Problematik eine neue Erklärungsperspektive zu bieten, berufen sie sich auf Bourdieus Überlegungen zum Habitus. Unter der Annahme, dass tiefliegende Dispositionen von Lehrern eine Rolle spielen, entwickeln Kommer und Biermann im Forschungsverlauf eine theoretische Konzeption eines medialen Habitus, welche als theoretisches Fundament ihre Untersuchungen grundiert.

Kommer arbeitet infolgedessen in seiner Studie *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden* (2010a, 2010b) entlang zweier Untersuchungsdimensionen: Zum einen steht der Status-quo des Medienverhaltens von Schülern im Zentrum des Interesses, welches er anhand von Medienkompetenz-Dimensionen analysiert. Hierbei lenkt Kommer seine Aufmerksamkeit insbesondere auf die (medienbiografischen) Rahmenbedingungen, welche zum Erwerb und zur Entwicklung der Medienkompetenz beitragen. Zum anderen liefert seine Untersuchung auch einen Beitrag zur Bestimmung des medialen Habitus von Schülern und Lehramtsstudierenden. Ein zentraler Fokus liegt daher auch auf der Analyse und Rekonstruktion habitus- und milieuspezifischer

Dispositionen, Wertekanons und Handlungsmuster der beiden Untersuchungsgruppen. Der Bearbeitung dieser beiden Forschungsbereiche liegt ein qualitativ-triangulativ angelegtes Forschungsdesign zu Grunde, das sich aus drei Datensträngen zusammensetzt. Im Rahmen der Studie werden zunächst 37 Real- und Hauptschüler der neunten Klasse sowie 29 Lehramtsstudierende des ersten Studienseesters an der Pädagogischen Hochschule Freiburg mittels qualitativer, leitfadengestützter Interviews zur persönlichen Medienbiografie, zu aktuellen Medienumgangsformen sowie zur Selbsteinschätzung hinsichtlich ihrer Medienkompetenz befragt. Zur Generierung des zweiten Datenmaterialpools wird mit einigen dieser Probanden (sowohl Schüler als auch Studierende) auf freiwilliger Basis ein Computerkurs durchgeführt, bei dem sowohl die Tätigkeiten der Teilnehmer per Video, als auch die Bildschirmhalte am Computer aufgezeichnet werden, um ihre Interaktion mit dem Rechner zu dokumentieren. Als dritte Dateneinheit liegen die im Rahmen der Computerkurse erstellten Präsentationen vor, welche die eigene Medienbiografie multimedial darstellen.

Die Schülerdaten werden entlang dreier Themenbereiche ausgewertet: Neben der Bestimmung der Medienkompetenz der Heranwachsenden (Kommer 2010a: 122ff) und ihrer subjektiven Sichtweise und Einschätzung hinsichtlich der Medienkompetenzvermittlung in der Schule (ebd. 257ff) widmet sich Kommer der Rekonstruktion des medialen Habitus der Schüler (ebd. 275ff). Anhand einer Kriterien-Matrix mit den drei Hauptanalysedimensionen Medienumgang, Zuschreibung zu Medien und Inhalten sowie Kapitalien und Erziehungsvorstellungen des Elternhauses arbeitet Kommer drei Habitusformen für die Stichprobe der Schüler heraus: (1) *Die Computerfernen*: Schüler dieser Habitusform sind durch einen hedonistischen und unterhaltungsorientierten Medienumgang sowie das tendenzielle Vermeiden komplexer Medien(-inhalte) auf Grund von Überforderung zu charakterisieren (ebd. 283ff). (2) *Die unauffälligen Hedonisten*: Traditionelle wie digitale Medien, die auch teilweise als Eigenbesitz zur Verfügung stehen, sind bei dieser Habitusform feste, aber auch unreflektierte Bestandteile des Alltags und werden durch die Eltern kaum – und wenn, dann vorwiegend aus pragmatischen Gründen – reguliert (ebd. 289ff). (3) *Die Medienaffinen*: Dazu zählen vorwiegend Heranwachsende aus bildungsorientierten Familien, die tendenziell über eine noch bessere Kapitalausstattung verfügen. Diese Schüler zeichnen sich durch eine höhere Medienkompetenz aus und nutzen den Computer sowohl aus hedonistischen Gründen als auch zu Profilierungszwecken, die mit Aufstiegsaspirationen verbunden sind (ebd. 295ff).

Die Lehrerdaten hat Kommer ebenfalls entlang der beiden Dimensionen Medienkompetenz und medialer Habitus, mittels einer fallspezifischen Analyse, in einem mehrstufigen Prozess der Typenbildung ausgewertet. Für die Gruppe der Lehramtsstudierenden kristallisieren sich drei Habitusformen heraus, wobei für eine noch eine Unterform existiert: (1) *Die ambivalenten Bürgerlichen*: Angehende Lehrer dieser Habitusform stammen aus Familien mit umfangreichem kulturellem Kapital, die sich vornehmlich an bildungsbürgerlich-kulturkritischen Idealen orientieren. So legen

sie, auch aus Gründen der Distinktion, Wert auf qualitätsorientierte und wertvolle Medien(-inhalte) und stehen digitalen Medien(-inhalten) kritisch-distanziert gegenüber. Entsprechen ihre Nutzungsgewohnheiten und Rezeptionsweisen nicht den eigenen Ansprüchen, so äußert sich dies in schlechtem Gewissen (Kommer 2010a: 305ff). (1a) *Die überforderten Bürgerlichen*: Auch diese Studierenden stellen einen Qualitätsanspruch an die Medien(-inhalte) und sind durch eine kulturkritische Orientierung (z. B. auf das Buch) sowie eine latente Technikfeindlichkeit zu charakterisieren. Als Resultat einer restriktiven Medienerziehung der Eltern wird der Umgang mit elektronischen Medien oft als Kontrollverlust erfahren, der schließlich eine Verbannung dieser Medien aus dem Haushalt zur Folge hat (ebd. 336ff). (2) *Die hedonistischen Pragmatiker*: Bei diesen zukünftigen Lehrern trifft das Vorhandensein eines an bildungsbürgerlichen Idealen orientierten kulturellen Kapitals im Elternhaus weit weniger zu. Für diese Habitusform ist ein Umgang mit einem breiten Medienensemble kennzeichnend, und dieser ist fester Bestandteil des Alltags. Auch eine auf Unterhaltung ausgerichtete Medienrezeption ist durchaus legitim und kann ohne schlechtes Gewissen genossen werden, solange sie nicht den Medienumgang dominiert (ebd. 348ff). (3) *Die kompetenten Medienaffinen*: Die (ausschließlich männlichen) angehenden Lehrer dieser Habitusform verfügen über eine vergleichsweise überdurchschnittliche kulturelle Kapitalausstattung. Die elterliche Medienerziehung hat zu einem selbstverantwortlichen Umgang mit Medien geführt, der sich in einer umfangreichen Medienkompetenz äußert und eine facettenreiche Mediennutzung – zu Zwecken der Unterhaltung und der Information – zur Folge hat (ebd. 365ff).

In einem abschließenden Resümee hält Kommer fest, dass sich die Auseinandersetzung mit Bourdieus Habituskonzept dafür eignet, um „(...) die Frage nach den Ursachen für den Ausfall (bzw. die Marginalisierung) der Schule bei der Vermittlung von Medienkompetenz und Medienbildung zu bearbeiten“ (ebd. 392). Auf Basis der Ergebnisse zum medialen Habitus der Lehramtsstudierenden und Jugendlichen konstatiert Kommer Passungs- bzw. Anschlusschwierigkeiten im Unterricht. Vor allem bei angehenden Lehrpersonen, die der dominierenden Habitusform der „Bürgerlichen“ zuzuordnen sind, vermutet Kommer Probleme: Statt gesellschaftliche Ungleichheiten im Umgang mit Medien zu verringern, trägt der mediale Habitus – mit den ihm zu Grunde liegenden medien-spezifischen Dispositionen und dem damit einhergehenden bildungsbürgerlichen Geschmack – eher zu einer Zementierung dieser Ungleichheiten bei. Kommer fordert daher für zukünftiges Lehrerhandeln und medienpädagogische Professionalisierung eine Bewusstmachung und Reflexion des eigenen medialen Habitus:

„Erst dann, wenn die habituelle Bedingtheit der eigenen Perspektive und der eigenen kulturellen Wertzuschreibungen reflexiv geworden sind, besteht die Chance, dass die zukünftigen LehrerInnen im Bereich der Medienerziehung einen Beitrag zu einer ‚rationalen Pädagogik‘ im Sinne Bourdieus (2001) leisten und damit – so zumindest die (wie mir scheint, begründete) Hoffnung – dazu beitragen, Bildungsungleichheiten abzubauen“ (Kommer 2010a: 388).

Daran schließt Biermann (2009) in seiner Studie *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden*, die im Rahmen einer zweiten Förderphase des Freiburger Projekts *Medienbiografien mit Kompetenzgewinn* entstanden ist, an und beschäftigt sich mit der quantitativen Erforschung des medialen Habitus von 1200 Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Mittels eines standardisierten Fragebogens werden Daten zur eigenen Medienbiografie, zur aktuellen Mediennutzung sowie zu subjektiven Bewertungen und Einstellungen von Medien(-inhalten) der angehenden Lehrer erhoben. Ebenfalls werden die im ersten Semester Studierenden zu ihren medialen Erfahrungen im Kontext ihres Studiums und zu ihrem erwarteten zukünftigen beruflichen Medienumgang befragt. Die *Ergebnisse zur Medienbiografie* zeigen, dass die vielfältigen medialen Nutzungsweisen der befragten Lehramtsstudierenden von der elterlichen, vorwiegend reglementierenden und kontrollierenden, Medienerziehung und vom elterlichen Bildungshintergrund beeinflusst sind. Auf Grund der elterlichen Vorbildwirkung und der familiär erfahrenen, restriktiven medienerzieherischen Interventionen bilden die Studierenden Dispositionen aus, die nach Biermann mehrheitlich in „einer pseudokritischen (...) und teilweise ablehnenden Haltung (...) vor allem gegenüber unterhaltungsorientierten Medien“ sichtbar werden (Biermann 2009: 258). Vor dem Hintergrund dieser medienbiografischen Aspekte zeigen die *Ergebnisse zur Mediennutzung und zu medialen Einstellungen*, dass die befragten Studierenden das zur Verfügung stehende Medienensemble für unterschiedliche Zwecke – z. B. Studium, Information, Wissensaneignung, Entspannung und Unterhaltung – einsetzen. Auch wenn angehende Lehrer auf verschiedene Medien zurückgreifen, kommt Biermann in seiner Analyse zu dem Ergebnis, dass die habitualisierten, biografischen Medienerfahrungen der Kindheit und Jugend auch gegenwärtig in privatmedialen Nutzungsgewohnheiten sowie in der Schulpraxis zum Ausdruck kommen. So wird in den *Ergebnissen zu den medienpädagogischen Praxisvorstellungen* der Studierenden deutlich, dass zum einen noch immer eine stark bewahrpädagogische Haltung gegenüber Medien vorhanden ist und zum anderen eine Orientierung an traditionellen Unterrichtsformen vorherrschend ist. Als Fazit hält Biermann fest, dass Studierende in der Ausbildung mit ihren durch die individuelle Medienbiografie geprägten und als aktuelle Mediennutzungsmuster verfestigten, qualitäts- und bildungsorientierten Dispositionen konfrontiert werden müssen. In einem reflexiven Prozess gilt es, sich der eigenen Grenzen bewusst zu werden, um so die notwendige Grundlage dafür zu schaffen, (neue) Medien zukünftig in den Unterricht zu integrieren.

Ein weiteres Forschungsprojekt zum medialen Habitus wurde von Henrichwark (2009) an der Universität Wuppertal mit dem Titel *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern* durchgeführt. Ausgehend von der Hypothese der „Wissenskluft“ wird der Frage nachgegangen, ob sich sozialstrukturelle Bedingungen von Grundschulkindern, wie das familiäre Bildungsmilieu und

die milieuspezifische Kapitalausstattung, auf computerbezogene (lernrelevante) Nutzungserfahrungen und -präferenzen auswirken. Hier wird zwar kein Vergleich zwischen Lehrern und Schülern vorgenommen, jedoch wird Bourdieus Habituskonzept als erkenntnisleitende Heuristik für diese Studie gewählt. Im Fokus der Forschungsarbeit steht die Rekonstruktion des bildungsbezogenen medialen Habitus von Grundschulkindern, die mittels eines triangulativen Forschungsdesigns, bestehend aus mehreren quantitativen und qualitativen Teilstudien, erfolgt. In einer ersten, quantitativen Teilstudie werden sechs Schulleiter und 13 Lehrkräfte mittels strukturierter Interviews zu schulspezifischen Rahmenbedingungen und zu der schulischen Medienkultur befragt. In einer zweiten, qualitativen Teilstudie führen 300 Kinder Medientagebücher zur Dokumentation ihrer Medienwelten „Schule“ und „Freizeit“. Diese ersten beiden explorativ angelegten Studien haben das Ziel, einen Zugang zum Feld zu schaffen. Daran schließen sich eine dritte und vierte quantitative Teilstudie mit kapitaltheoretischen Fragestellungen im Medienkontext an. Im Zuge dessen wird eine schriftliche, teilstrukturierte Einzelbefragung sowohl der Kinder (n = 309) als auch ihrer Eltern (n = 255) durchgeführt. In einer fünften, abschließenden, qualitativen Teilstudie werden 21 Kinder gemeinsam mit ihren Eltern mittels leitfadengestützter Interviews zum Medienhandeln innerhalb der Familie befragt. Diese werden mit Hilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse systematisiert, zu Fallporträts zusammengefasst und schließlich fallspezifisch ausgewertet. Daran anschließend werden mittels einer Fallkontrastierung und Typenbildung bildungsbezogene mediale Habitus Typen der Grundschul Kinder extrahiert. Henrichwark kommt zu dem Ergebnis, dass sich je nach Bildungsmilieu – und weniger durch die ethnische Herkunft bestimmt – unterschiedliche Varianten habitueller Dispositionen bei den befragten Kindern ausbilden. Als primäre Einflussgrößen auf die Ausbildung eines bildungsbezogenen medialen Habitus sind vor allem der „ ‚Bildungshabitus der Eltern‘, [die] ‚bildungsbezogene Medienkompetenz der Eltern‘ und das ‚Erziehungsverhalten‘ bzw. die ‚Umsetzung medienerzieherischer Perspektiven‘“ (Henrichwark 2009: 241) zu nennen. Für die schulische Mediennutzung ergibt sich daraus die Konsequenz, dass das Bereitstellen und die Verfügbarkeit von Medien noch keinen (bildungsbezogenen) Medienzugang und -umgang garantieren. In diesem Kontext legt Henrichwark ein gezieltes Aufgreifen und Wahrnehmen des milieuspezifisch unterschiedlichen medialen Habitus der Schüler nahe, um der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie sowie der digitalen Spaltung der Gesellschaft entgegenzuwirken.

### 3. Theoretische Grundlagen zum medialen Habitus

Nach der Legitimierung von Bourdieus Habituskonzept als Erklärungsansatz für diese Studie widmet sich das nachfolgende Kapitel einer Beschreibung dieses theoretischen Bezugsrahmens. In einem ersten Schritt werden zunächst relevante Aspekte von Bourdieus Habitusstheorie dargestellt (Kapitel 3.1.). Bezugnehmend auf Bourdieu haben Kommer und Biermann eine Definition des medialen Habitus erarbeitet, welche als erkenntnisleitende Heuristik auch dieser Arbeit zu Grunde liegt und welche in Kapitel 3.2.1. vorgestellt wird. Als Grundlage für die empirische Rekonstruktion des medialen Habitus dienen in dieser Studie sechs im Zuge des Forschungsprozesses herausgearbeitete Analysedimensionen, welche im Kapitel 3.2.2. veranschaulicht werden. Den Abschluss dieses Theorie-Kapitels bilden schließlich kritische Anmerkungen zur empirischen Erforschung des medialen Habitus (Kapitel 3.2.3.).

#### 3.1. Das Habituskonzept nach Pierre Bourdieu

Die Gesellschafts- oder Sozialisationstheorie des *Habitus* ist das Lebenswerk des französischen Soziologen und Philosophen Pierre Bourdieu, welcher zeit seines Lebens seine Überlegungen zum und sein Verständnis vom Habitus durch laufende (empirische) Untersuchungen erweitert, ergänzt und verfeinert hat mit dem Ziel, soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft und deren fortwährende Reproduktion zu verstehen. Bei dem Terminus *Habitus* – was so viel bedeutet wie „(erworbene) Haltung, Habe, Gehabe“ (Fröhlich 1994: 38) – handelt es sich um ein „altes aristotelisch-thomistisches Konzept, das von mir [Pierre Bourdieu; U. M.] aber doch neu überdacht worden ist“ (Bourdieu 1992: 29). Bourdieu hat demzufolge den Begriff des Habitus erneut aufgegriffen, „(...) ihm seine spezifische, systematische Bedeutung im Rahmen seiner Theorie von der sozialen Welt gegeben“ (Krais/Gebauer 2008: 5) und erreicht, dass er zu einem fixen Bestandteil des Begriffskanons der Sozialwissenschaften wurde (vgl. zur Geschichte des Habitus-Begriffs auch Krais/Gebauer 2008: 26ff; Rehbein/Saalmann 2009a: 110f).

In einem ersten Schritt werden nun die Arbeiten Bourdieus skizziert, welche in Algerien entstanden sind und Ausgangspunkt für seine Soziologie des Habitus waren. Da Bourdieu selbst keine einheitliche Definition vom Habitus verwendet hat, sondern vielmehr mit verschiedenen Formulierungen das Konzept des Habitus beschrieben und mit der Zeit weitergedacht und ausdifferenziert hat, werden anschließend wichtige Aspekte und Begrifflichkeiten, die zum Verständnis von Bourdieus Habituskonzept beitragen, expliziert.

### 3.1.1. Entstehung des Habituskonzepts in Algerien

Den Anstoß zur Entstehung des Habituskonzepts gab Bourdieus Feldforschung in Algerien, einem Land, das sich Mitte der 1950er im Widerstand und Krieg gegen die französische Kolonialisierung befindet, wohin Bourdieu zunächst als Soldat eingezogen wird. Fasziniert von der Dynamik die die algerische Gesellschaft bestimmt, und zugleich betroffen von dem Leid der algerischen Bevölkerung auf Grund der Kolonialherrschaft, verlängert er seinen Aufenthalt für ethnologische Studien<sup>19</sup>:

„Ich kam als Wehrpflichtiger nach Algerien. (...) Ich begann ein Buch zu schreiben mit der Idee, die Realität dieses Landes und die tragische Situation bekannt und begreifbar zu machen, in der die Algerier steckten – aber nicht nur sie, auch die Algerier-Franzosen, deren Lage nicht minder dramatisch war (...). Ich war betroffen über die Kluft zwischen den Vorstellungen der französischen Intellektuellen von diesem Krieg, davon, wie er zu beenden sei, und meinen eigenen Eindrücken, dem, was ich mit eigenen Augen sah“ (Bourdieu 1992: 22).

Vor allem das im Norden Algeriens ansässige kabyllische Bergvolk mit ihrem irrational, unpassend und zugleich unvernünftig erscheinenden Verhalten gegenüber dem vorherrschenden, durch die Franzosen eingeführten Kapitalismus wecken Bourdieus Interesse und sind Gegenstand seiner Untersuchungen:

„(...) so stieß Bourdieu doch gleich zu Beginn seiner Zeit in Algerien auf das Phänomen des ‚Zurückbleibens‘, indem er feststellte, dass die dort lebenden Kabylen in ihrem praktischen Handeln einer Logik folgten, die auf vorkapitalistischen sozialen Verhältnissen beruhte, die in dieser Weise längst Geschichte waren“ (Suderland 2009: 127).

Einem rationalen und kalkulierenden Denken, geknüpft an ein Bestreben nach Geld und Kapital, sich verschließend, überraschen die „hartnäckig ihren Traditionen verhafteten“ (Bourdieu 2003: 80) kabyllischen Bauern mit einem auf Strategien der Ehre und auf mythisch-ritueller Logik beruhenden Verhalten (Krais/Gebauer 2008: 19). Die ethnologische Beschäftigung mit dem kabyllischen Volk führt Bourdieu schließlich, so resümieren Krais und Gebauer, zu zwei zentralen Einsichten:

„*Erstens* stellt er fest, dass das moderne Verständnis von ökonomisch rationalem Handeln – und darüber hinaus von rationalem Handeln generell – keineswegs eine universell gültige Art des Denkens ist, sondern soziale Voraussetzungen hat. (...) *Zweitens* wurde ihm klar, dass das so genannte ‚nicht-rationale Handeln‘, das er beobachtet hatte, eine eigene Logik und Kohärenz oder eine eigene Rationalität hat“ (Krais/Gebauer 2008: 21; Hervorhebungen im Original).

Bourdieu kommt demnach die eigene Betrachtungsweise reflektierend zu der Erkenntnis, dass ökonomisch rationalem Handeln keine universelle Gültigkeit zugesprochen werden kann, sondern auch andere, in sich konsistente Logiken das Handeln leiten können. Die vorkapitalistisch geprägte Gesellschaft der Kabylen und ihre im Laufe ihrer Lebensgeschichte entwickelten und eingeübten, nach den Prinzipien der Ehre und Tradition funktionierenden Denk- und Handlungsschemata sind

<sup>19</sup> Siehe dazu z. B. Bourdieu (1958/1985): *Sociologie de l'Algérie*; Bourdieu et al. (1963): *Travail et travailleurs en Algérie*; Bourdieu/Sayad (1964): *Le déracinement*.

zu träge – wofür Bourdieu später den Begriff *Hysteresis* (siehe Kapitel 3.1.8.) verwendet –, um sich an die neuen Lebensumstände adäquat anzupassen und ihr nicht rationales Verhalten mit den nun vorherrschenden ökonomisch-wirtschaftlich orientierten Strukturen abzustimmen. Dieser bei den Kabylen entdeckte Effekt der Hysteresis ist schließlich der Anstoß für Bourdieus Überlegungen zum Habitus, welcher diese zeitliche Verzögerung bzw. das Unvermögen einer Anpassung an die neuen Lebensverhältnisse zu erklären vermag (Sunderland 2009: 127).

### 3.1.2. Habitus und seine zwei Seiten

Wie schon die ersten in Algerien angestellten Überlegungen zum Habitus zeigen, versucht Bourdieu mit der Konzeption des Habitus die Regelmäßigkeit des sozialen Handelns in Abhängigkeit von den vorliegenden Gesellschaftsstrukturen sowie von den vorhandenen Lebens- und Existenzbedingungen zu erklären:

„Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw. fungiert das, was ich [Pierre Bourdieu; U. M.] ‚Habitus‘ nenne“ (Bourdieu 2005: 31).

Der bestehende Konnex zwischen dem Individuum, Bourdieu verwendet den Begriff *Akteur*<sup>20</sup> (Bourdieu 1992: 28), und seiner ihm zugewiesenen Position im *sozialen Raum* (siehe z. B. Bourdieu 1995: 9ff; 1997: 106ff) (siehe Kapitel 3.1.7.) lässt sich durch die zwei Seiten, oder durch die „doppelte Natur des Habitus“ (Kommer 2010a: 64), erklären:

„Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen“ (Bourdieu 1982: 279).

Diese zwei den Habitus charakterisierenden Seiten bedingen sich demzufolge gegenseitig: die „strukturierende Struktur (*modus operandi*)“ (Bourdieu 1982: 281; Hervorhebung im Original) eines Akteurs erzeugt quasi als Produzent eine bestimmte Art von gesellschaftlicher Praxis. Dieses „im Leib verankerte“<sup>21</sup> (Rehbein/Saalmann 2009a: 112) Handeln – Bourdieu bezieht sich hierbei auf das den Menschen zu drei Vierteln dominierende unbewusste Handeln<sup>22</sup> (Bourdieu 1982: 740) – ist wiederum durch die „strukturierte Struktur (*opus operatum*)“ (Bourdieu 1982: 281; Hervorhebung im Original) geprägt, welche als inkorporierte Geschichte eines Akteurs in diesem fortwirkt. Dieses Produkt der Geschichte hat der Akteur zeit seines Lebens über spezifische Erfahrungen

<sup>20</sup> Bourdieu bezieht sich in seinen Arbeiten insbesondere auf die unbewussten Handlungen von Akteuren, wodurch er den Begriff des *sozialen Akteurs* dem des Subjekts vorzieht, da dieser Begriff „(...) durch seinen Bezug auf Handlungen definiert ist, der ‚Bewußtsein‘ zwar gewiß nicht ausschließt, aber nicht dadurch definiert wird“ (Liebau 1987: 60).

<sup>21</sup> Der Habitus wohnt bei Bourdieu dem Körper und nicht wie bspw. bei Leibniz dem Geist oder Wesen inne (Rehbein/Saalmann 2009a: 111).

<sup>22</sup> Bourdieu bleibt eine Erläuterung schuldig, ob das verbleibende Viertel der Handlungen ebenfalls vom Habitus (zumindest teilweise) determiniert wird oder ob dies dem Bewusstsein vorbehalten ist (Rehbein/Saalmann 2009a: 113).

gen und Handlungen generiert und verinnerlicht. Der Habitus ist demnach „(...) Produkt und Produzent von Praktiken zugleich: Frühere Erfahrungen kondensieren sich in den Menschenkörpern als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und bleiben so aktiv präsent“ (Fröhlich 1994: 38). Der Kreis des gegenseitigen Sich-Bedingens der beiden Seiten des Habitus schließt sich an dieser Stelle, und es eröffnet sich die Frage nach dem Erwerb des Habitus.

### 3.1.3. Erwerb des Habitus (im Sinne einer Sozialisation)

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass ein Akteur von Geburt an Teil der Gesellschaft ist und, entsprechend der Struktur seines Umfelds, eine Position im sozialen Raum einnimmt:

„Den Akteuren oder Ensembles von Akteuren wird eine Position, ein Standort oder eine genau umschriebene Klasse benachbarter Positionen, d. h. eine besondere Region innerhalb des Raumes, zugewiesen; sie sind so durch ihre relative Position in bezug auf ein multidimensionales System von Koordinaten definiert“ (Bourdieu 1997: 108).

Diese zugewiesene Position ist durch ihre je spezifische Lage und ihre strukturellen Bedingungen (z. B. Kapitalausstattung, siehe Kapitel 3.1.6.) im sozialen Raum und in Relation zu den anderen Positionen zu charakterisieren, wobei ähnlich strukturierte Positionen auch als Klassen verstanden werden. Diese je individuellen Existenzbedingungen eines Akteurs bilden die Grundlage zur Ausbildung eines Habitus:

„Die für einen spezifischen Typus von Umgebung konstitutiven Strukturen (etwa die eine Klasse charakterisierenden materiellen Existenzbedingungen), die empirisch unter der Form von mit einer sozial strukturierten Umgebung verbundenen Regelmäßigkeiten gefaßt werden können, erzeugen *Habitusformen*, d. h. Systeme dauerhafter *Dispositionen*“ (Bourdieu 1976: 164f; Hervorhebungen im Original).

Das Ausbilden des Habitus auf Basis der Existenzbedingungen meint, dass ein Akteur im Laufe seiner Entwicklung die vorherrschenden und etablierten gesellschaftlichen Spielregeln und Strukturen seiner Position im sozialen Raum kennen und befolgen lernt:

„Im Habitus werden Handlungsweisen sedimentiert, die einmal positive Sanktionen erfahren haben. Ein Akteur tendiert dann dazu, in einer ähnlichen Situation ähnlich zu handeln. (...) Durch die Wiederholung schreibt sich das Muster dem Leib ein und wird habitualisiert, indem es sich zu einer Gewohnheit entwickelt“ (Rehbein/Saalmann 2009a: 114).

Das Sich-Bewegen und Handeln im sozialen Raum, in der „Umgebung, der sie real entgegen-treten“ (Bourdieu 1976: 168), muss daher von Akteuren im Laufe ihrer Sozialisation, insbesondere durch die Konfrontation mit sogenannten „Primärerfahrungen“ (ebd.), erlernt werden. Durch wiederholte Ausübung von Verhaltensstrategien und Handlungsweisen, geformt durch positive oder negative Sanktionen, wird ein System von stabilen Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata – den Dispositionen – ausgebildet. Der Habitus ist auf Grund dieser „in den Leib eingeschriebenen“ Dispositionen unbewusst; nicht der Geist oder das Bewusstsein handeln, sondern der menschliche Leib (Bourdieu 1993: 126f). Auf Grundlage dieser Dispositionen ist ein Akteur

bzw. der Körper eines Akteurs in der Lage, in der sozialen Praxis zu handeln, wobei hier nicht einzelne Handlungen für bestimmte Situationen, sondern vielmehr variierbare Handlungsmuster inkorporiert werden (Rehbein/Saalmann 2009a: 112). Die dadurch entstehende „Gleichförmigkeit von Handlungen eines Individuums in verschiedenen Situationen und zu unterschiedlichen Zeiten“ (ebd. 111) ist als ein Konglomerat an Verhaltensmustern und Handlungstendenzen zu charakterisieren. Diese spiegeln sich in einem je individuellen *Lebensstil*, eines Akteurs wider, wobei dieser Stil auch als Kern der Habitus Theorie verstanden wird (ebd. 112), und sind für Gewohnheiten im Verhalten eines Akteurs verantwortlich:

„Der Habitus bewirkt, daß die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs (...) als Produkt der Anwendung identischer (...) Schemata zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden sind von den konstitutiven Praxisformen eines anderen Lebensstils“ (Bourdieu 1982: 278).

Die sich durch Systematik auszeichnende soziale Praxis eines Akteurs präsentiert sich daher in einem je individuellen Lebensstil, wobei Akteure mit ähnlichen strukturellen Voraussetzungen im sozialen Raum auch durch ähnliche Lebensstile charakterisiert sind. Mit diesen Ähnlichkeiten und Unterschieden im „Raum der Lebensstile“ (ebd.) versucht Bourdieu den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Position und der sozialen Praxis zu zeigen, wobei der Habitus die Funktion eines Vermittlungsglieds oder Scharniers einnimmt.

### 3.1.4. Funktionsweise des Habitus als generative Grammatik

Die Funktionsweise des Habitus, d. h. die im Laufe der Sozialisation etablierten, den eigenen Lebensstil charakterisierenden Handlungsroutrinen und sowohl konstanten als auch in sich konsistenten Handlungsmuster eines Akteurs erklärt Bourdieu in Analogie zu Noam Chomskys generativer Grammatik (1970): Die Grammatik der Sprache eines Individuums ist Chomsky zufolge bereits vorgeburtlich im Individuum angelegt; dies ermöglicht es, auf Grundlage der grammatikalischen Strukturen unendlich viele, der Grammatik entsprechende Äußerungen hervorzubringen.<sup>23</sup> Nach Bourdieu lässt sich auf diese Weise auch der Habitus als „System generativer Schemata von Praxis“ (Bourdieu 1982: 279) begreifen, allerdings mit dem wesentlichen Unterschied, dass der Habitus nicht angeboren, sondern erworben wird:

„(...) dieses System von Dispositionen läßt sich nun in Analogie zur generativen Grammatik von Chomsky begreifen – mit dem gewichtigen Unterschied freilich, daß es sich um *durch Erfahrung erworbene*, folglich je nach Ort und Zeit variable Dispositionen handelt“ (Bourdieu 1992: 28; Hervorhebung im Original).

<sup>23</sup> „Unter einer generativen Grammatik verstehe ich [Noam Chomsky; U. M.] einfach ein Regelsystem, das auf explizite und wohldefinierte Weise Sätzen Struktur-Beschreibungen zuordnet. Offenbar hat sich jeder Sprecher einer Sprache eine generative Grammatik vollständig angeeignet, die seine Sprachkenntnis ausdrückt. Das will nicht heißen, daß er sich der Regeln der Grammatik bewußt ist, nicht einmal, daß er sie sich bewußt machen kann, und auch nicht, daß seine Angaben über seine intuitive Sprachkenntnis notwendig richtig sind“ (Chomsky 1970: 19).

In Anlehnung an Chomskys generative Grammatik lässt sich somit erklären, dass ein Akteur auf Basis bereits gemachter, inkorporierter Erfahrungen Handlungen hervorzubringen und auf verschiedenste Situationen in der sozialen Praxis adäquat zu reagieren vermag, da der Habitus,

„(...) alle vergangenen Erfahrungen integrierend, wie eine *Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix* funktioniert und (...) dank der analogischen Übertragung von Schemata, die Probleme gleicher Form zu lösen gestatten, und dank der von jenen Resultaten selbst dialektisch geschaffenen Korrekturen der erhaltenen Resultate, es ermöglicht, unendlich differenzierte Aufgaben zu erfüllen“ (Bourdieu 1976: 169; Hervorhebung im Original).

Der Habitus strukturiert demnach, auf Grundlage der entwickelten Dispositionen in Form dauerhafter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, das Handeln in der sozialen Praxis und ist insofern dynamisch, als er diese auch auf nicht Gewohntes anzuwenden und zu adaptieren vermag. Das Handeln eines Akteurs entspricht dabei in der Regel der Situation und ist auch für den Handlungsstil des Akteurs typisch (Krais/Gebauer 2008: 32). Bourdieu unterstellt dem Habitus daher keinen Determinismus, der Handlungsweisen und -muster eines Akteurs zwanghaft an bestimmte Situationen bindet und eigene Entscheidungsfreiheiten unterbindet. Unter Habitus ist vielmehr zu verstehen, dass Akteure dazu *tendieren*, in ähnlichen Situationen ähnlich zu handeln, wodurch bestimmte Handlungsweisen reproduziert werden, wobei sehr wohl ein Spielraum für neue Erfahrungen gegeben ist. So betont Bourdieu, dass die Habitusformen

„(...) als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, (...) objektiv ‚geregelt‘ und ‚regelmäßig‘ sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein; die objektiv ihrem Zweck angepaßt sein können, ohne das bewußte Anvisieren der Ziele und Zwecke und die explizite Beherrschung der zu ihrem Erreichen notwendigen Operationen vorauszusetzen, und die, dies alles gesetzt, kollektiv abgestimmt sein können, ohne das Werk der planenden Tätigkeit eines ‚Dirigenten‘ zu sein“ (Bourdieu 1976: 165).

Der Habitus ist daher als ein System von Grenzen mit Spielräumen, und daher „limitierend“ (Koller 2008: 152) zu verstehen. Auf der einen Seite ermöglichen die Dispositionen dem Akteur im sozialen Raum in vielfältiger und variierender Weise sich zu verhalten und zu agieren, auf der anderen Seite sind nicht alle Handlungs- und Verhaltensweisen für den Akteur durchführbar, gleichzeitig aber auch nicht erstrebenswert, da sich die soziale Praxis eines Akteurs in der Regel am individuellen Lebensstil orientiert und diesem treu bleibt:

„Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. Mit anderen Worten: Der Habitus ist ein System von Grenzen. (...) Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich; es gibt Sachen, die ihn aufbringen oder schockieren. Aber innerhalb dieser seiner Grenzen ist er durchaus erfinderisch, sind seine Reaktionen keineswegs immer schon im voraus bekannt“ (Bourdieu 2005: 33).

Ein Akteur gestaltet demnach vor dem Hintergrund seines Habitus innerhalb der möglichen Handlungsspielräume seine soziale Praxis, die sich in einem individuellen Lebensstil niederschlägt und zur Unterscheidung der Akteure beiträgt. Die unterschiedlichen Lebensstile werden von den

Akteuren verschieden wahrgenommen und bewertet. Hier kommt ein weiterer von Bourdieu geprägter Terminus ins Spiel: der Geschmack.

### 3.1.5. Geschmack

Der Geschmack<sup>24</sup>, als Bestandteil bzw. Leistung des Habitus (Bourdieu 1982: 277f), ergänzt die soziale Praxis eines Akteurs, indem das eigene Handeln in Relation zu anderen – „unabhängig von jedweder Distinktionsabsicht“ (ebd. 382), d. h. im Sinne einer unbewussten Abgrenzung – wahrgenommen, unterschieden, bewertet und klassifiziert wird:

„Der Geschmack ist die Grundlage alles dessen, was man hat – Personen und Sachen –, wie dessen, was man für die anderen ist, dessen, womit man sich selbst einordnet und von den anderen eingeordnet wird“ (Bourdieu 1982: 104).

Die dabei entstehenden Geschmacksunterschiede zwischen Akteuren sind jedoch „(...) nicht einfach ‚Geschmackssache‘, vielmehr manifestiert sich darin jeweils eine ganz andere Beziehung zur Welt, aber auch ein anderes Verhältnis zu sich selbst und zum eigenen Körper“ (Krais/Gebauer 2008: 40). Bourdieu versteht den Geschmack als ein „System von Klassifikationsschemata, die nur höchst bruchstückhaft dem Bewußtsein zugänglich“ (Bourdieu 1982: 283) und ebenfalls im menschlichen Körper inkorporiert sind. Unterscheidungen bzw. Distinktionen trifft ein Akteur dabei immer aus der Perspektive seiner jeweiligen Position im sozialen Raum, welche wiederum an eine bestimmte Kapitalausstattung gebunden ist. Geschmackspräferenzen gehen daher immer mit der eigenen sozialen Position einher und sind gesellschaftlich geprägt: Ähnliche Positionierungen im sozialen Raum zeichnen sich durch ähnliche Geschmäcker aus und distinguieren sich gleichzeitig durch „Ekel, Widerwille – Abscheu oder tiefes Widerstreben (...) – gegenüber dem anderen Geschmack, dem Geschmack der anderen“ (ebd. 105; Hervorhebung im Original). Der Geschmack kann daher als „Indikator für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Klasse“ (Rehbein 2006: 158) herangezogen werden. Bourdieu spricht an dieser Stelle auch von einem sogenannten Klassengeschmack, wobei er drei Geschmacksdimensionen unterscheidet: (1) den legitimen Geschmack der herrschenden Klasse, (2) den mittleren Geschmack der Mittelklasse und (3) den populären Geschmack der unteren Klasse (Bourdieu 1982: 36ff). Einen besonderen Stellenwert räumt Bourdieu dem *legitimen Geschmack* der herrschenden Klasse ein, den diese als dominanten Geschmack im Zuge von Machtkämpfen durchsetzt, der dahingehend mit Macht ausgestattet ist und als anstrebenswert – als die „legitime Kultur“ – gilt. Der Habitus und der sich darin manifestierende Geschmack repräsentieren in Form von Lebensstilen den sozialen Raum,

<sup>24</sup> In seiner Studie *Die feinen Unterschiede* (1982) argumentiert Bourdieu bezugnehmend auf Kant, dass der Geschmack etwas gesellschaftlich Geprägtes sei, und kritisiert Kants Annahme, „(...) wonach es einen aufgeklärten, wahren oder ästhetischen Geschmack auf der einen Seite und einen minderwertigen, ‚barbarischen‘ Geschmack auf der anderen Seite gebe“ (Treibel 2000: 218).

wobei die jeweilige Position im sozialen Raum, determiniert durch die Kapitalausstattung, einen entscheidenden Einfluss auf den Erwerb und die Ausbildung des Habitus hat. In einem nächsten Schritt wird Bourdieus (erweiterter) Kapitalbegriff näher erläutert.

### 3.1.6. Kapitalsorten

Die Ausbildung des Habitus ist an die jedem Akteur von Geburt an zugeschriebene Position im sozialen Raum geknüpft. Diese bestimmt sich wiederum durch das zur Verfügung stehende Kapital eines jeweiligen Akteurs und insbesondere durch dessen Kombination, Struktur und Entwicklung. Diese Kapitalverteilung und die damit einhergehenden Handlungsmöglichkeiten bestimmen die soziale Praxis und strukturieren auf diese Art und Weise die Gesellschaft:

„Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt, d. h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgchancen der Praxis entschieden wird“ (Bourdieu 2005: 50).

Das Kapitalkontingent determiniert dabei im entscheidenden Ausmaß die Existenzbedingungen und die damit verbundene Macht eines Akteurs und fungiert somit als ein Unterscheidungskriterium zwischen Akteuren bzw. Klassen in der Gesellschaft:

„Das Prinzip der primären, die Hauptklassen der Lebensbedingungen konstituierenden Unterschiede liegt im *Gesamtvolumen des Kapitals* als Summe aller effektiv aufwendbaren Ressourcen und Machtpotentiale“ (Bourdieu 1982: 196; Hervorhebung im Original).

Bourdieu hat den Begriff des Kapitals insofern geprägt, als er diesen „auf alle Entitäten, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen und eine Bewahrung oder Verbesserung der sozialen Position ermöglichen“ (Rehbein/Saalman 2009b: 134f), erweitert. In Bourdieus Arbeiten findet sich daher neben dem gebräuchlichen Terminus des ökonomischen Kapitals, auch ein kulturelles, soziales und symbolisches Kapital, wobei Kapital grundsätzlich „akkumulierte Arbeit“ (Bourdieu 2005: 49) ist, die Zeit benötigt. Neben der Entstehung bzw. der Geschichte des Erwerbs des physisch-materiell existenten oder verinnerlichten Kapitals sind auch deren An- und Verwendung, deren Gesamtumfang sowie Zusammensetzung von Interesse:

„So sind die Akteure über den gesamten sozialen Raum verteilt; in der ersten Dimension entsprechend dem *Gesamtvolumen* ihres Kapitals, in der zweiten Dimension entsprechend der Zusammensetzung ihres Kapitals, d. h. entsprechend dem relativen Gewicht der verschiedenen Kapitalarten, speziell des ökonomischen und des kulturellen Kapitals, innerhalb ihres Gesamtkapitals, und in der dritten Dimension entsprechend der Entwicklung des Volumens und der Zusammensetzung ihres Kapitals in der Zeit, d. h. ihrer *Laufbahn* im sozialen Raum entsprechend“ (Bourdieu 1997: 107f; Hervorhebungen im Original).

Das (1) *ökonomische Kapital* (Bourdieu 2005: 52) charakterisiert sich durch Gegenstände und Wertigkeiten und umfasst alle Formen des materiellen wie finanziellen Besitzes, „die in Gesellschaften mit einem entwickelten Markt in und mittels Geld getauscht werden können“ (Fuchs-

Heinritz/König 2005: 161), wodurch es „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“ (Bourdieu 2005: 52) ist. Der Begriff des (2) *kulturellen Kapitals* (Bourdieu 2001b: 112ff) bezieht sich auf Bildung und erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen. Bourdieu unterscheidet drei Arten des kulturellen Kapitals: (a) das *inkorporierte kulturelle Kapital*, „auf deutsch ‚Bildung‘“ (Bourdieu 2005: 55), ist in Form dauerhafter Dispositionen verinnerlichter Bestandteil einer Person, welches durch Zeit und persönlichen Aufwand angeeignet wird: „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (ebd. 56). Dieses „Bildungskapital“ (Bourdieu 1982: 47) kann daher nicht kurzfristig erworben, übertragen oder vererbt werden, wie beispielsweise ein materieller Gegenstand vererbbar ist, sondern ist an eigene Bildungsbemühungen wie auch an die Herkunft, und somit an die langfristige kulturelle Vermittlung und Übertragung der Familie, geknüpft. (b) Das *objektivierte kulturelle Kapital* umfasst kulturelle Güter und Gegenstände (wie z. B. Gemälde oder Musikinstrumente), welche einen gegenständlichen Besitz darstellen, jedoch an die „Verfügung über kulturelle Fähigkeiten“ (Bourdieu 2005: 59) gebunden sind und nur mit entsprechendem inkorporiertem kulturellem Kapital „genutzt“ werden können. Das objektivierte kulturelle Kapital kann daher zumindest gegenständlich vererbt oder in ökonomisches Kapital umgewandelt werden. (c) Das *institutionalisierte kulturelle Kapital* legitimiert und objektiviert das inkorporierte kulturelle Kapital durch das Ausstellen von Titeln und Zertifikaten und das Bescheinigen von formalen Bildungsabschlüssen. Dies stellt zumeist auch die Voraussetzung dar, um das erworbene inkorporierte kulturelle Kapital in ökonomisches Kapital umzuwandeln. Gleichzeitig ist die entweder positiv oder negativ verlaufende Statuszuweisung für das Erzeugen von „hierarchisch gestaffelten Klassen“ (Bourdieu 1982: 48) verantwortlich: „Titel schaffen einen Unterschied zwischen dem kulturellen Kapital des Autodidakten, das ständig unter Beweiszwang steht, und dem kulturellen Kapital, das durch Titel schulisch sanktioniert und rechtlich garantiert ist“ (Bourdieu 2005: 61). Die dritte Kapitalsorte ist das (3) *soziale Kapital* (ebd. 63ff): Mit diesem Begriff fasst Bourdieu sämtliche soziale Beziehungen und dauerhafte Netzwerke inklusive ihres ihnen zur Verfügung stehenden Gesamtkapitals zusammen, welche wiederum mit persönlichen Profitchancen, Macht und Durchsetzungsvermögen einhergehen und „Produkt einer fortlaufenden Institutionalisierungsarbeit“ (ebd. 65) sind. Soziales Kapital kann insbesondere durch Beziehungsarbeit, aber auch durch ökonomisches Kapital (z. B. Spenden) angeeignet werden. Das (4) *symbolische Kapital* (Bourdieu 1976: 335ff) bezieht sich auf diese drei genannten Kapitalsorten und ist aus diesem Grund von einer anderen Ebene aus zu betrachten. Im symbolischen Kapital wird sichtbar, wie das einem Individuum zur Verfügung stehende Kapital bzw. dessen Zusammensetzung von anderen Akteuren wahrgenommen und beurteilt wird. Bourdieu geht dabei davon aus, „dass die Kämpfe um Ankerkennung eine fundamentale Dimension des sozialen Lebens bilden“ (Bourdieu 1992: 37).

Das Verleihen von Prestige und Reputation ist dabei einerseits durch den Kapitalmix, andererseits durch die im jeweiligen sozialen Feld (siehe Kapitel 3.1.7.) vorherrschenden Kapitalansprüche und Anerkennungsmuster geprägt. Der Kapitalbesitz, bestehend aus einem Konglomerat der vorgestellten Kapitalsorten, eines Akteurs stellt – gleich „Trümpfen in einem Kartenspiel“ (Bourdieu 1995: 10) – die Grundlage im gesellschaftlichen Spiel dar, wird mit dem Ziel der Kapitalakkumulation und der Gewinnung von Macht eingesetzt und bestimmt so die Position des Akteurs im „Spielfeld“ des sozialen Raumes. Die unterschiedliche bzw. ungleiche Verteilung und Zusammensetzung des Kapitals, gekoppelt an eine ebenso ungleiche Teilhabe an Macht im sozialen Raum, ist für Bourdieu „(...) die systematische Ursache dafür, dass das gesellschaftliche Alltagsleben nicht völlig zufälligen und unvorhersehbaren Gesetzen folgt, sondern vielmehr gewisse Regelmäßigkeiten aufweist“ (Koller 2008: 140).

### 3.1.7. Sozialer Raum und soziales Feld

Das Kapital ist zwar zentraler Bestandteil eines Akteurs, aber erst in Verbindung mit der je immanenten Logik des sozialen Raumes bzw. des Feldes, der ein Akteur angehört, ist es zu verstehen und zu interpretieren. Nachfolgend wird daher auf die Begriffe *sozialer Raum* und *soziales Feld* näher eingegangen. Bourdieu verwendet den Begriff *sozialer Raum*, um der Denkweise „von säuberlich geschiedenen, neben- oder übereinander stehenden gesellschaftlichen Gruppen“ (Bourdieu 2005: 35) entgegenzuwirken. Dem sozialen Raum liegt eine Struktur zu Grunde, wodurch sich manche Akteure (räumlich) näher sind als andere. Durch einen im Raum ständig vorherrschenden Kampf zur Verbesserung der eigenen Position verändert sich dieser fortwährend und ist bzw. bleibt dadurch in Bewegung (ebd. 37f). Über die Position im sozialen Raum lassen sich zum einen das Ansehen und der Erfolg eines Akteurs bestimmen, wobei der Kampf um eine bestmögliche Platzierung „nicht nur der individuellen Bedürfnisbefriedigung, sondern immer auch der sozialen *Distinktion*, d. h. dem Bestreben, sich von anderen abzuheben“ (Koller 2008: 149; Hervorhebung im Original) dient. Zum anderen erlaubt die Positionierung im sozialen Raum es auch, auf den Lebensstil bzw. die Lebensgewohnheiten eines Akteurs zu schließen:

„Der Lebensstil eines Menschen ist also für Bourdieu weniger ein Produkt seiner individuellen Entscheidungen, sondern vielmehr eine Konsequenz aus seiner Position im sozialen Raum – und d. h. eine Folge von *Sozialisation* bzw. ‚sozialer Vererbung‘“ (Koller 2008: 149; Hervorhebung im Original).

Während der Begriff des sozialen Raumes für Bourdieu ein Konstrukt darstellt, welches „die Totalität von Positionen sichtbar macht“ (Bourdieu 1982: 277), dient der Feldbegriff dazu, den sozialen Raum in „Teil-Räume[ ]“ (Fröhlich 1994: 41), sogenannte *Felder* (z. B. in den Bereichen Bildung,

Wissenschaft, Politik, Kunst usw.) zu unterteilen und so das Hauptaugenmerk auf die je spezifischen Logiken und Regeln eines Feldes zu richten:

„In der Praxis, d. h. innerhalb eines jeweils besonderen Feldes sind inkorporierte (Einstellungen) wie objektivierte Merkmale der Akteure (ökonomische und kulturelle Güter) nicht alle gemeinsam und gleichzeitig effizient. Vielmehr legt die spezifische Logik eines jeden Feldes jeweils fest, was auf diesem Markt *Kurs hat*, was im betreffenden Spiel relevant und *effizient* ist, was *in Beziehung auf dieses Feld* als spezifisches Kapital und daher als Erklärungsfaktor der Formen von Praxis fungiert“ (Bourdieu 1982: 194; Hervorhebungen im Original).

Die immanente Struktur eines Feldes bestimmt daher, mit welchen Kapitalsorten, mit welcher Handlungspraxis und mit welchen diesen zu Grunde liegenden Einstellungen bzw. Haltungen Akteure im Kampf um symbolische Kapitalkraft und damit um die bestmögliche Positionierung im Feld erfolgreich sind. So stellt etwa auch die Institution Schule ein eigenes Feld dar, das durch eine bestimmte Dynamik und spezifische Anforderungen zu charakterisieren ist, wodurch Schüler – je nach ihren mitgebrachten, familiären Ressourcen – leichtes oder schweres Spiel haben.

### 3.1.8. Hysteresis – die Trägheit des Habitus

Im Rahmen einer Skizzierung des Habituskonzepts soll abschließend der Aspekt der Trägheit bzw. Beharrlichkeit des Habitus – die Hysteresis – kurz erläutert werden. Sie führt zu Bourdieus Arbeiten in Algerien und somit zum Beginn seiner Sozialisationstheorie zurück. Der Begriff der Trägheit im Kontext des Habitus, auch als „*Tendenz sozialer Gruppen, in ihrem ‚So-Sein‘ zu verharren*“ (Suderland 2009: 127; Hervorhebung im Original) bedeutet, dass sich die über die Lebensdauer inkorporierten und dauerhaften Dispositionen nur schwer und auf keinen Fall zeitgleich an neue Lebensumstände, wie beispielsweise die Kabylen an den in ihre Gesellschaft eingeführten Kapitalismus, anpassen können: „Der Habitus ‚hinkt‘ also den äußeren Entwicklungen immer etwas hinterher“ (ebd. 127). Diese Beharrlichkeit des Habitus drückt sich jedoch nicht nur in der verzögerten Anpassung der Dispositionen eines Individuums an die gesellschaftlichen Strukturen aus (was z. B. auch einen gesellschaftlichen Aufstieg erschwert), sondern zieht auch umgekehrt – unter der Annahme der Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen – eine Trägheit der Gesellschaft nach sich. Auch wenn gesellschaftlicher Wandel daher grundsätzlich stattfindet, handelt es sich dennoch um einen langsamen und beschwerlichen Prozess (Kommer 2010a: 75).

### 3.2. Der mediale Habitus

Rekurrierend auf Bourdieus Überlegungen zum Habitus wird die von Kommer und Biermann (2012) entwickelte und auch dieser Studie zu Grunde liegende Konzeption des *medialen Habitus* vorgestellt (Kapitel 3.2.1.). Anschließend werden die für eine empirische Erhebung herausgearbeiteten, operationalisierbaren sechs Analysedimensionen des medialen Habitus beschrieben (Kapitel 3.2.2.) sowie deren empirische Anwendbarkeit (Kapitel 3.2.3.) diskutiert.

#### 3.2.1. Der mediale Habitus nach Kommer und Biermann

Kommer und Biermann (2012) haben im Zuge des Forschungsprojekts *Medienbiografien mit Kompetenzgewinn* (siehe Kapitel 2.3.) ein Konzept des medialen Habitus erarbeitet und schlagen folgende Definition des medialen Habitus vor:

„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 strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden.

Der mediale Habitus ist Teil des Gesamt-Habitus einer Person und aufs engste mit diesem verbunden“ (Kommer/Biermann 2012: 90).

Kommer und Biermann (2012) gehen in ihren Überlegungen zum *medialen Habitus* davon aus, dass dieser ein Teil eines „Gesamt-Habitus“ einer Person ist. Hier beziehen sie sich auf Bourdieus Verständnis des Habitus, der die gesamte Lebenswelt miteinschließt und diesen an verschiedensten Markern, wie zum Beispiel Kleidungsstil, Art der Wohnungseinrichtung, bevorzugte Maler, Lektüre oder Musikstile, festmacht. Kommer und Biermann verengen jedoch ihren Blickwinkel vom alle Lebensbereiche umfassenden Konzept des Habitus zum medialen Habitus und fokussieren ihr Interesse auf die medialen Praktiken und das Medienverhalten einer Person. Unter Bezug auf Bourdieu, der Habitusformen als „Systeme dauerhafter *Dispositionen*“ (Bourdieu 1976: 165; Hervorhebung im Original) beschreibt, sprechen Kommer und Biermann für den Kontext der Mediennutzung von „medienbezogenen Dispositionen“ (Kommer/Biermann 2012: 90). Die Funktionsweise der Systeme von Dispositionen beschreibt Bourdieu als „Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix“ (Bourdieu 1976: 169), die das soziale Handeln einer Person strukturieren und soziale Handlungen einer Person hervorbringen. Kommer und Biermann charakterisieren die dem medialen Handeln einer Person zu Grunde liegenden Dispositionen als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen“ (Kommer/Biermann 2012: 90) und drücken somit in Anlehnung an Bourdieu aus, dass sowohl das mediale Handeln als auch die damit einhergehenden Wahr-

nehmungen und Vorstellungen diesen bestehenden Dispositionen zu Grunde liegen und aus diesen hervorgehen. Nach Bourdieu wird der Habitus im Laufe der Sozialisation, abhängig von der zugewiesenen Position im sozialen Raum und den damit einhergehenden, konstitutiven Strukturen und Existenzbedingungen, erworben und ist daher als solcher nicht angeboren. Auf Grund von gemachten, inkorporierten Erfahrungen agieren Personen im Rahmen ihrer Handlungsspielräume, welche sich in einem für die jeweilige Person charakteristischen Lebensstil sedimentieren. Auch Kommer und Biermann (2012) rekurrieren darauf, dass der mediale Habitus im Laufe der Entwicklung, gekoppelt an die jeweilige Position im sozialen Raum, erworben und ausgebildet wird. Um der zum Beispiel von Jenkins (1982) oder Scherr (2004) geäußerten Kritik, welche der Habitus-theorie Determinismus vorwirft, zu begegnen, argumentieren Kommer und Biermann in diesem Zusammenhang mit Luhmanns systemtheoretischen Überlegungen zur strukturellen Koppelung. Mittels dieses Konzepts erläutern Kommer und Biermann die Verbindung zwischen Akteur und (Um-)Welt, wobei sie den Habitus als das Produkt dieser strukturellen Koppelung verstehen. Ausgehend von autopoietischen, in sich abgeschlossenen Systemen, welche für sich gegenseitig Umwelt sind, wird angenommen, dass diese auf ihre Strukturbildung im Sinne von Irritationen – zum Beispiel in Form von Sozialisation bzw. Erziehung – Einfluss nehmen, ohne dabei jedoch determinierend zu sein. Weiters greifen Kommer und Biermann in ihrer Definition ebenfalls die Doppelfunktion des Habitus als „Vermittlungsinstanz zwischen Struktur und Praxis“ (Janning 1991: 30) auf, indem sie von einer „charakteristische[n] Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata“ (Kommer/Biermann 2012: 90) sprechen. Nach Bourdieu fungiert der Habitus als Vermittlungsglied zwischen Subjekt und Gesellschaft und ist daher „(...) nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: Das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen“ (Bourdieu 1982: 279). Einerseits wirkt sich der Habitus in Form von vorhandenen Existenzbedingungen und daran geknüpften Erfahrungen auf die Ausbildung von Dispositionen aus und ist somit deren Voraussetzung, andererseits wird auf Basis dieses verinnerlichten Systems von Dispositionen die soziale Praxis erst ermöglicht sowie deren Wahrnehmung gestaltet – dadurch ist der Habitus zugleich auch etwas Hervorgebrachtes. Nach Bourdieu ist dabei entscheidend, dass der Habitus unbewusst ist, da nicht der Geist, sondern der menschliche Leib handelt (Bourdieu 1993: 126f). Auch Kommer und Biermann verweisen in ihrer Definition des medialen Habitus auf das Moment des Unbewussten, wenn sie davon sprechen, dass der Habitus für Akteure „in der Regel nicht reflexiv“ (Kommer/Biermann 2012: 90) wird. Insgesamt zeigt sich, dass Kommer und Biermann in enger Anlehnung an Bourdieus Überlegungen zum Habitus ihr Konzept eines medialen Habitus formulieren und dies für das Medienverhalten ausdifferenzieren. Durch

das Aufgreifen der systemtheoretischen Überlegungen Luhmanns und die damit einhergehende „Leseweise des Habitus als Produkt einer strukturellen Koppelung“ (Kommer 2010a: 57), erfährt das Konzept des medialen Habitus ein neu kontextualisiertes Verständnis.

### 3.2.2. Sechs Dimensionen des medialen Habitus

Vor dem Hintergrund der Gedankengänge Bourdieus und der Definition des medialen Habitus nach Kommer und Biermann (2012)<sup>25</sup> wird im Rahmen dieser Studie der mediale Habitus als das Zusammenspiel der medienökonomischen Kapitalausstattung, medialer Erfahrungen, Aktivitäten und Nutzungsgewohnheiten, Einstellungen zu und Wertigkeit von Medien im Alltag, Motiven und Zwecken der Mediennutzung sowie erlebter medienerzieherischer Interventionen und familiär geprägter Mediennutzungsmuster operationalisiert. Für die multiperspektivische empirische Erhebung und zur systematischen Bearbeitung des umfangreichen Datenmaterials wurden demnach sechs Analysedimensionen des medialen Habitus in Anlehnung an die Arbeiten von Kommer (2006) und Biermann (2009) entwickelt, um der Komplexität des Untersuchungsgegenstands gerecht zu werden (siehe *Abbildung 1*).

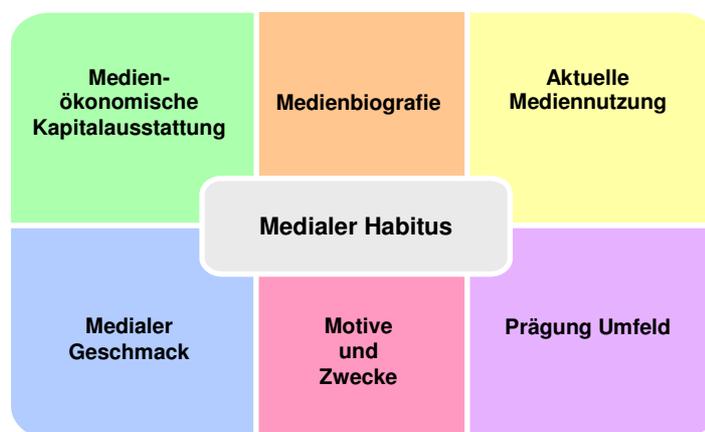


Abbildung 1: Sechs Analysedimensionen des medialen Habitus.

Durch die Verwendung eines Mixed-Methods-Forschungsdesigns kann allen sechs Dimensionen entsprechend Rechnung getragen werden, wobei diese in den einzelnen Teilstudien unterschiedliche Berücksichtigung finden. Im Kontext der Präzisierung der Fragestellung wird beschrieben, auf welche Aspekte die jeweilige Erhebung eingeht. Gleichzeitig stellen die entwickelten sechs Dimensionen ein Ergebnis dieser Studie dar, deren empirische Anwendbarkeit und deren Eignung

<sup>25</sup> Kommer und Biermann (2012: 90) richten bei der Erforschung des medialen Habitus ihre Aufmerksamkeit „(...) auf den Medienumgang und das Setting, in das er eingebunden ist, auf die Geschmacksurteile, Wertzuschreibungen und Distinktionsanstrengungen, die mit diesem verbunden sind, und damit auch auf die Dispositionen, die dem Medienumgang zu Grunde liegen – und sich zugleich aus ihm ergeben, sowie auf die Genese dieser Dispositionen und die zugrunde liegende Kapitalausstattung“ und fokussieren somit vier Aspekte oder Dimensionen.

zur Beantwortung der Forschungsfragen (siehe Seite 14) im Kapitel 7.1. methodisch reflektiert werden.

Die *Dimension medienökonomische Kapitalausstattung* beschäftigt sich mit den individuellen Existenzbedingungen in Form von medienökonomischem Kapital, welches als Teil des (ökonomischen) Kapitals einer Familie als gegenständlicher, materieller Besitz von Medien vorliegt und auf Grund von technologischen Entwicklungen laufend Veränderungen unterliegt. Medien sind somit gegebene Bedingungen der postindustriellen Kultur, die Individuen vorfinden, mit denen sie leben und die auch die Ausbildung des medialen Habitus beeinflussen. Diese Dimension umfasst daher Fragen zum aktuellen Medienbesitz – im Sinne des Vorhandenseins und Fehlens von Mediengeräten – im Haushalt der befragten Familien sowie zum zur Verfügung stehenden medialen Kontingent der Kinder in ihrem Zimmer.

Unter die *Dimension Medienbiografie* fallen, unter der Annahme der Genese des medialen Habitus in der frühesten Kindheit, Fragen zu der damals vorherrschenden medienökonomischen Kapitalausstattung unter Berücksichtigung der medientechnischen Entwicklung sowie die daran gekoppelte Mediennutzung in der Kindheit und Jugend. Weiters sind Angaben zu medienerzieherischen Interventionen mit sanktionierten bzw. geduldeten Medienerfahrungen von Seiten der Eltern sowie deren vorgelebte Mediennutzungsweisen – als erlebte und prägend wirkende familiäre Existenzbedingungen – von Interesse.

Zur *Dimension aktuelle Mediennutzung* zählt, vor dem Hintergrund des Bewusstseins über internalisierte und einverlebte Handlungsschemata des Medienumgangs, die Analyse von verinnerlichten, medialen Erfahrungen auf produktiver sowie rezeptiver Ebene, von präferierten Medieninhalten und routinisierten, konsistenten Mediennutzungsmustern. Unter Bezug auf die untersuchte medienökonomische Kapitalausstattung gilt es herauszufinden, inwieweit es sich beim objektivierten kulturellen Kapital (wie z. B. Besitz von Musikinstrumenten) auch um inkorporiertes kulturelles Kapital (wie z. B. Spielen von Musikinstrumenten) handelt. Im Hinblick auf das Konzept des medialen Habitus ist davon auszugehen, dass sich einerseits das mediale Handeln in einem für die jeweilige Person charakteristischen Mediennutzungsstil äußert und andererseits der Art des Umgangs einer Person mit Medien auch gewisse Grenzen gesetzt sind und somit ein bestimmter Medienumgang (z. B. der regelmäßige Konsum des Mainstream-Fernsehprogramms) für manche Teilnehmer schlicht undenkbar ist.

Die *Dimension medialer Geschmack* berücksichtigt im Sinne von entwickelten Wahrnehmungs- und Denkschemata unterschiedliche gelebte Einstellungen und Zuschreibungen zu Medien(-in-

halten). Im Zuge dessen gilt es herauszufinden, worin sich die kulturellen Wertigkeiten der Familie manifestieren, welche medialen Vorlieben in der Familie vorliegen und welchen Medienaktivitäten in den Familien bevorzugt nachgegangen wird. Ebenso ist von Interesse, wie sich die befragten Teilnehmer durch ihre Mediennutzungsweisen und konsumierten Medieninhalte positionieren, das heißt inwieweit sie sich anderen zugehörig fühlen oder sich von anderen – ohne bewusste Distinktionsabsicht – distinguieren. So ist beispielsweise von Interesse, welche Medien als „Leitmedium“ (Kommer 2010a: 92) fungieren, welche Medien unhinterfragt vorhanden sind und auf welche Medien die Befragten verzichten (könnten) bzw. welche in ihrem Alltag eine marginale Rolle spielen. In diese Dimension fällt auch die Analyse in Bezug auf die Fragestellung, ob in den untersuchten Familien eher ein populärkultureller Geschmack dominiert oder ob sich eine eher hochkulturelle Orientierung zeigt.

Eine Analyse der *Dimension Motive und Zwecke* gewährt Einblicke dahingehend, welche Funktionen Medien zugeschrieben werden und aus welchen Gründen – zum Beispiel zum Informationsgewinn, zu Bildungszwecken, zur Entspannung, Zerstreuung oder Unterhaltung, aus Langeweile, zu Zwecken der Zeitüberbrückung oder aber pragmatisch zur Arbeitserleichterung bzw. -organisation – Medien bevorzugt eingesetzt werden. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie viel Zeit in Medienaktivität investiert wird und wie gerne die Befragten dies tun.

Eine Analyse der *Dimension Prägung Umfeld* berücksichtigt das prägend wirkende Umfeld (als familiäre Existenzbedingung) der befragten Teilnehmer, wobei hier der Schwerpunkt auf die eigene Familie gesetzt wird. So gilt es herauszufinden, welche medienerzieherischen Interventionen die befragten Lehrer bei ihren eigenen Kindern verfolgen bzw. von welchen medienerzieherischen Maßnahmen die befragten Schüler berichten. Dies inkludiert einerseits Kontroll- und Regulierungsmaßnahmen, andererseits aber auch Fördermaßnahmen. Ebenfalls ist von Interesse, welche Medienaktivitäten in der Familie (gemeinsam) praktiziert werden und ob es familiäre Nutzungsmuster gibt. Unter der Annahme der Vorbildwirkung wird bei den befragten Kindern an dieser Stelle auch die elterliche Mediennutzung im Sinne einer Übernahme medialer Nutzungsweisen berücksichtigt.

### **3.2.3. Empirische Anwendbarkeit**

Wie sich in der Beschreibung des (medialen) Habitus bereits andeutet – insbesondere vor der Tatsache, dass dem Individuum der mediale Habitus in der Regel nicht bewusst ist –, ist nicht davon auszugehen, dass dieser empirisch abgefragt bzw. gemessen werden kann. Ein wichtiges Moment bei der empirischen Erforschung des medialen Habitus ist somit das Zugrundelegen der

Unbewusstheit: reflexive Prozesse sollten nahezu ausgeklammert, hingegen sollte inkorporierten Erfahrungen im Umgang mit Medien der Vorrang gegeben werden, denn „(...) diese werden größtenteils unbewusst wirkmächtig, d. h. vieles wird routiniert und ohne Reflexion über das eigene Handeln ausgeführt“ (Biermann 2009: 17). Auf Grund dessen stellt sich die Frage, *wie* der mediale Habitus als solcher erforschbar ist. Das Sichtbarwerden des medialen Habitus kann nach Henrichwark (2009) dann gelingen, wenn verschiedene Felder Berücksichtigung finden (Henrichwark 2009: 47). In der vorliegenden Studie wurde versucht durch sechs Analysedimensionen des medialen Habitus einer multiperspektivischen Betrachtung Rechnung zu tragen. Zu diesem Zweck wurde ein komplexes Forschungsdesign (siehe Kapitel 4) gewählt, das während des gesamten Forschungsprozesses mittels Reflexionsschleifen immer wieder überprüft und gegebenenfalls modifiziert wurde. Durch verschiedene methodische Zugänge auf Mikro- und Makroebene sowie durch Rückgriff auf unterschiedliche Erhebungsinstrumente sollte es gelingen, verschiedene Aspekte des medialen Habitus freizulegen: „One begins to view the researcher as builder and creator, piecing together many pieces of a complex puzzle into a coherent whole“ (Jick 1979: 608). Ganz im Sinne von Jick geht es darum, in einem Vorgehen, das dem Zusammensetzen eines Puzzles ähnelt, zu einem möglichst authentischen Eindruck des medialen Habitus der befragten Lehrer und Schüler zu gelangen. Dies geschieht vor dem Hintergrund des Bewusstseins, dass in dieser Studie lediglich einzelne Aspekte des medialen Habitus der befragten Person zum Vorschein kommen, welche auf einen Gesamteindruck des medialen Habitus schließen lassen, jedoch keine Garantie besteht, dass alle Facetten erfasst wurden. Inwiefern die empirische Rekonstruktion des medialen Habitus von Lehrern und Schülern im Zuge dieser Studie als gelungen bewertet werden kann, wird in Kapitel 7.1. reflektiert.

#### 4. Forschungsdesign und Methodologie der Studie – Mixed Methods Research

Zur Erforschung des medialen Habitus ist es notwendig, sowohl das soziale Handeln der Akteure als auch die kontextuellen, sozialen Strukturen des sozialen Raumes, in denen dieses Handeln stattfindet und in die es eingebettet ist, zu berücksichtigen. Um diesem bestehenden, wechselseitigen Verhältnis „zwischen der Mikroebene sozialen Handelns und der Makroebene sozialer Strukturen“ (Kelle 2008: 57) und der damit einhergehenden Komplexität sowie „inhärenten *Mehrperspektivität* des Untersuchungsgegenstands“ (Treumann et al. 2007: 41; Hervorhebung im Original) gerecht zu werden, wurde im Rahmen dieser Studie ein mehrstufiges Forschungsverfahren im Rahmen eines Mixed-Methods-Forschungsdesigns konzipiert (Jones/Swertz 2008: 5).

Im Folgenden werden die der Studie zu Grunde liegenden methodologischen Prinzipien durch eine kurze Einführung in *Mixed Methods Research* als „drittes“, eigenständiges Forschungsparadigma expliziert. Zu Beginn wird ein historischer Rückblick in die Anfänge der Mixed Methods Research gegeben, indem ausgewählte Vertreter einer kombinierten Methodenwahl – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – vorgestellt werden (Kapitel 4.1.). Die bestehende Vielzahl an Definitionen von Mixed Methods macht es erforderlich, dass in einem nächsten Schritt die dieser Studie zu Grunde liegende Auslegung expliziert wird (Kapitel 4.2.). Dem folgt eine kurze Darstellung bestehender philosophischer und paradigmatischer Grundannahmen der Mixed Methods Research, welche anschließend für diese Untersuchung präzisiert werden (Kapitel 4.3.). Zum Abschluss wird das hier gewählte spezifische Mixed-Methods-Forschungsdesign – ein *Sequential Explanatory Design* – dargestellt und ein erster Überblick über die einzelnen Forschungsphasen gegeben (Kapitel 4.4.).

##### 4.1. Historischer Rückblick in die Anfänge der Mixed Methods Research

Mixed Methods Research, als differenzierte Auseinandersetzung mit kombinierten quantitativen und qualitativen methodischen Herangehensweisen, prägt seit Ende der 1990er Jahre forschungsmethodologische Diskurse<sup>26</sup> (z. B. Tashakkori/Teddlie 2003; Creswell/Plano Clark 2007; Plano Clark/Creswell 2008; Creswell 2008, 2009). Ungeachtet der Tatsache, dass Mixed Methods erst in den letzten beiden Jahrzehnten Popularität und Verbreitung erfuhren, haben Überlegungen zur Kombination mehrerer Methoden im Forschungsprozess bereits eine längere Tradition. *Campbell und Fiske* (1959) greifen die Thematik bereits 1959 im Rahmen der Validitäts-Diskussion auf: Sie

---

<sup>26</sup> Die Diskussion um das Verhältnis quantitativer und qualitativer Methoden wird abgesehen von der Mixed-Methods-Bewegung von zwei weiteren Diskursen bestimmt (Kelle 2008: 39): zum einen durch Diskurse, die von einer Inkommensurabilität unterschiedlicher Paradigmen ausgehen, wobei eine Methodenintegration nicht gänzlich ausgeschlossen wird (z. B. Guba/Lincoln 1988/1994; Lincoln/Guba 2000), zum anderen durch Vertreter der Methodentriangulation (z. B. Flick 1992/2008; Lamnek 2005).

sprechen von „convergent methodology“ bzw. „multitrait-multimethod methodology“ und führen so die Triangulation ein. Sie plädieren dafür, dass mehr als eine Methode im Forschungsprozess angewandt wird – „*more than one trait as well as more than one method must be employed in the validation process*“ (Campbell/Fiske 1959: 81; Hervorhebungen im Original) –, um Varianzen durch die gemessenen Merkmale zu erklären und gleichzeitig abzusichern, dass diese nicht durch die gewählte Methode verursacht wurden und somit ein methodischer Artefakt vorliegt. Bezugnehmend auf Campbell und Fiske (1959) greifen Webb *et al.* (1966) die Überlegungen zur Triangulation auf und erweitern diese im Zusammenhang mit der Idee der „unobtrusive measures“ (nichtreaktiven Messverfahren). Sie diskutieren Möglichkeiten und Vorteile von neuen kreativen bzw. triangulativen Herangehensweisen und führen diese in die Sozialwissenschaften ein. Webb *et al.* (1966) geht es dabei darum, Verfälschungen bzw. Verzerrungen von Ergebnissen, verursacht durch die gewählten Methoden, zu begegnen, und sie bemängeln an dieser Stelle das Heranziehen lediglich einer Methode im Forschungsprozess. Durch die Kombination von Methoden ist es ihrer Meinung nach möglich, Schwächen einer Methode zu kompensieren und somit die Validität der Ergebnisse zu erhöhen. Hinweise zu verschränkten methodischen Vorgehensweisen finden sich auch bei Sieber (1973), der den Gewinn für den Forschungsprozess in der Integration von Forschungsmethoden und der damit verbundenen gegenseitigen Stärkung durch die je spezifischen Qualitäten dieser Methoden sieht. Denzin diskutiert 1978 die Kombination mehrerer Methoden und verwendet in diesem Zusammenhang ebenfalls den Terminus Triangulation, den er definiert als „the combination of methodologies in the study of the same phenomenon“, mit dem Ziel, „fully grounded and verified theories“ (Denzin 1978: 297) zu generieren und „the validity of field efforts“ (ebd. 310) zu maximieren. Neben der Hervorhebung des Nutzens zur Validierung der Ergebnisse – wie auch schon bei Campbell und Fiske ein ausgewiesener Grund zur Methodenkombination –, sieht Denzin in einer multiplen Methodenwahl einen Vorteil und Nutzen im Hinblick auf die Theoriekonstruktion. Ein weiterer Begründer in der Tradition von Mixed Methods ist Jick (1979), welcher erstmals auch den Terminus „Mixing“ für die kombinierte Anwendung von quantitativen und qualitativen Methoden verwendet. Jick geht unter Bezugnahme auf bereits bestehende Überlegungen von Campbell und Fiske (1959), Denzin (1978) und Webb *et al.* (1966) der Frage nach, was Triangulation bedeutet. Er bemängelt, dass die alleinige Forderung einer Methodenkombination nicht ausreicht, sondern auch explizit ausgeführt werden müsse, wie diese „Technik“ in der Forschungspraxis umgesetzt wurde und wie die Erhebung und Interpretation der konvergenten Daten erfolgt sei (Jick 1979: 602). Neben diesen forschungsmethodologischen Überlegungen beweist auch die sozialwissenschaftliche empirische Forschungspraxis in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, dass quantitative und qualitative Verfahren bereits damals kombiniert eingesetzt wurden (Kelle 2008: 46). An dieser Stelle sei exemplarisch auf die *Marienthal-*

studie von Jahoda et al. (2001)<sup>27</sup> aus dem Jahr 1933 verwiesen. Ebenso sei hier Bourdieu genannt, der ebenfalls bereits multiple Erhebungsmethoden angewandt hat, z. B. in der Studie *Die feinen Unterschiede* (1982), welche er von 1963 bis 1979 durchgeführt und bearbeitet hat. Dieser historische Rückblick auf forschungsmethodologische Diskurse sowie empirische Studien, welche quantitative und qualitative Methoden gemeinsam in einem Design eingesetzt haben, bestätigt, dass Überlegungen zu einer Wahl von verschränkten und sich ergänzenden Methoden nicht neu sind. Im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte gelingt es der Mixed-Methods-Bewegung jedoch zunehmend, sich als ein „eigenes Forschungsparadigma“ mit spezifischen methodischen und philosophischen Überlegungen, Prinzipien und Grundannahmen zu etablieren: „The mixed methods approach has emerged in the last decade as a research movement with a recognized name and distinct identity“ (Denscombe 2008: 270). Dabei steht insbesondere eine grundsätzliche Klärung des Begriffs *Mixed Methods* im Mittelpunkt, weshalb in einem nächsten Schritt die dieser Studie zu Grunde liegende Auffassung von Mixed Methods offengelegt wird.

#### 4.2. Definition Mixed Methods

Auf Grund der vielfältigen Begriffe und Definitionen, die im Zusammenhang mit kombinierten methodischen Herangehensweisen in den letzten Jahren entstanden sind (siehe z. B. Johnson et al. 2007<sup>28</sup>), ist es notwendig, die dieser Studie zu Grunde liegende Auslegung von Mixed Methods Research zu explizieren. Es wird der Terminus *Mixed Methods* gewählt, der sich auch als „most popular term“ (ebd. 118) durchgesetzt hat. Hierbei wird auf eine Definition von Creswell und Plano Clark (2007) zurückgegriffen:

„*Mixed Methods Research* is a research design with philosophical assumptions as well as methods of inquiry. As a methodology, it involves philosophical assumptions that guide the direction of the collection and analysis of data and the mixture of qualitative and quantitative approaches in many phases in the research process. As a method, it focuses on collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data in a single study or series of studies. Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better understanding of research problems than either approach alone“ (Creswell/Plano Clark 2007: 5; Hervorhebung im Original).

---

<sup>27</sup> Hierbei handelt es sich um eine 1933 durchgeführte Untersuchung zur psychologischen Situation einer Arbeitslosenpopulation in Marienthal – einer Arbeitersiedlung im niederösterreichischen Ort Gramatneusiedl –, ausgelöst durch eine Fabrikschließung in der Gemeinde. Mit einem Methodenmix aus Interviews, Berichten, Tagebuchnotizen, Briefen, Beobachtungsprotokollen und statistischen Daten wurde versucht, „(...) die Lücke zwischen den nackten Ziffern der Statistik und den zufälligen Eindrücken der sozialen Reportage auszufüllen“ (Jahoda et al. 2001: 15). Als Ergebnis liegt ein umfassendes Untersuchungsbild der Arbeitslosigkeit sowie ihrer wirtschaftlichen, psychischen und sozialen Folgephänomene vor.

<sup>28</sup> Johnson et al. (2007) geben in ihrem Artikel *Toward a definition of mixed methods research* einen auszugsweisen Überblick über die verschiedenen, existierenden Begrifflichkeiten im Kontext der Mixed Methods Research, da bis dato keine einheitliche definitonische Festlegung erreicht wurde: so existieren bspw. Bezeichnungen wie *blended research*, *integrative research*, *multimethod research*, *multiple methods*, *triangulated studies*, *ethnographic residual analysis* sowie *mixed research* (Johnson et al. 2007: 118).

Wie aus der Definition hervorgeht, verstehen Creswell und Plano Clark (2007) Mixed Methods zum einen als eine eigenständige Methodologie mit spezifischen Erhebungsstrategien und zum anderen auch als ein eigenes Forschungsparadigma, dem philosophische Annahmen und Denkweisen zu Grunde liegen. Mixed Methods als Forschungsmethode bedeutet für die Autoren ein Mixen von quantitativen und qualitativen Daten auf verschiedenen Ebenen im Forschungsprozess mit dem Ziel, ein besseres Verständnis der Forschungsfrage und -problematik zu generieren, als dies bei einer rein quantitativen oder rein qualitativen Herangehensweise möglich wäre.

### 4.3. Philosophische Annahmen der Mixed Methods Research

Um sich als eigenständige Forschungsmethodologie zu etablieren, beschäftigt sich Mixed Methods Research mit der systematischen Erfassung von dem Methodenmix zu Grunde liegenden philosophischen Überlegungen und Überzeugungen. Ein wesentliches Merkmal stellt dabei die Festlegung eines leitenden *Paradigmas* dar, wobei der gegenwärtige Diskurs der Mixed Methods Research durch verschiedene Positionen charakterisiert ist. Teddlie und Tashakkori (2003) führen in diesem Zusammenhang sechs unterschiedliche *paradigmatische* Standpunkte an, wobei hier unter „Paradigma“ nicht der von Thomas Kuhn<sup>29</sup> eingeführte Begriff verstanden wird, sondern es vielmehr um epistemologische, ontologische, axiologische sowie methodologische Überlegungen und Denkmuster geht.

Im Folgenden werden die sechs unterschiedlichen philosophischen Standpunkte nach Teddlie und Tashakkori (2003: 17ff) vorgestellt, bevor in einem nächsten Schritt auf diese Bezug genommen und die dieser Studie zu Grunde liegende Position expliziert wird:

- Auf Grund der Annahme der Unvereinbarkeit der Paradigmen<sup>30</sup>, denen entweder quantitative oder qualitative Methoden unterliegen, wird Mixed Methods Research generell ausgeschlossen (z. B. Smith 1983; Smith/Heshusius 1986). Auch wenn die Position der „incompatibility thesis“ mit Blick auf die (Weiter-)Entwicklungen in der Methodendiskussion sowie auf die

<sup>29</sup> Thomas Kuhn führt den Begriff des *Paradigmas* in seiner Arbeit zur *Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (1962/1973) ein und versteht darunter ein „Netzwerk[ ] von Verpflichtungen – begriffliche, theoretische, instrumentale und methodologische“ (Kuhn 1973: 66). Bei Kuhn geht es demnach – in Zeiten der normalen Wissenschaft – um anerkannte, dem vorläufigen wissenschaftlichen Konsens unterliegende theoretische sowie methodologische Annahmen einer wissenschaftlichen Gemeinschaft, welche den Wissenschaftlern im Sinne einer gemeinsamen Sicht- und Denkweise einen zumindest momentan sicheren, anerkannten Raum ihres Forschungshandelns bieten. Kommt es jedoch zum vermehrten und wiederholten Auftreten von widersprüchlichen Ergebnissen und Daten – Kuhn spricht in diesem Zusammenhang auch von Anomalien –, welche nicht mehr durch ihre bestehenden Anschauungen erklärt und auch nicht mehr ignoriert werden können, führt dies zu einer Krise der normalen Wissenschaft. Als Reaktion auf diese Krise folgt eine wissenschaftliche Revolution, was mit einer „Aufweichung eines Paradigmas und der nachfolgenden Lockerung der Regeln für die normale Forschung“ (ebd. 119) einhergeht und schließlich zu einem Epochenbruch durch einen Paradigmenwechsel führt: „Paradigmawechsel veranlassen die Wissenschaftler tatsächlich, die Welt ihres Forschungsbereichs anders zu betrachten. Soweit ihre einzige Beziehung zu dieser Welt in dem besteht, was sie sehen und tun, können wir wohl sagen, daß die Wissenschaftler nach einer Revolution für eine andere Welt empfänglich sind“ (ebd. 151). Dieser Paradigmenwechsel, welcher zur Entstehung neuer, sowohl alternativer als auch konkurrierender Paradigmen mitsamt neuen Grundlagen, theoretischen Anschauungen und methodischen Anwendungen führt, vollzieht sich nach Kuhn plötzlich und gleicht „Eingebungsblitzen, durch die ein neues Paradigma geboren wird“ (ebd. 166).

<sup>30</sup> Um der Darstellungsweise der sechs philosophischen Standpunkte von Teddlie und Tashakkori (2003) begrifflich treu zu bleiben wird hier der Terminus *Paradigma* verwendet, auch wenn dieser nicht – wie oben beschrieben – im Sinne Kuhns interpretiert werden kann.

erfolgreiche Durchführung von Mixed Methods Designs in der Forschungspraxis zunehmend als „largely discredited“ (Teddlie/Tashakkori 2003: 19) gilt, finden sich auch heute noch Vertreter, die sich zu diesem Standpunkt bekennen. So äußerten sich Sale et al. (2002) im Kontext der Paradigmen-Debatte und der Mixed Methods Research vor nicht allzu langer Zeit warnend: „We believe that mixed-methods research is now being adopted uncritically by a new generation of researchers who have overlooked the underlying assumptions behind the qualitative-quantitative debate“ (Sale et al. 2002: 44).

- Die Wahl und der Einsatz von Methoden sind grundsätzlich unabhängig von einem Paradigma, und Mixed Methods Research ist daher zulässig. Nach Teddlie und Tashakkori (2003) wird insbesondere im Bereich der angewandten, praxisnahen Forschung auf paradigmatische Grundannahmen verzichtet (Teddlie/Tashakkori 2003: 18).
- Mixed Methods Research ist unter Berücksichtigung und im Bewusstsein der den jeweiligen Methoden zu Grunde liegenden paradigmatischen Annahmen durchzuführen: „It is important to be constantly aware so as not to violate the methodological assumptions of the core method but, at the same time, to respect the assumptions that underlie the supplemental strategy being used“ (Morse 2003: 194). Die Methoden sind daher bei Anwendung der Mixed Methods Research dennoch so weit als möglich separat einzusetzen, um dem jeweils dahinterstehenden Paradigma gerecht zu werden und um dessen Stärken zu realisieren.
- Vertreter des dialektischen Standpunkts (z. B. Greene/Caracelli 1997, 2003) gehen von verschiedenen Paradigmen mit jeweils wertvollen, aber doch einseitigen bzw. eingeschränkten Weltanschauungen aus. Durch die dialektische Herangehensweise, welche mit einer Gleichberechtigung der Paradigmen einhergeht, können gegensätzliche Standpunkte berücksichtigt und Spannungen zwischen dem Nebeneinander der verschiedenen Perspektiven aufgedeckt werden. So kann sie zu einem umfassenderen Verständnis des Phänomens beitragen: „(...) dialectic mixed methods inquiry is envisioned as a way of intentionally engaging with multiple sets of assumptions, models, or ways of knowing toward better understanding“ (Greene/Caracelli 2003: 97).
- Ähnliche Ansichten finden sich bei Autoren, welche von multiplen Paradigmen als Grundlage von Forschung ausgehen (z. B. Creswell et al. 2003). Im Gegensatz zur dialektischen Vorgehensweise wird hier in der Regel nur ein Paradigma, das der Forschungsfrage und der Wahl des Forschungsdesigns am besten entspricht, für die jeweilige Forschung ausgewählt.
- Neben jenen, die von der Annahme ausgehen, dass sich mehrere Paradigmen für Mixed Methods Research eignen, gibt es auch solche, die sich für *ein spezifisches Paradigma* aussprechen. Als leitende Philosophien haben sich einerseits der *Pragmatismus* (z. B. Howe 1988; Patton 1990; Tashakkori/Teddlie 1998; Johnson/Onwuegbuzie 2004; Johnson et al. 2007;

Morgan 2007), andererseits die *transformativ-emanzipatorische* Perspektive (z. B. Mertens 2003, 2007) etabliert. Der Pragmatismus als erkenntnisleitende Heuristik von Mixed Methods Research zeichnet sich dadurch aus, dass die Forschungsproblematik und weniger das zu Grunde liegende Paradigma bzw. die anzuwendende Methode im Zentrum des Interesses steht. Die Wahl der Forschungsmethode ist daher konkret am Gegenstand orientiert, weshalb von einer praktischen und angewandten Forschungsphilosophie gesprochen werden kann. Im Gegensatz dazu kritisieren Vertreter des transformativ-emanzipatorischen Paradigmas, dass die Begründung einer praktischen Anwendbarkeit allein nicht ausreicht und die Frage nach den Gründen und Intentionen der Forschung zu wenig Beachtung findet (Mertens 2003: 137). So steht hinter dieser Perspektive das Interesse, durch Forschung zu einer gerechten und demokratischen Gesellschaft beizutragen und dementsprechend die Forschung darauf auszurichten, was insbesondere durch Einbeziehung und Berücksichtigung von gesellschaftlichen Randgruppen realisiert wird. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass asymmetrische Machtverhältnisse bestünden, es keine wertfreie Forschung gebe und die Wahrnehmung der Realität kontextabhängig sei, wird in Interaktion mit betroffenen Gesellschaftsgruppen Forschung betrieben, um zu einer Verbesserung der Gesellschaft beizutragen (ebd. 139ff). Methodologisch gesehen kann dabei insbesondere durch den Einsatz von Mixed Methods den Interessen dieser verschiedenen Gruppierungen Rechnung getragen werden: „(...) mixed methods offer avenues to address the issues of diverse groups appropriately“ (ebd. 159).

Um die dieser Studie zu Grunde liegenden philosophischen Grundannahmen zu explizieren, werden nachfolgend die oben beschriebenen sechs Standpunkte nochmals betrachtet und im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie diskutiert. Da in dieser Studie ein Mixed Methods Design zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen und realisiert wurde, schließt dies die Annahme einer Inkommensurabilität der Paradigmen – *Purist Stance*<sup>31</sup> – aus. Ebenso basiert die Durchführung dieser Mixed-Methods-Studie auf der Diskussion paradigmatischer Überlegungen sowie auf der Explikation einer philosophischen Positionierung, wie dieses Kapitel beweist, wonach auch ein *A-Paradigmatic Stance* nicht zutreffend ist. In dieser Untersuchung wurde auch keine strenge Trennung der Methoden – im Sinne eines *Complementary Strengths Stance* – vorgenommen, um den ihnen zu Grunde liegenden paradigmatischen Grundannahmen gerecht zu werden und um ihre jeweiligen Stärken auszunutzen, da in Anlehnung an Kelle (2008) die Ansicht vertreten wird, dass weder unterschiedliche Paradigmen die Wahl bestimmter Methoden erfordern noch unterschiedliche quantitative bzw. qualitative Methoden an bestimmte Paradigmen gebunden sind (Kelle 2008: 46). Die Annahme, dass Forschungsvorha-

---

<sup>31</sup> Die hier verwendeten Begriffe zur Charakterisierung der sechs Standpunkte wurden von Greene (2008: 12) übernommen.

ben durch unterschiedliche Paradigmen geleitet sein können – *Multiple Paradigm Stance* –, wobei entweder ein Paradigma, dem angewandtem Forschungsdesign entsprechend, der Studie zu Grunde gelegt wird, oder im Sinne eines *Dialectic Stance* von verschiedenen, gleichberechtigten Paradigmen im Forschungsprozess ausgegangen wird, trifft für diese Untersuchung ebenfalls nicht zu. Die Studie ist vielmehr im Sinne eines *Alternative Paradigm Stance* am *Pragmatismus* orientiert: So haben insbesondere der Gegenstand und die Fragestellung die Wahl des Designs sowie der Methoden legitimiert. Auch ist für die als Grundlagenforschung angelegte Studie nicht die Annahme von gesellschaftspolitischen (Macht-)Interessen, im Sinne eines *transformativ-emanzipatorischen Paradigmas*, zutreffend. Dieser hier zu Grunde liegende gegenstandsorientierte Pragmatismus entspricht auch der pädagogisch-didaktischen Logik und Herangehensweise, welche von einem Eigenrecht des Gegenstands ausgeht und die Berücksichtigung (der Struktur) des Gegenstands fordert, was mittels einer methodischen Offenheit erreicht werden kann.

#### 4.4. Design – Sequential Explanatory Mixed Methods Design

Im Zuge der Entwicklung der Mixed Methods Research, welche versucht, die Mixed-Methods-Durchführungsweisen zu systematisieren und nachvollziehbar zu machen, haben sich verschiedene Designs etabliert, die dem Forscher bei der praktischen Umsetzung als Hilfestellung dienen (siehe z. B. Tashakkori/Teddlie 1998: 125ff; Creswell et al. 2003: 223ff; Creswell/Plano Clark 2007: 58ff; Creswell 2009: 211ff). Für Bryman (2008) haben diese Typologien zudem den Vorteil, dass der „sense of the rigour of the research“ (Bryman 2008: 254) gefördert werde und dass für Außenstehende nachvollziehbar(er) werde, welche Absichten der Forscher verfolge bzw. verfolgt habe. In dieser Studie wurde ein *Sequential Explanatory Mixed Methods Design* (Creswell 2008: 560f, 2009: 211) gewählt, das vor dem Hintergrund des Forschungsziels kontinuierlich im Blick behalten und im Zuge von Reflexionsschleifen angepasst wurde.<sup>32</sup> In einem nächsten Schritt werden nun Charakteristika dieses spezifischen Mixed Methods Design vorgestellt. Im Anschluss daran wird das methodische Vorgehen der Studie im Kontext des gewählten Forschungsdesigns skizziert und ein erster Überblick über das Gesamtprojekt und die einzelnen Erhebungsphasen gegeben.

Ein Sequential Explanatory Design ist ein zweiphasiges Design und zeichnet sich dadurch aus, dass die Erhebungsphasen nacheinander und nicht parallel stattfinden, wobei mit einer quantitativen Befragung begonnen wird, auf die eine qualitative Erhebung folgt. Neben der Festlegung des zeit-

---

<sup>32</sup> So wurde bspw. beim Workshop *Mixed Methods Research and the Practice of Research* im Rahmen der 6<sup>th</sup> *Mixed Methods International Conference* in Baltimore/USA 2010 das gewählte Forschungsdesign gemeinsam mit Prof. Dr. John W. Creswell und Prof. Dr. Vicki Plano Clark im Hinblick auf die Forschungsfrage diskutiert und reflektiert.

lichen Ablaufs – der Frage nach dem *Timing* – gilt es weiters zu entscheiden, auf welcher Erhebungsmethode das *Gewicht* liegt – die Frage nach dem *Weighting*. Obwohl bei diesem spezifischen Design oft der Schwerpunkt auf der quantitativen Forschungsphase liegt (Creswell 2009: 211), dominiert in der vorliegenden Studie weder das quantitative noch das qualitative Verfahren, wodurch von einem „equal weight“ (Creswell 2008: 563) gesprochen werden kann. Schon bei Webb et al. (1966: 5) und bei Jick (1979: 607) wird die Gewichtung der Methode bei „multi-method approaches“ thematisiert. Dieses wesentliche Merkmal von Mixed Methods Research hat daher seinen Ursprung schon in den ersten Ansätzen einer kombinierten Methodenwahl. Ein drittes Entscheidungskriterium ist die Frage nach dem *Mixing*, also die Überlegung, *wann* bzw. *wie* die beiden Forschungsphasen miteinander kombiniert werden. Das *Mixing* kann dabei bei der Datenerhebung, bei der Datenanalyse, bei der Interpretation der Daten oder aber in allen genannten Forschungsphasen stattfinden. In der vorliegenden Studie ist ein *Mixing* zwischen den beiden Forschungsphasen, das heißt nach der quantitativen Datenanalyse und vor der qualitativen Datenerhebung geplant; in der Literatur wird auch von einem „connected mixing“ (Creswell 2009: 208) gesprochen.

Aus der Forschungsabsicht, den medialen Habitus – „als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw.“ (Bourdieu 2005: 31) – von Lehrern und Schülern empirisch zu rekonstruieren, ergeben sich Fragen, deren Beantwortung den Einsatz sowohl quantitativer als auch qualitativer methodischer Verfahren erfordert. Ein zweiphasiges Sequential Explanatory Mixed Methods Design (siehe *Abbildung 2*) erscheint hier angemessen, um zunächst auf einer Makroebene den sozialen Raum quantitativ in den Blick zu nehmen und die Familien der Lehrer und Schüler in diesem zu positionieren. In einer ersten quantitativen Teilstudie werden Eltern und Lehrer von sechs am Projekt beteiligten Volksschulen mittels eines standardisierten quantitativen Fragebogens über sich und die eigenen Kinder befragt. Dadurch soll ein möglichst repräsentatives Bild der medien-spezifischen Kapitalausstattung und medialen Gewohnheiten der Familien generiert werden sowie, unter Berücksichtigung soziodemografischer Faktoren, eine Positionierung im sozialen Raum erfolgen. Diese ersten Ergebnisse dienen schließlich im Sinne eines „connected mixing“ der Vorbereitung der zweiten Forschungsphase, wobei drei Ziele verfolgt werden:

- Unklare und überraschende Ergebnisse aus der ersten quantitativen Forschungsphase sollen in der zweiten Phase Berücksichtigung finden und möglicherweise durch qualitative Daten erklärt und interpretiert werden. Es werden daher mit Hilfe der quantitativen Daten Fragen für die qualitativen Interviews (Leitfäden) generiert.

- Die quantitativen Ergebnisse sollen der Auswahl von Lehrern und Schülern für die qualitative Forschungsphase dienen, wobei ein qualitativer Stichprobenplan nach Kelle und Kluge (2010) zum Einsatz kommt.
- Das Kodiersystem für die qualitative Forschungsphase soll, wenn es sich anbietet, mit Hilfe der quantitativen Ergebnisse entwickelt und spezifiziert werden.

Auf Basis dieser Ergebnisse folgt in einer anschließenden zweiten Forschungsphase eine qualitative Betrachtung einzelner Akteure – Lehrer und Schüler – auf einer Mikroebene. Hier laufen zwei qualitative Teilstudien parallel: zum einen werden einige Lehrer einzeln mittels persönlicher Interviews befragt, zum anderen wird mit ausgewählten Kindern ein Gespräch in ihrem Zuhause geführt. In diesen qualitativen Befragungen finden Dimensionen des medialen Habitus, wie Einstellungen zu und Wertigkeiten von Medien, Motive und Zwecke der Mediennutzung, Fragen zur Medienbiografie sowie Erfahrungen im Umgang mit Medien Berücksichtigung. *Tabelle 1* gibt einen Überblick über das Gesamtprojekt; eine ausführliche (methodische) Beschreibung der einzelnen Forschungsphasen erfolgt bei der detaillierten Vorstellung der drei Teilstudien.

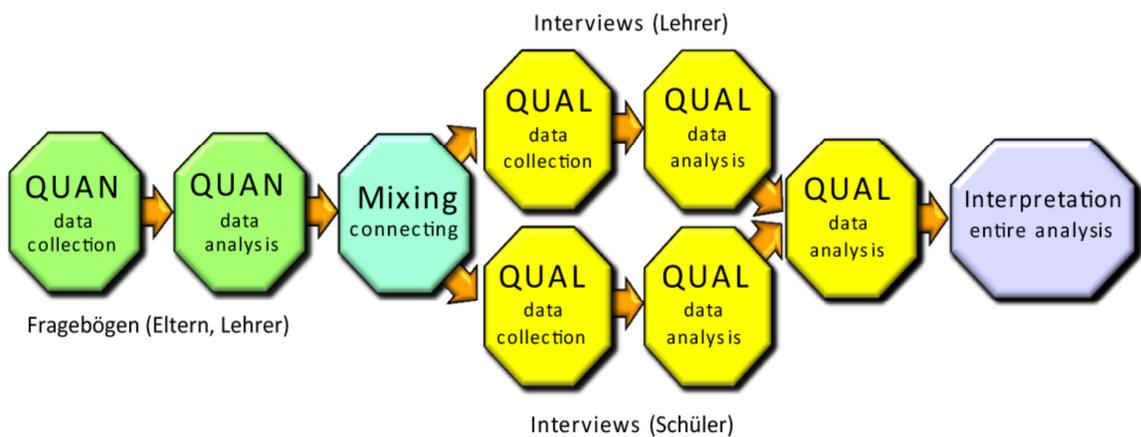


Abbildung 2: Phasen des Sequential Explanatory Mixed Methods Design.

	Phase 1	Mixing	Phase 2		Interpretation
	Quan. Teilstudie	Connecting	Qual. Teilstudie A	Qual. Teilstudie B	Gesamtanalyse
<b>Stichprobe</b>	Eltern, n = 1049 Lehrer, n = 81	Auf Grundlage der quan. Ergebnisse	LEHRER n = 15	SCHÜLER n = 15	Darstellung der Ergebnisse:
<b>Design</b>	schriftliche Einzelbefragung über sich und eigene Kinder – einmalig	→ Generierung von Fragen für qual. Befragung	mündliche Einzelbefragung in der Schule – einmalig	mündliche Einzelbefragung zu Hause – einmalig	→ QUAN. Ergebnisse → Mixing → QUAL. Ergebnisse
<b>Daten- erhebung</b>	Multiple-Choice- Fragebogen	→ Festlegung von Samplingkriterien für Auswahl der Lehrer und Schüler	teilstandardisierte Leitfadeninterviews	teilstandardisierte Leitfadeninterviews	→ Reflexion und Diskussion zentraler Ergebnisse aller Teilstu- dien
<b>Daten- analyse</b>	deskriptive und inferenzstatistische Analyse	→ Entwicklung des Kodiersystems für Auswertung der Interviews	Transkription deduktive Kodierung Inhaltsanalyse	Transkription deduktive Kodierung Inhaltsanalyse	
<b>Erhebungs- zeitraum</b>	Dezember 2008 – Jänner 2009		Juni 2009 – Jänner 2010	Juni 2009 – Jänner 2010	

Im Folgenden werden die zwei Forschungsphasen der Studie mit ihren insgesamt drei Erhebungen dokumentiert. Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit werden die einzelnen Teilstudien nacheinander beschrieben und ihre methodischen Grundlagen sowie die gewonnenen Ergebnisse erläutert. In einem ersten Schritt wird die *quantitative Forschungsphase* (Kapitel 5), von der methodischen Vorgehensweise bis hin zur Darstellung und Diskussion der generierten Befunde, detailliert vorgestellt. Im Anschluss daran werden analog zur quantitativen Forschungsphase die beiden *qualitativen Teilstudien* (Kapitel 6.1. und 6.2.) (Fragestellung sowie Design der Untersuchung) nacheinander dokumentiert, wobei die Datenaufbereitung (Kapitel 6.3.) sowie die Vorgehensweise bei der Datenanalyse (Kapitel 6.4.) danach für beide qualitative Teilstudien gemeinsam skizziert werden. Anschließend werden die Ergebnisse der zwei qualitativen Teilstudien (Kapitel 6.5. und 6.6.) referiert.

## 5. Forschungsphase 1 – Quantitative Teilstudie

In einer ersten Forschungsphase wurde eine quantitative Datenerhebung mittels standardisiertem Fragebogen durchgeführt, im Rahmen derer die Eltern von Volksschulkindern und deren Lehrer um Auskunft sowohl über die eigene Mediennutzung als auch über jene ihrer Kinder gebeten wurden.<sup>33</sup> Eine Befragung der Eltern über ihre Kinder birgt durchaus Problematiken, gerade im Hinblick auf die Validität der Daten (Scott 2008: 88, 95f). Das Problem der Validität stellt sich ebenfalls, wenn auch in anderer Form, bei der direkten Befragung der Kinder (Lipski 2000: 77ff; Krüger 2006: 103). Da in einem ersten Schritt eine breit angelegte Exploration (n = 1720) sowohl über die medienökonomische Kapitalausstattung als auch über die aktuellen Mediennutzungsgewohnheiten intendiert war, entschied sich das Forscherteam für eine schriftliche Befragung der Eltern über ihre Kinder, wobei die Daten unter Berücksichtigung des Validitätsproblems interpretiert wurden. Um die Schüler jedoch auch direkt in den Forschungsprozess einzubeziehen, wurden diese, auch im Sinne der vielfachen Aufforderungen der Kindheitsforschung zur Methodentriangulation (Paus-Haase et al. 2001: 318ff; Krüger 2006: 110; Bamler et al. 2010: 20), in der anschließenden qualitativen Forschungsphase (Kapitel 6.2.) persönlich interviewt.

Nachfolgend wird die quantitative Forschungsphase detailliert erläutert. Zu Beginn wird das Ziel bzw. werden die der Studie zu Grunde liegenden Fragen (Kapitel 5.1.) vorgestellt, dem folgt eine Beschreibung der methodischen Vorgehensweise (Kapitel 5.2.) mit der Explikation des Erhebungsinstruments, einer Skizzierung des Untersuchungsablaufs, einer Übersicht der Stichprobe mit anschließender Präsentation der Schritte der Datenaufbereitung und -analyse sowie Informationen zur Ergebnisdarstellung. An diesen methodischen Überblick anschließend werden die quantitativen Befunde zur Soziodemografie der untersuchten Stichprobe (Kapitel 5.3.), zur Lehrerbefragung (Kapitel 5.4.), zur Schüler-Befragung im Kontext der Familie (Kapitel 5.5.) sowie die Ergebnisse einer vergleichenden Analyse der Lehrer- und Schülerdaten (Kapitel 5.6.) dargestellt. Den Abschluss der ersten Forschungsphase bildet eine Zusammenfassung der zentralen quantitativen Forschungsergebnisse (Kapitel 5.7.).

### 5.1. Forschungsfragen

Die quantitative Forschungsphase wurde kapitaltheoretisch angelegt, um einen möglichst repräsentativen Überblick sowohl über die milieuspezifische Kapitalausstattung (medienökonomisches

---

<sup>33</sup> Bei der Erstellung des Fragebogens war Mag. Sigrid Jones, MA federführend; darüber hinaus war sie auch bei der Durchführung der Fragebogenerhebung maßgeblich beteiligt.

Kapital) als auch über das mediale Handeln (kulturelles Kapital) der Lehrer und Schüler zu erhalten, da die Funktionsweise des medialen Habitus nur im sozialen Kontext zu begreifen ist:

„Das Kind wird in einen gegebenen Kontext hineingeboren, i.d.R. in eine Familie, die ihrerseits durch ihre Klassenlage und Klassenstellung, durch ihre Geschichte, durch die Kapitalien, über die sie verfügen kann, durch ihre spezifische Binnenstruktur, durch ihre regionale Verortung etc. etc. gekennzeichnet ist“ (Liebau 1987: 82).

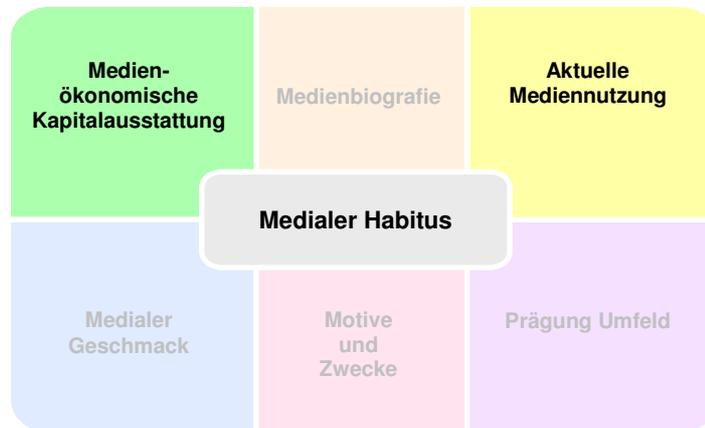
Aus diesem Grund zielte die quantitative Befragung mittels standardisierten Fragebogens auf der Makroebene darauf ab, Einblicke in die jeweils vorliegenden, milieuspezifischen Existenzbedingungen und damit verbundene soziale Praktiken zu gewinnen. Im Blickpunkt der quantitativen Erhebung stehen

- ... die soziodemografische Beschreibung des *sozialen Raumes* von Wiener Volksschulkindern und ihren Lehrern. Das Erheben von soziodemografischen Angaben dient der Positionierung der befragten Familien im sozialen Raum, auch können auf diese Weise die soziokulturelle Herkunft sowie der Bildungsabschluss der Eltern im Hinblick auf die Ausbildung des medialen Habitus Berücksichtigung finden. Dadurch ist es auch möglich, die im sozialen Raum habituell agierenden Akteure in Relation zueinander zu betrachten und existierende Unterschiede zu beschreiben.
- ... ein möglichst repräsentatives Abbild des zur Verfügung stehenden medialen Kontingents (als Teil des ökonomischen Kapitals) in den Haushalten der Lehrer und der Familien der Schüler. Fragen zum aktuellen Medienbesitz<sup>34</sup> im Haushalt bzw. zur vorhandenen Geräteausstattung im Zimmer des Kindes dienen daher dem Einblick in vorliegende materielle Existenzbedingungen.
- ... Fragen zur Mediennutzung<sup>35</sup> und die Generierung von Mediennutzungsmustern innerhalb der Familie der Lehrer sowie der Schüler. Die Befragung der Erwachsenen hinsichtlich ihrer Handlungspraxen in der Auseinandersetzung mit und Nutzung von Medien dient der Analyse elterlicher Gewohnheiten, da angenommen wird, dass diese eine prägende Wirkung auf ihre Kinder haben. Im Zusammenspiel mit Daten zur Mediennutzung und zu medialen Umgangsformen der Kinder stellt sich die Frage, inwieweit familiäre Mediennutzungsmuster sichtbar werden. Die Erhebung von Medienaktivitäten und weiteren Freizeitbeschäftigungen der Kinder verfolgt zusätzlich den Zweck, den Gebrauch von Medien in Relation zu anderen Zeitvertreibsoptionen zu analysieren.
- ... eine Gegenüberstellung des Datenmaterials der Lehrer mit dem der Schüler im Kontext ihrer Familie, um Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen zu extrahieren.

<sup>34</sup> Bourdieu stellt in der Studie *Die feinen Unterschiede* (1982) unter anderem auch Fragen zum Medienbesitz (z. B. Plattenspieler, Tonband, Fotoapparat, Fernseher, Filmapparat, Telefon) (Bourdieu 1982: 801).

<sup>35</sup> In der Studie *Die feinen Unterschiede* (1982) greift Bourdieu auch Fragen nach medialen kulturellen Praktiken und deren Nutzungshäufigkeit – kodiert in häufig, selten, nie – auf (z. B. Spielen eines Musikinstruments, Fernsehen) (Bourdieu 1982: 802).

Insbesondere die Dimensionen *Mediennutzung* und *medienökonomische Kapitalausstattung* können durch die genannten Fragenkomplexe im Zuge der quantitativen Erhebung bedient werden und einen Beitrag zur empirischen Erforschung des medialen Habitus leisten (siehe *Abbildung 3*).



*Abbildung 3:* Berücksichtigung von zwei Analysedimensionen des medialen Habitus bei der quantitativen Fragebogenerhebung.

## 5.2. Design der quantitativen Teilstudie

### 5.2.1. Erhebungsmethode – standardisierte quantitative Fragebogenumfrage

Mit der Intention, möglichst viele Lehrer und Schüler zu befragen und in die Studie einzubeziehen, wurde ein standardisierter Multiple-Choice-Fragebogen eingesetzt (siehe Anhang 9.1.). Der Großteil des Fragebogens war daher durch Ankreuzen auszufüllen; lediglich ein paar Fragen erforderten eine offene Beantwortung. Bei der empirischen Erforschung des Habitus und der Erfassung von Geschmackssystemen kann laut Bourdieu

„(...) die Umfrage per geschlossenem Fragebogen immer nur als ein *Notbehelf* dienen, über eine hinreichend große Population vergleichbare Informationen zur statistischen Aufbereitung zu erhalten“ (Bourdieu 1982: 787; Hervorhebung im Original).

Dennoch greift Bourdieu in der Studie *Die feinen Unterschiede* (1982) bei der Befragung einer großen Stichprobe auf eine Erhebung mittels Fragebogen zurück, wobei er das Messinstrument Fragebogen gleichzeitig als unvollkommen und doch gehaltvoll charakterisiert (ebd. 790f). In der vorliegenden Studie wurden daher, ebenfalls im Bewusstsein der Möglichkeiten und Grenzen einer quantitativen Erhebung, jene Dimensionen des medialen Habitus in der ersten Forschungsphase abgefragt, bei denen eine standardisierte Fragebogenumfrage sinnvoll und möglich erschien.

Um die Fragebögen der Eltern und Lehrer anschließend miteinander in Beziehung setzen zu können, wurde der gleiche Fragebogen verwendet, wobei bei den Lehrern nur Angaben über jene eigenen Kinder von Interesse waren, die zum Befragungszeitpunkt noch im Haushalt lebten und

nicht älter als 18 Jahre<sup>36</sup> alt waren. Lehrer ohne Kinder oder Lehrer, deren Kinder den erforderlichen Kriterien nicht entsprachen, machten lediglich Angaben über sich. Um möglichen Sprachbarrieren bei Familien mit Migrationshintergrund vorzubeugen, stand der Fragebogen nach Absprache mit den Direktoren der sechs Wiener Volksschulen auch in den Sprachen Türkisch, Serbokroatisch, Polnisch und Arabisch zur Verfügung – insgesamt füllten 18,3 Prozent der Eltern einen nicht-deutschen Fragebogen aus (siehe *Tabelle 2*).

**Tabelle 2: Ausgefüllte Elternfragebögen nach Sprache**

Sprache	ausgefüllte Eltern-Fragebögen	
	absolut	relativ
Deutsch	857	81.7
Türkisch	101	9.6
Kroatisch	41	3.9
Polnisch	6	0.6
Arabisch	44	4.2
gesamt	1049	100

n = 1049

Der Fragebogen bestand aus mehreren Fragenkomplexen, wobei sechs davon (Soziodemografie, Medienbesitz Haushalt, Medienbesitz Kinderzimmer, Mediennutzung Eltern und Freizeitaktivitäten Kinder im Hinblick auf Ausübungshäufigkeit und Ausübungsdauer) mit insgesamt 82 Items zur Beantwortung der Forschungsfrage (Beschreibung und Gegenüberstellung des medialen Habitus von Lehrern und Schülern) von Interesse waren.<sup>37</sup> Diese waren Ergebnis sowohl theoretischer Vorüberlegungen (z. B. wurden Anregungen vergleichbarer Fragebögen, wie der KIM-Studie, umgesetzt) als auch einer praktischen Erprobung und Testung des Fragebogens. Der Fragenkomplex Soziodemografie zielte auf eine umfassende und detailreiche Erhebung von Variablen zur Beschreibung von Bevölkerungsmerkmalen und zur Verortung der Befragten im sozialen Raum ab. So waren neben den persönlichen Angaben zum ausfüllenden Elternteil auch soziodemografische Merkmale des Partners – wenn vorhanden – von Interesse; ebenso wurden auch Variablen zum Kind separat erhoben. Im Zuge der Datenanalyse stellte sich später jedoch heraus, dass insbesondere die Angaben zur *ethnischen Herkunft* und die *höchste abgeschlossene Ausbildung* beim befragten Elternteil bzw. bei den Lehrern als Hinweise für die soziokulturelle Einordnung relevant waren. Die ethnische Herkunft wurde mittels vier vorgegebener Antwortmöglichkeiten erhoben, wobei neben Österreich die drei am häufigsten vertretenen Herkunftsländer zur Auswahl standen. Für den Fall, dass keines der vorgegebenen Herkunftsländer zutraf, konnte offen eine andere

<sup>36</sup> Diese Altersgrenze wurde gewählt, da in Österreich mit 18 Jahren die Volljährigkeit erreicht wird.

<sup>37</sup> Für eine weitere Analyse des Fragebogens mit dem Schwerpunkt auf mediale Nutzungsgewohnheiten von Schulanfängern siehe Mutsch et al. 2010.

Herkunft angeführt werden. Der höchste Bildungsabschluss der Eltern wurde mit drei vorgegebenen Antwortkategorien erfasst; er gliederte sich in folgende für diese Arbeit gewählte drei Bildungssegmente: (1) Abschlüsse an einer Hauptschule, an einem Polytechnischen Lehrgang bzw. eine abgeschlossene Lehre; (2) Abschlüsse an einer allgemeinbildenden höheren Schule bzw. einer berufsbildenden höheren Schule; (3) Abschlüsse an einer Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule; dieser Kategorie wurden auch die befragten Lehrpersonen zugeordnet.

### 5.2.2. Datenerhebung – Vorbereitung und Durchführung

Nach Testung des Fragebogens im Hinblick auf Verständlichkeit und Eindeutigkeit in der Fragestellung sowie zur Abschätzung der benötigten Zeit zum Ausfüllen folgten mehrere Überarbeitungsphasen, bis schließlich die Erhebung in der Zeit von Dezember 2008 bis Jänner 2009 in sechs Wiener Volksschulen durchgeführt wurde. Dazu wurden die am Projekt beteiligten Partnerschulen im Vorfeld informiert und von der Leitung ein Einverständnis zur Durchführung eingeholt. Den Lehrern und Schülern wurde die entsprechende Anzahl an Fragebögen an die Schulen gebracht. Sowohl die Direktoren als auch die Lehrer der sechs Volksschulen wurden gebeten, die Fragebögen in den Klassen auszuteilen. Den Fragebögen wurde jeweils ein Eltern- bzw. Lehrerbrief beigelegt, um das Forschungsprojekt und das Ziel der Studie auch all jenen Eltern und Lehrern vorzustellen, die nicht an den Medienprojekten beteiligt waren. Aus Rücksicht auf die Anonymität der Daten wurde den Fragebögen ein Kuvert beigelegt. Nach einer einwöchigen Befragungsfrist konnten die Fragebögen entweder bei den Klassenlehrern abgegeben oder per Post dem Forscherteam zugeschickt werden. Da der Befragungszeitraum kurz vor Weihnachten knapp bemessen war, wurden auch noch nach Weihnachten eingehende Fragebögen berücksichtigt. In fünf der sechs beteiligten Partnerschulen wurde grundsätzlich eine Vollerhebung angestrebt; in der Volksschule Zennerstraße wurden aus nicht bekannten Gründen nur jene Klassen in die Befragung einbezogen, die auch an den Medienprojekten teilnahmen. Aus diesem Grund stellt diese Schule eine Ausnahme dar, was sich auch in der nachfolgenden Stichprobenbeschreibung zeigt.

### 5.2.3. Auswahl und Stichprobe

Die Stichprobe, gezogen aus der untersuchten Population von Volksschulkindern und ihrer Lehrer in Wien im Schuljahr 2008/2009, kann als anfallende „Klumpenstichprobe“<sup>38</sup> (Bortz/Schuster

---

<sup>38</sup> Nach Kromrey (2009: 287ff) lässt sich eine *Klumpen-Auswahl*, auch als *Cluster Sampling* bezeichnet, als ein Auswahlverfahren definieren, das sich nicht an einzelne Untersuchungseinheiten richtet, sondern sich auf natürlich bestehende Teilkollektive (wie z. B. Schulen) bezieht. Dabei stellen jedoch nicht die Klumpen (z. B. Schulklassen) die Erhebungseinheit dar, sondern die einzelnen Bestandteile der Klumpen (z. B. Schüler einer Klasse) sind von Interesse.

2010: 81) beschrieben werden, da das Auswahlverfahren unter anderem von der Bereitschaft der Schulen, am Forschungsprojekt mitzuwirken, abhängig war. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass unterschiedliche Schulformen (auch Ganztagschulen) sowie Schulen aus verschiedenen Bezirken in Wien einbezogen wurden. Insgesamt wurden 1894 Fragebögen an Eltern (n = 1720) und Lehrpersonen (n = 174) von sechs am Projekt beteiligten Wiener Volksschulen ausgeteilt, und mit 1130 retournierten Fragebögen<sup>39</sup> wurde eine Rücklaufquote von 60 Prozent erreicht. Auf Grund der Art und Weise der Stichprobenziehung liegen keine repräsentativen Daten vor. Kromrey (1987) folgend lassen sich dennoch Aussagen über die untersuchte Population machen, wenn das Ausmaß der Verzerrungen bekannt ist:

„Die Nicht-Repräsentativität von Stichproben (...) ist für sich genommen noch *kein* hinreichendes Argument gegen die Möglichkeit, die Befunde zu verallgemeinern. Ausgeschlossen ist zunächst lediglich die sozusagen ‚automatische‘ Verallgemeinerung mit Hilfe wahrscheinlichkeitsstatistischer Verfahren“ (Kromrey 1987: 485; Hervorhebung im Original).

Zur Einschätzung der Repräsentativität des vorliegenden Datenmaterials bzw. zur Abschätzung des Ausmaßes der Verzerrung der erhobenen soziodemografischen Variablen wurde daher ein Vergleich mit Daten von Statistik Austria vorgenommen (siehe Kapitel 5.3.).

#### **5.2.4. Datenaufbereitung und -auswertung**

Auf die Phase der Datenerhebung folgte die Datenaufbereitung und -auswertung. Mit Unterstützung von eingeschulten studentischen Mitarbeitern und Übersetzern der nicht-deutschen Fragebögen wurden die erhobenen Daten der Lehrer und Schüler, mittels eines im Vorfeld erprobten Kodierungssystems, in das Auswertungsprogramm SPSS für die späteren statistischen Analysen eingetragen. Nach Eingabe der Daten wurde der Datensatz schließlich einer umfassenden und zeitintensiven Kontrolle unterzogen, um zu garantieren, dass bei der Kodierung keine Missverständnisse aufgetreten sind, und um Eingabefehler zu kontrollieren und zu korrigieren. Im Anschluss daran wurde der Datensatz bereinigt. Im Zuge dessen wurden sechs Elternfragebögen aus der Untersuchung ausgeschlossen: zum einen Fragebögen, bei denen der Großteil der Fragen nicht beantwortet und daher der Eintrag von „Missing-Werten“ nicht mehr tolerierbar war; zum anderen auch jene Elternfragebögen, bei denen die Altersangabe vom Kind sehr stark vom Volksschulalter abwich und selbst mit einer Toleranzgrenze von zwei Jahren, um auch das Alter von Repetenten zu berücksichtigen, nicht mehr glaubhaft war. Auch Daten von Statistik Austria (2009d) belegen, dass es im Schuljahr 2008/2009 in Wien keine Volksschulkinder gab, die älter als zwölf Jahre waren.

---

<sup>39</sup> Hierbei handelt es sich bereits um den bereinigten Datensatz.

Die gewonnenen Daten der Lehrer, Schüler und Eltern wurden schließlich mit der Statistik-Software SPSS sowohl deskriptiv als auch analytisch ausgewertet. Die Analyse der Daten diente der Beschreibung der untersuchten Personengruppen sowie der Darstellung des Medienbesitzes und (medialer) Aktivitäten der Lehrer, Schüler und Eltern unter Berücksichtigung soziokultureller Faktoren sowie unter Bedacht möglicher Unterschiede in den Ergebnissen auf Grund des Geschlechts oder des Alters. Die Auswertung der Daten zielt daher einerseits auf eine deskriptive Beschreibung, andererseits auf eine Testung der Daten auf signifikante Unterschiede. Wegen der vorliegenden Stichprobengröße von 1130 befragten Personen besteht allerdings die Problematik – da „die statistische Signifikanz eines Effekts vom Umfang der untersuchten Stichprobe abhängt“ (Bortz/Döring 2006: 600) –, dass die Nullhypothese praktisch chancenlos ist (ebd.). Zur Relativierung und Abschätzung der praktischen und inhaltlichen Bedeutsamkeit der Testergebnisse wurden daher immer auch die relativen Häufigkeiten bzw. berechneten Mittelwerte zur Interpretation herangezogen. An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass die hier beschriebenen Daten nicht normalverteilt sind und daher jeweils auf Verfahren zurückgegriffen wurde, welche keine Normalverteilung voraussetzen. Ebenso sei vorweg erwähnt, dass Ergebnisse von Kruskal-Wallis-Tests mittels Post-hoc-U-Tests überprüft wurden, um festzustellen zwischen welchen Gruppen signifikante Unterschiede bestehen. Da sich dadurch der Alpha-Fehler kumuliert, wurden die einzelnen Ergebnisse einer Alpha-Korrektur nach Bonferroni-Holm unterzogen.

### **5.2.5. Darstellung der quantitativen Ergebnisse**

Die Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Fragebogenerhebung konzentriert sich auf eine Verortung der befragten Lehrer und Schüler im *sozialen Raum* anhand soziodemografischer Merkmale und der Dimensionen Medienbesitz und aktuelle Mediennutzung. Aus diesem Grund werden das zur Verfügung stehende mediale Kontingent (medienökonomisches Kapital) und (mediale) Freizeitaktivitäten (inkorporiertes bzw. objektiviertes kulturelles Kapital) von Lehrern und Schülern im Kontext ihrer Familie beschrieben und somit Erkenntnisse im Hinblick auf familiäre Nutzungsgewohnheiten generiert. Zur Feststellung von soziokulturellen Differenzen werden die Daten anhand der Variablen Geschlecht, Alter und höchster Bildungsabschluss miteinander verglichen, wobei Eltern mit HS-/Polytechnikum-/Lehr-Abschluss in der Ergebnisdarstellung als Eltern mit Pflichtschulabschluss beschrieben, während Eltern mit AHS-/BHS-Abschluss als Eltern mit höherem Schulabschluss bezeichnet werden und bei Eltern mit Uni-/FH-/PH-Abschluss von Eltern mit Hochschulabschluss gesprochen wird.

### 5.3. Ergebnisse – Soziodemografie der Stichprobe

Bourdieu zufolge ist „(...) die Funktionsweise des Habitus nicht zu begreifen, wenn man ihn – und damit das soziale Subjekt – für sich, ohne den sozialen Kontext, betrachtet“ (Krais/Gebauer 2008: 31). Bevor die quantitativen Ergebnisse vorgestellt werden, folgt daher eine Beschreibung der Stichprobe sowohl der Lehrer (Kapitel 5.3.1.) als auch der Schüler und ihrer Eltern (Kapitel 5.3.2.). Die soziodemografische Verortung der Probanden erfolgt – ähnlich den von Bourdieu gewählten Strukturkategorien Geschlecht, Klasse und soziales Feld (Krais/Gebauer 2008: 34ff) –, anhand der Parameter Geschlecht, Alter, elterlicher Bildungsabschluss und ethnische Herkunft und ermöglicht es, die *sozialen Akteure* zu charakterisieren und im *sozialen Raum* zu positionieren.

#### 5.3.1. Stichprobe der Lehrer

Das Sample von 81 Lehrern macht nach Statistik Austria (2009b) 1,65 Prozent der Gesamtpopulation ( $n = 4913$ ) von an Wiener Volksschulen beschäftigten Lehrpersonen für das Schuljahr 2008/2009 (ohne Karenzierte, öffentlich und privat) aus. Im Vergleich zu der Gesamtanzahl beschäftigter Lehrer pro Schule sind die einzelnen Volksschulen<sup>40</sup> annähernd proportional dem Verhältnis ihrer Lehrkörpergröße in der Stichprobe vertreten, wobei zwischen rund acht Prozent und bis zu 80 Prozent des Lehrpersonals in den einzelnen Schulen erfasst wurden. Die durchschnittliche Befragungsquote der Lehrer beträgt dabei 47 Prozent (mit der VS Zennerstraße) bzw. ca. 58 Prozent (ohne VS Zennerstraße). Insgesamt sind alle Volksschulen (ohne VS Zennerstraße) ihrer Lehrkörpergröße entsprechend repräsentativ in der Stichprobe vertreten ( $\chi^2 = 3,729$  (4),  $p = .444$ ) (siehe *Tabelle 3*).

**Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung der Lehrer-Stichprobe nach Schulen**

Schulen	Stichprobe der befragten Lehrer		Gesamtanzahl der Lehrer an der Schule		Stichprobe befragte Lehrer / Gesamtanzahl Lehrer an der Schule
	absolut	relativ	absolut	relativ	relativ
GTVS Aspernallee	18	22.2	30	17.2	60
VS Elisabethschule	12	14.8	15	8.6	80
VS Stiftgasse	7	8.6	20	11.5	35
VS Zennerstraße	3	3.7	39	22.4	7.7
GTVS Reichsapfelgasse	18	22.2	35	20.1	51.4
VS Georg-Bilgeri-Straße	23	28.4	35	20.1	65.7
gesamt	81	100	174	100	46.6

n = 81

<sup>40</sup> Da die Volksschule Zennerstraße keine Vollerhebung in allen Klassen durchgeführt hat (siehe Kapitel 5.2.2.), werden nachfolgend abweichende Ergebnisse der Volksschule Zennerstraße im Vergleich zu den Verteilungen der anderen Schulen nicht im Detail besprochen.

### Zusammensetzung nach Geschlecht

Die Stichprobe der Lehrer setzt sich aus 87,7 Prozent weiblichem und 12,3 Prozent männlichem Lehrpersonal zusammen. Daten von Statistik Austria (2009b), welche den Geschlechteranteil von Wiener Volksschullehrern (ohne Karenzierte) für das Schuljahr 2008/2009 erhoben haben, ergeben eine prozentuelle Verteilung von 93,4 Prozent Lehrerinnen (n = 4587) und 6,6 Prozent Lehrern (n = 326). Damit ist der in der vorliegenden Stichprobe vorkommende Anteil an männlichem Lehrpersonal weit größer und überrepräsentiert ( $\chi^2 = 4,338$  (1),  $p = .037$ ).

### Zusammensetzung nach Alter

Das Alter der in der Stichprobe vertretenen Lehrkräfte beträgt im Durchschnitt 41,7 Jahre, mit einer Streuung zwischen 22 und 58 Jahren. Das durchschnittliche Alter der Lehrerinnen beträgt dabei 41,3 Jahre, das durchschnittliche Alter der Lehrer 44,4 Jahre. Sieht man sich die Verteilung der Lehrer nach Altersklassen, unterteilt in vier Gruppierungen (< 30 Jahre, 31–40 Jahre, 41–50 Jahre, > 50 Jahre), an, so fällt eine relativ gleichmäßige Streuung auf, wobei junges Lehrpersonal am schwächsten vertreten ist. Diese Altersverteilung ist im Vergleich zu Daten von Statistik Austria zum Alter von Volksschullehrern in Wien für das Schuljahr 2008/2009 (ohne Karenzierte) (Statistik Austria 2010) jedoch repräsentativ und entspricht somit der altersmäßigen Streuung von Lehrkräften der untersuchten Gesamtpopulation ( $\chi^2 = 2,849$  (3),  $p = .415$ ) (siehe *Tabelle 4*).

**Tabelle 4:** Häufigkeitsverteilung der Lehrer-Stichprobe nach Alter und Geschlecht

Altersgruppen	weiblich		männlich		Stichprobe		Population
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	relativ
< 31 Jahre	14	19.7	-	-	14	17.3	13.1
31 - 40 Jahre	16	22.5	5	50.0	21	25.9	21.5
41 - 50 Jahre	22	31.0	2	20.0	24	29.6	32.4
> 50 Jahre	19	26.8	3	30.0	22	27.2	33.0
gesamt	71	100	10	100	81	100	100

n = 81

### Zusammensetzung nach ethnischer Herkunft

Was die Herkunft der befragten Lehrer betrifft, so kann von einer homogenen Stichprobe gesprochen werden, die zu 97,5 Prozent aus Lehrpersonen österreichischer Herkunft besteht. Hierzu liegen keine Vergleichsdaten von Statistik Austria vor, um die vorliegenden Angaben der Stichprobe auf deren Repräsentativität hin zu überprüfen.

### 5.3.2. Stichprobe der Schüler und ihrer Eltern

Die Stichprobe von 1049 Volksschülern entspricht nach Statistik Austria (2009e) 1,69 Prozent der tatsächlich Gesamtpopulation ( $n = 62.217$ ) von in Wien gemeldeten Volksschulkindern für das Schuljahr 2008/2009 (öffentlich und privat). Von der Gesamtschüleranzahl ( $n = 1720$ ) der sechs Volksschulen, die an der Befragung teilgenommen haben, wurden zwischen 20 Prozent und beinahe 80 Prozent der Schüler in den einzelnen Schulen erfasst, wobei die durchschnittliche Beteiligung pro Schule bei ca. 60 Prozent (mit VS Zennerstraße) bzw. 68 Prozent (ohne VS Zennerstraße) liegt. Insgesamt sind die Schulen (ohne VS Zennerstraße) entsprechend ihrer Schulgröße repräsentativ in der Stichprobe vertreten ( $\chi^2 = 7,943$  (4),  $p = .094$ ) (siehe *Tabelle 5*).

**Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung der Schüler-Stichprobe nach Schulen**

Schulen	Stichprobe der befragten Schüler		Gesamtanzahl der Schüler an der Schule		Stichprobe befragte Schüler / Gesamtanzahl Schüler an der Schule
	absolut	relativ	absolut	relativ	relativ
GTVS Aspernallee	194	18.5	320	18.6	60.6
VS Elisabethschule	115	11.0	180	10.5	63.9
VS Stiftgasse	182	17.3	230	13.4	79.1
VS Zennerstraße	54	5.1	260	15.1	20.8
GTVS Reichsapfelgasse	251	23.9	380	22.1	66.1
VS Georg-Bilgeri-Straße	252	24.0	350	20.3	72.0
gesamt	1 049	100	1 720	100	60.9

n = 1049

### Zusammensetzung nach Geschlecht

Das ausgewogene Geschlechterverhältnis der Studie von 50,7 Prozent Mädchen und 49,3 Prozent Buben spiegelt sich auch in fast allen befragten Volksschulen wider und repräsentiert, betrachtet man die Daten von Statistik Austria (2009c, 2009g), die Gesamtverteilung von Wiener Volksschulkindern für das Schuljahr 2008/2009, welche von 48,7 Prozent weiblichen ( $n = 30.307$ ) und 51,3 Prozent ( $n = 31.910$ ) männlichen Schülern ausgehen ( $\chi^2 = 1,609$  (1),  $p = .205$ ) (siehe *Tabelle 6*). Die Stichprobe der befragten Elternteile hingegen setzt sich zu 75,8 Prozent aus Müttern und zu 24,2 Prozent aus Vätern zusammen.

**Tabelle 6: Häufigkeitsverteilung der Schüler-Stichprobe nach Geschlecht**

Schulen	weiblich		männlich		Geschlechterverhältnis pro Schule (relativ)	
	absolut	relativ	absolut	relativ	weiblich	männlich
GTVS Aspernallee	97	18.8	92	18.4	51.3	48.7
VS Elisabethschule	53	10.3	60	12.0	46.9	53.1
VS Stiftgasse	87	16.9	94	18.8	48.1	51.9
VS Zennerstraße	34	6.6	20	4.0	63.0	37.0
GTVS Reichsapfelgasse	116	22.5	119	23.8	49.4	50.6
VS Georg-Bilgeri-Straße	128	24.9	115	23.0	52.7	47.3
gesamt	515	100	500	100		

n = 1015, fehlend: n = 34

### Zusammensetzung nach Alter

Das durchschnittliche Alter der befragten Schüler beträgt zum Befragungszeitraum zwischen Dezember und Jänner im Schuljahr 2008/2009 8,5 Jahre, wobei die jüngsten Kinder fünf Jahre und die ältesten zwölf Jahre alt sind. Insgesamt verteilen sich die Schüler relativ gleichmäßig auf die einzelnen Altersstufen, wobei unter 6-Jährige und über 10-Jährige am schwächsten vertreten sind. Im Vergleich mit den Angaben von Statistik Austria (2009d), die das Alter von Wiener Volksschulkindern in vollendeten Lebensjahren für das Schuljahr 2008/2009 bis zum 1.9.2008 erhoben hat, stellt sich die Stichprobe im Hinblick auf die Altersverteilung als nicht repräsentativ dar ( $\chi^2 = 313,450$  (6),  $p \leq .0001$ ) und unterscheidet sich durch Abweichungen sowohl bei Schulanfängern ( $\leq 6$  Jahre), welche unterrepräsentiert sind, als auch bei älteren Schülern ( $\geq 10$  Jahre), welche überrepräsentiert sind (siehe *Tabelle 7*).

**Tabelle 7: Häufigkeitsverteilung der Schüler-Stichprobe nach Alter**

Alter	Stichprobe		Population	
	absolut	relativ	absolut	relativ
< 6 Jahre	1	0.1	971	1.6
6 Jahre	162	15.4	14.891	23.9
7 Jahre	228	21.7	14.765	23.7
8 Jahre	242	23.1	14.909	24.0
9 Jahre	263	25.1	14.073	22.6
10 Jahre	113	10.8	2.460	4.0
> 10 Jahre	19	1.8	148	0.2
gesamt	1 028	100	62 217	100

n = 1028, fehlend: n = 21

Das Alter der Bezugsperson, die den Fragebogen ausgefüllt hat, beträgt im Durchschnitt 38,3 Jahre, mit einer Streuung zwischen 20 und 65 Jahren. Das durchschnittliche Alter der Mütter beträgt dabei 37,4 Jahre, das durchschnittliche Alter der Väter 40,8 Jahre. Sieht man sich die Verteilung

der Eltern nach Altersklassen, unterteilt in vier Gruppierungen (< 30 Jahre, 31–40 Jahre, 41–50 Jahre, > 50 Jahre), an, so zeigt sich, dass über die Hälfte der Eltern zwischen 31 und 40 Jahre und rund ein Drittel zwischen 41 und 50 Jahre alt sind, wobei beinahe 70 Prozent der Mütter ≤ 40 Jahre und an die 90 Prozent der Väter zwischen 31 und 50 Jahre alt sind (siehe *Tabelle 8*).

**Tabelle 8: Häufigkeitsverteilung der Eltern-Stichprobe nach Alter und Geschlecht**

Altersgruppen	weiblich		männlich		Stichprobe	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
< 31 Jahre	101	13.1	12	4.9	113	11.1
31 - 40 Jahre	432	55.9	107	44.0	539	53.0
41 - 50 Jahre	235	30.4	110	45.3	345	34.0
> 50 Jahre	5	0.6	14	5.8	19	1.9
gesamt	773	100	243	100	1016	100

n = 1016, fehlend: n = 33

### Zusammensetzung nach elterlichem Bildungsabschluss

Ein wesentliches soziodemografisches Merkmal in der Auswertung stellt das elterliche Bildungsniveau dar, das mittels der Angabe der höchsten abgeschlossenen Ausbildung jenes Elternteils erhoben wurde, der den Fragebogen ausgefüllt hat. Wie den Angaben zu entnehmen ist, verteilen sich die Eltern der sechs beteiligten Volksschulen gleichmäßig auf die drei für diese Studie gewählten Bildungssegmente. Sieht man sich die Verteilung der Stichprobe pro Schule an, so fällt auf, dass die Schulen je nach Einzugsgebiet durch ein spezifisches Publikum charakterisiert sind. Während in der Ganztagsvolksschule Reichsapfelgasse und in der Volksschule Georg-Bilgeri-Straße Eltern mit Pflichtschulabschluss dominieren (ca. 55 % bzw. 60 %), überwiegen in der Volksschule Elisabethschule sowie in der Volksschule Stiftgasse mit beinahe 60 Prozent Eltern mit Hochschulabschluss. In den Volksschulen Aspernallee und Zennerstraße dominieren Eltern mit höherem Schulabschluss bzw. Hochschulabschluss (siehe *Tabelle 9*).

**Tabelle 9: Häufigkeitsverteilung der Schüler-Stichprobe nach elterlichem Bildungsabschluss**

Schulen	HS/Poly/Lehre		AHS/BHS		UNI/FH/PH	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
GTVS Aspernallee	35	18.8	78	41.9	73	39.2
VS Elisabethschule	20	18.2	26	23.6	64	58.2
VS Stiftgasse	24	13.3	51	28.3	105	58.3
VS Zennerstraße	9	17.6	19	37.3	23	45.1
GTVS Reichsapfelgasse	124	54.4	74	32.5	30	13.2
VS Georg-Bilgeri-Straße	139	59.1	74	31.5	22	9.4
<b>Stichprobe</b>	351	35.5	322	32.5	317	32.0
<b>Population</b>		47.7		30.8		21.5

n = 990, fehlend: n = 59

Ein direkter Vergleich mit der Gesamtverteilung der Wiener Volksschulkinder kann nicht gezogen werden, da bei Statistik Austria keine Daten vorliegen, welche den Bildungsabschluss von Eltern mit Volksschulkindern separat erheben. Daher werden als Alternative Daten zum Bildungsstand der 25- bis 64-jährigen in Wien wohnhaften Bevölkerung für das Jahr 2008 herangezogen (Statistik Austria 2009a), wobei wie bei der vorliegenden Studie ebenfalls die höchste abgeschlossene Ausbildung erhoben wurde. Zur besseren Vergleichbarkeit wird der in der Erhebung von Statistik Austria ursprünglich in sechs Ausbildungsniveaus unterteilte Bildungsstand auf drei reduziert: der bei Statistik Austria erhobene Abschluss *Pflichtschule und Lehre* wird der Kategorie HS/Poly/Lehre gleichgestellt, *berufsbildende mittlere Schulen und höhere Schulen* werden der Kategorie AHS/BHS zugeordnet, *hochschulverwandte Lehranstalten und abgeschlossene Ausbildungen an einer Universität bzw. Hochschule* werden mit der Kategorie Uni/FH/PH verglichen. Der Datenvergleich ergibt, dass in der vorliegenden Stichprobe Familien, in denen die Eltern einen Hochschulabschluss haben, überrepräsentiert sind und Familien, in denen die Eltern einen Pflichtschulabschluss haben, unterrepräsentiert sind ( $\chi^2 = 82,445$  (2),  $p \leq .0001$ ) (siehe *Tabelle 9*).

### **Zusammensetzung nach ethnischer Herkunft**

Da viele Einwanderer bereits in der zweiten oder dritten Generation in Wien leben, ihre Nachkommen daher in Österreich geboren sind und auch die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, erschien die Frage nach der Staatsbürgerschaft in diesem Fall wenig aussagekräftig. Um einen möglichen Migrationshintergrund von Schülern festzustellen, wurde daher die Variable *ethnische Herkunft* herangezogen.

In der erhobenen Stichprobe geben etwas mehr als die Hälfte (52,4 %) der befragten Familien die ethnische Herkunft Österreich an, ca. 13 Prozent fühlen sich der Türkei zugehörig, ca. 15 Prozent geben ein ex-jugoslawisches Land an, nicht ganz neun Prozent führen einen sonstigen europäischen Staat<sup>41</sup> und etwas mehr als zehn Prozent einen nicht-europäischen Staat<sup>42</sup> als ihre Herkunft an. Für die Studie sind insbesondere Familien aus Österreich, der Türkei und Ex-Jugoslawien relevant, da diese mit 81 Prozent den Großteil der Stichprobe ausmachen und als drei homogene Bevölkerungsgruppen zu interpretieren sind. Sowohl Familien aus europäischen als auch nicht-europäischen Staaten sind dagegen auf Grund ihrer breiten Streuung zu heterogen, um brauchbare Schlüsse für die vorliegende Studie zuzulassen. Eine Fokussierung auf die beiden ethnischen

<sup>41</sup> Auszug aus den europäischen Herkunftsländern der Stichprobe: Bulgarien, Dänemark, Großbritannien, Frankreich, Griechenland, Italien, Litauen, Polen, Rumänien, Schweiz, Slowakei, Spanien, Tschechien, Ukraine, Ungarn.

<sup>42</sup> Auszug aus den nicht-europäischen Herkunftsländern der Stichprobe: Afghanistan, Ägypten, Arabien, Armenien, Aserbaidschan, Bangladesch, Brasilien, Chile, China, Ghana, Indien, Irak, Iran, Japan, Marokko, Nigeria, Pakistan, Philippinen, Syrien, Taiwan, Tschechien, Tunesien, USA.

Gruppen der Türken und Ex-Jugoslawen zeigt sich auch in anderen österreichischen Studien (z. B. Haider/Schreiner 2006; Weiss 2007; Statistik Austria 2012).

Da keine Daten zur ethnischen Herkunft von Wiener Volksschulkindern zur Überprüfung der Repräsentativität vorliegen, werden als Alternative Daten zur Muttersprache der Schüler herangezogen. Laut Statistik Austria (2009f) liegt der Anteil an Volksschülern mit nicht-deutscher Umgangssprache für Wien im Schuljahr 2008/2009 bei 50,6 Prozent. Unter der Annahme, dass Kinder von Eltern mit einer anderen Herkunft als Österreich nicht-deutscher Muttersprache sind, fällt die Verteilung der vorliegenden Stichprobe mit einem Anteil von 48 Prozent an Schülern mit einer anderen Herkunft als Österreich repräsentativ aus ( $\chi^2 = 2,808 (1), p = .094$ ).

Sieht man sich die Herkunft der Schüler für jede Volksschule einzeln an, so fällt auf, dass die Volksschulen Aspernallee, Stiftgasse und Zennerstraße durch einen hohen österreichischen Anteil, nämlich zwischen 71 und 77 Prozent, gekennzeichnet sind, wogegen die Volksschulen Reichsapfelgasse und Georg-Bilgeri-Straße durch eine relativ ausgeglichene herkunftsspezifische Zusammensetzung auffallen. Während in der Volksschule Reichsapfelgasse Schüler aus Ex-Jugoslawien sogar mit rund 30 Prozent dominieren, überwiegen in der Volksschule Georg-Bilgeri-Straße österreichische Schüler mit beinahe 37 Prozent – ihr Prozentsatz ist im Vergleich zu den Volksschulen Aspernallee, Stiftgasse und Zennerstraße jedoch nur rund halb so hoch. Die Volksschule Elisabethschule fällt ebenfalls durch einen hohen österreichischen Anteil an Schülern auf, wobei sich diese Schule zusätzlich durch einen vergleichbar hohen Anteil an Kindern auszeichnet, die eine andere Herkunft (europäisch und nicht-europäisch) angeben (siehe *Tabelle 10*).

**Tabelle 10:** Häufigkeitsverteilung der Schüler-Stichprobe nach Herkunft

Schulen	Österreich		Türkei		Ex-Jugoslawien		europäischer Staat		nicht-europä. Staat	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
GTVS Aspernallee	147	77.0	-	-	12	6.3	19	9.9	13	6.8
VS Elisabethschule	66	58.4	5	4.4	9	8.0	17	15.0	16	14.2
VS Stiftgasse	131	73.2	10	5.6	11	6.1	15	8.4	12	6.7
VS Zennerstraße	37	71.2	2	3.8	6	11.5	7	13.5	-	-
GTVS Reichsapfelgasse	58	24.8	59	25.2	72	30.8	17	7.3	28	12.0
VS Georg-Bilgeri-Straße	84	36.5	57	24.8	43	18.7	11	4.8	35	15.2
gesamt	523	52.4	133	13.3	153	15.3	86	8.6	104	10.4

n = 999, fehlend: n = 50

### Zusammensetzung nach elterlichem Bildungsabschluss und ethnischer Herkunft

Eine Betrachtung des Bildungsabschlusses der Eltern in Verbindung mit der ethnischen Herkunft ergibt, dass in der vorliegenden Stichprobe österreichische Familien mit Eltern mit einem Pflichtschulabschluss mit nur ca. 28 Prozent unterrepräsentiert und österreichische Familien mit Eltern mit einem Hochschulabschluss mit ca. 40 Prozent überrepräsentiert sind. Ein gegenläufiger Trend zeigt sich bei türkischen und ex-jugoslawischen Familien: Familien mit Eltern mit einem Pflichtschulabschluss sind überrepräsentiert, und Familien mit Eltern mit einem Hochschulabschluss sind unterrepräsentiert, wobei bei 70 Prozent der türkischen Familien und etwas weniger als die Hälfte der ex-jugoslawischen Familien die Eltern über einen Pflichtschulabschluss verfügen ( $\chi^2 = 140,416$  (8),  $p \leq .0001$ ) (siehe *Tabelle 11*).

**Tabelle 11: Häufigkeitsverteilung der Schüler-Stichprobe nach elterlichem Bildungsabschluss und Herkunft**

Bildungsabschluss Eltern	Österreich		Türkei		Ex-Jugoslawien		europä. Staat		nicht-europä. Staat	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
HS/Poly/Lehre	141	27.8	93	71.0	67	46.5	13	16.0	22	23.2
AHS/BHS	166	32.7	32	24.4	54	37.5	28	34.6	30	31.6
UNI/FH/PH	201	39.6	6	4.6	23	16.0	40	49.4	43	45.3
gesamt	508	100	131	100	144	100	81	100	95	100

n = 959, fehlend n = 90

Der Zusammenhang zwischen formaler Bildung und ethnischer Herkunft wurde in einigen Untersuchungen, beispielsweise zum Zusammenhang von familiärem Hintergrund und schulischem Erfolg, aufgegriffen (z. B. Bacher 2003; Breit/Schreiner 2006; Schreiner/Breit 2006; Unterwurzacher 2007; Weiss 2007), insbesondere im Hinblick auf die Frage, „(...) welchen Effekt die Schichtzugehörigkeit in Relation zu den spezifischen ethnischen bzw. kulturellen Einflüssen hat“ (Unterwurzacher 2009: 66). Auch wenn diese Frage nach wie vor nicht gänzlich geklärt ist, werden soziale Disparitäten im Bildungswesen eher auf den sozialen Status bzw. das kulturelle Kapital als auf die ethnische Herkunft zurückgeführt. So argumentiert etwa Weiss (2007): „Die Bildungschancen sind eher von der Schichtkultur als von der ethnischen Subkultur determiniert“ (Weiss 2007: 61). Auch Breit und Schreiner (2006) stellen im Kontext der PISA-Studie 2003 fest, dass die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Eltern von einheimischen Kindern über ein niedrigeres Bildungsniveau verfügen (Breit/Schreiner 2006: 172). Für die vorliegende Studie ergibt sich daher – vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse aus der Literatur und auf Grundlage der ungleichen Stichprobenverteilung, in der türkische und ex-jugoslawische Familien hinsichtlich des elterlichen Bildungsabschlusses im untersten Bildungssegment überrepräsentiert sind –, dass die Probanden insbesondere mit Blick auf Unterschiede auf Grund des elterlichen Bildungsabschlusses und weniger in Bezug auf Herkunftsunterschiede analysiert werden.

### 5.3.3. Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie die detaillierte Beschreibung der Stichprobe und der Vergleich mit Daten von Statistik Austria zeigen, fällt die *Stichprobe der Lehrer* im Hinblick auf die untersuchten soziodemografischen Merkmale repräsentativ aus: Sie entspricht sowohl der Lehrkörpergröße der einzelnen Schulen als auch der Altersverteilung Wiener Volksschullehrer für das Schuljahr 2008/2009; allerdings ist die in der Stichprobe vertretene Anzahl an männlichem Lehrpersonal überrepräsentiert. De facto haben sich jedoch keine nennenswerten Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Ergebnisse bei den befragten Lehrern gezeigt. Daher ist davon auszugehen, dass das zu Gunsten der männlichen Lehrer verschobene Geschlechterverhältnis keine Rolle für die untersuchten Variablen spielt.

Auch die *Stichprobe der Schüler* kann im Großen und Ganzen als repräsentativ angesehen werden: So sind die Volksschulen entsprechend ihrer Schulgröße repräsentativ in der Stichprobe vertreten, der Anteil an untersuchten Mädchen und Buben repräsentiert die geschlechtsspezifische Verteilung von Wiener Volksschulkindern für das Schuljahr 2008/2009, und auch der Anteil an Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache entspricht der Verteilung in der untersuchten Gesamtpopulation. Bezüglich des Alters der Kinder und des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern sind die vorliegenden Daten der Studie hingegen nicht repräsentativ. Der geringe Anteil an Schulanfängern ( $\leq 6$  Jahre) lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass die Erhebung relativ früh im Schuljahr durchgeführt wurde und dadurch wenige erste Klassen in der Befragung vertreten sind; der Überrepräsentation von 10-jährigen und älteren Schülern wurde in der Studie nicht weiter nachgegangen. Die Überrepräsentation von Eltern mit Hochschulabschluss und die Unterrepräsentation von Eltern mit Pflichtschulabschluss dürften auf die sprachliche und inhaltliche Komplexität des Fragebogens zurückzuführen sein, wobei sich die annähernde Gleichverteilung der Eltern auf die drei Bildungssegmente statistisch gesehen als günstig erweist. Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Schülerstichprobe im Hinblick auf die erhobenen soziodemografischen Variablen die untersuchte Population an Wiener Volksschulkindern für das Schuljahr 2008/2009 repräsentiert.

#### 5.4. Ergebnisse – Lehrerbefragung

Um Hinweise zu lehrerspezifischen Mediennutzungsmustern und habitualisierten medialen Gewohnheiten vor dem Hintergrund des zur Verfügung stehenden medienökonomischen Kapitals zu gewinnen, geht es in diesem Abschnitt um Fragen zum *Medienkontingent im Haushalt* und zu *Medienaktivitäten* der Lehrer.

##### 5.4.1. Medienkontingent im Haushalt – medienökonomisches Kapital

In den Haushalten der Lehrer stehen durchschnittlich zehn *verschiedene* der zwölf abgefragten Medien (Bandbreite, Md = 10) zur Verfügung. Was das gesamte Medienkontingent betrifft, so haben Lehrer durchschnittlich 15 Mediengeräte zu Hause (Gesamtmedienkontingent, Md = 15). Pro Medium sehen die Ergebnisse für die Stichprobe der Lehrer wie folgt aus: Alle befragten Lehrer besitzen ein Handy, wobei über ein Drittel sogar über drei und mehr Handys im Haushalt verfügt. Audiomedien (wie Radio, Kassettenrekorder, CD-Player und/oder MP3-Player), Computer und Fotokamera gibt es in jeweils über 95 Prozent der Haushalte. Audiomedien sind dabei am stärksten vertreten: zwischen ca. 33 und 40 Prozent der Lehrer geben an, drei und mehr Audiogeräte zur Verfügung zu haben. Über 90 Prozent der Lehrer sind sowohl mit Fernseher, Videorekorder und/oder DVD-Player als auch mit einem Internetzugang ausgestattet. Beinahe 83 Prozent der Lehrer geben an, Satelliten- und/oder Kabelfernsehen zu empfangen. Im Gegensatz zu den bisher genannten Medien, die ein Großteil der Lehrer besitzt, verfügen nicht ganz 40 Prozent über eine Videokamera. Auch Spielkonsolen sind in den Lehrerhaushalten gering vertreten: nur rund ein Drittel besitzt eine mobile elektronische Konsole und nur ca. ein Viertel eine Spielkonsole (siehe *Tabelle 12*).

**Tabelle 12: Relative Häufigkeit – Medien im Haushalt der Lehrer**

Medien	Anzahl			Ausstattung gesamt
	0	1 - 2	≥ 3	
Handy	-	64.2	35.8	100
Radio	2.5	65.0	32.5	97.5
Kassettenrekorder/CD-Player/MP3-Player	1.2	59.3	39.5	98.8
Fernseher	6.2	76.5	17.3	93.8
Videorekorder/DVD-Player	6.2	85.2	8.6	93.8
Computer	2.5	81.5	16.0	97.5
mobile Spielkonsole	65.8	31.5	2.7	34.2
Spielkonsole	73.2	25.4	1.4	26.8
Fotokamera	3.7	75.3	21.0	96.3
Videokamera	61.6	35.7	2.7	38.4
Satelliten-/Kabelfernsehen	17.3			82.7
Internetzugang	6.2			93.8

n = 81

**„Media Poor“- und „Media Rich“-Haushalte**

Um einen Eindruck von den einerseits am wenigsten umfangreich und andererseits am besten ausgestatteten Lehrerhaushalten zu erhalten, werden für das 1. und 10. Dezil sowohl die Bandbreite an Mediengeräten als auch das Gesamtmedienkontingent berechnet: Lehrer, die am wenigsten umfangreich mit Mediengeräten ausgestattet sind und hier als „Media Poor“-Haushalte bezeichnet werden, verfügen über eine Bandbreite von höchstens acht verschiedenen und ein Gesamtmedienkontingent von bis zu neun Mediengeräten; diese Kombination trifft auf 8,6 Prozent der befragten Lehrpersonen zu. Lehrer, die am besten ausgestattet sind und die als „Media Rich“-Haushalte deklariert werden, besitzen eine Bandbreite von zumindest elf verschiedenen und ein Gesamtmedienkontingent von mindestens 21 Mediengeräten; diese Kombination ist bei nur 3,7 Prozent der Lehrpersonen anzutreffen.

**Tabelle 13: Relative Häufigkeit – Medien in „Media Poor“ und „Media Rich“ Haushalten (Lehrer)**

Medien	Media Poor				Media Rich				Ausstattung gesamt
	Anzahl			Ausstattung gesamt	Anzahl				
	0	1	2		0	1	2	≥ 3	
Handy	-	71.4	28.6	100	-	-	-	100	100
Radio	-	85.7	14.3	100	-	-	33.3	66.7	100
Kassettenrekorder/CD-/MP3-Player	14.3	57.1	28.6	85.7	-	-	-	100	100
Fernseher	28.6	71.4	-	71.4	-	-	66.7	33.3	100
Videorekorder/DVD-Player	28.6	71.4	-	71.4	-	66.7	-	33.3	100
Computer	14.3	71.4	14.3	85.7	-	-	33.3	66.7	100
mobile Spielkonsole	100	-	-	-	-	-	33.3	66.7	100
Spielkonsole	100	-	-	-	-	66.7	-	33.3	100
Fotokamera	28.6	71.4	-	71.4	-	33.4	33.3	33.3	100
Videokamera	100	-	-	-	33.3	66.7	-	-	66.7
Satelliten-/Kabelfernsehen	57.1			42.9	-				100
Internetzugang	42.9			57.1	-				100

n = 7

n = 3

Im Detail sehen die Ergebnisse wie folgt aus (siehe *Tabelle 13*): Lehrer, die in die Kategorie der „Media Poor“-Haushalte fallen, sind jedenfalls gut mit Handys, Audiomedien (wie Radio, Kassettenrekorder, CD-Player und/oder MP3-Player) und einem Computer ausgestattet. Beinahe drei Viertel verfügt ebenso über einen Fernseher, einen Videorekorder und/oder DVD-Player sowie über eine Fotokamera. Knapp 60 Prozent haben einen Internetzugang und etwas mehr als 40 Prozent empfangen Kabel- bzw. Satellitenfernsehen. Von den genannten Mediengeräten besitzen diese Lehrer weder mobile elektronische Konsolen oder Spielkonsolen noch Videokameras. Lehrer aus der Kategorie der „Media Rich“-Haushalte besitzen dagegen alle befragten zwölf Mediengeräte bis auf einen Lehrer, der keine Videokamera zu Hause hat. Unterschiede zwischen „Media

Poor“- und „Media Rich“-Lehrern bestehen daher – abgesehen vom Besitz einer Videokamera bzw. von (mobilen) Spielkonsolen – weniger in der Bandbreite an Mediengeräten als in Bezug auf das Gesamtmedienkontingent: Während gut ausgestattete Lehrer von den meisten Medien zumindest zwei oder auch mehrere Geräte besitzen, verfügen „Media Poor“-Lehrer pro Medium über ein Gerät bis maximal zwei Geräte.

#### 5.4.2. Medienaktivitäten – inkorporiertes bzw. objektiviertes kulturelles Kapital

Die Medienaktivitäten der Lehrer wurden über die Ausübungshäufigkeit von zehn vorgegebenen Aktivitäten abgefragt, wobei erhoben wurde, ob die Lehrer diesen Beschäftigungen täglich (bis zu einer Stunde oder mehr als eine Stunde), wöchentlich (einmal oder mehrmals pro Woche) bzw. selten oder gar nicht nachgehen. Zu den bevorzugten medialen Aktivitäten, die  $\geq 95$  Prozent der Lehrer *regelmäßig*<sup>43</sup> – das heißt *täglich oder zumindest wöchentlich* – ausführen, zählen Lesen bzw. Vorlesen, das Hören von Audiomedien (Radio, Musik bzw. Hörbücher), die Beschäftigung mit Kommunikationsmedien (telefonieren, SMS schreiben) und mit dem Computer. Neun von zehn Lehrern geben auch an, dass sie regelmäßig fernsehen und acht von zehn Lehrern gehen regelmäßig Internetaktivitäten nach. Betrachtet man nun die Häufigkeit der Medienaktivitäten, also die Frage, ob Lehrer diesen Aktivitäten täglich und wöchentlich oder selten bzw. nie nachgehen, so liegen folgende Ergebnisse vor: Lesen bzw. Vorlesen und das Hören von Audiomedien (Radio, Musik, Hörbücher) gehören für beinahe zwei Drittel der Lehrer zu den *täglichen* Aktivitäten. Auch die Beschäftigung mit dem Computer prägt bei etwas mehr als der Hälfte der Lehrer den Tagesablauf; etwas weniger als die Hälfte sieht täglich fern und kommuniziert via Telefon bzw. Handy. Zu Aktivitäten, denen *mindestens einmal pro Woche*, jedoch nicht täglich, nachgegangen wird, zählt für beinahe 60 Prozent der Lehrer die Beschäftigung mit dem Internet, rund die Hälfte kommuniziert wöchentlich per Telefon oder Handy und verbringt Zeit mit dem Sehen von Videos bzw. DVDs. Neben 56 Prozent der Lehrer, die täglich mit dem Computer zu tun haben, beschäftigen sich weitere 40 Prozent mit diesem zumindest wöchentlich; etwas mehr als 40 Prozent sehen mindestens einmal pro Woche fern oder verbringen Zeit mit Fotografieren bzw. Filmen. Im Gegensatz dazu haben mobile elektronische Spiele und Computerspiele für Lehrer einen marginalen Stellenwert: über 90 Prozent beschäftigen sich *selten bzw. nie* mit (mobilen) Konsolen- bzw. Computerspielen (siehe *Tabelle 14*).

---

<sup>43</sup> Hierfür wurden die beiden Kategorien *täglich* und *wöchentlich* zusammengezogen und als *regelmäßige* Medienaktivitäten interpretiert.

**Tabelle 14: Relative Häufigkeit – Medienaktivitäten der Lehrer**

Medienaktivitäten	Häufigkeit			regelmäßige Ausführung*
	selten/nie	wöchentlich	täglich	gesamt
Lesen/Vorlesen	-	37.0	63.0	100
Radio/Musik/Hörbücher hören	1.2	35.8	63.0	98.8
Fernsehen	10.0	43.7	46.3	90.0
Videos/DVDs sehen	51.3	48.7	-	48.7
Computernutzung	5.0	38.8	56.2	95.0
Internetnutzung, -kommunikation	22.2	58.0	19.8	77.8
Fotografieren/Filmen	58.2	40.5	1.3	41.8
Telefonieren/SMS schreiben	3.7	50.6	45.7	96.3
mobile elektronische Spiele	95.1	3.7	1.2	4.9
Computerspiele	90.1	8.7	1.2	9.9

n = 81; \*regelmäßige Ausführung umfasst die wöchentliche **und** tägliche Ausführung der Medienaktivitäten

### Medienaktivitäten – Unterschiede bezüglich Geschlecht

Es zeigen sich kaum geschlechtsspezifische Unterschiede, berechnet mittels Mann-Whitney U-Test, in den medialen Nutzungsgewohnheiten der befragten Lehrpersonen. Knappe signifikante Unterschiede ergeben sich nur bei der Aktivität Fotografieren bzw. Filmen (siehe *Tabelle 15*), wobei weibliche Lehrer angeben, dieser Aktivität häufiger nachzugehen. Insgesamt sind bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern ähnliche mediale Nutzungsweisen zu verzeichnen.

**Tabelle 15: Vergleich – Medienaktivitäten der Lehrer nach Geschlecht**  
(Relative Häufigkeit; Mann-Whitney U-Test,  $\alpha = .05$ )

Medienaktivitäten	Geschlecht	Häufigkeit			N	mittlerer Rang	Mann-Whitney U-Test	p-Wert
		S/N <sup>1</sup>	W <sup>2</sup>	T <sup>3</sup>				
Lesen/Vorlesen	weiblich	-	35.2	64.8	71	41.74	302.5	.368
	männlich	-	50.0	50.0	10	35.75		
Radio/Musik/Hörbücher hören	weiblich	1.4	36.6	62.0	71	40.58	325.0	.608
	männlich	-	30.0	70.0	10	44.00		
Fernsehen	weiblich	10.0	44.3	45.7	71	40.31	336.5	.828
	männlich	10.0	40.0	50.0	10	41.85		
Videos/DVDs sehen	weiblich	50.7	49.3	-	69	39.72	295.5	.786
	männlich	55.6	44.4	-	9	37.83		
Computernutzung	weiblich	4.3	38.6	57.1	70	40.96	317.5	.589
	männlich	10.0	40.0	50.0	10	37.25		
Internetnutzung, -kommunikation	weiblich	18.3	63.4	18.3	71	41.82	297.0	.348
	männlich	50.0	20.0	30.0	10	35.20		
Fotografieren/Filmen	weiblich	54.3	44.3	1.4	70	51.56	205.5	.049
	männlich	88.9	11.1	-	9	27.83		
Telefonieren/SMS schreiben	weiblich	4.2	47.9	47.9	71	41.75	302.0	.387
	männlich	-	70.0	30.0	10	35.70		
mobile elektronische Spiele	weiblich	94.4	4.2	1.4	71	41.28	335.0	.444
	männlich	100	-	-	10	39.00		
Computerspiele	weiblich	90.1	8.5	1.4	71	41.00	355.0	1.000
	männlich	90.0	10.0	-	10	41.00		

Häufigkeitskategorien: <sup>1</sup>) selten/nie; <sup>2</sup>) wöchentlich; <sup>3</sup>) täglich

### Medienaktivitäten – Unterschiede bezüglich Alter

Um mögliche Generationsunterschiede im Hinblick auf die medialen Nutzungsgewohnheiten aufzudecken, werden Spearman-Korrelationen zwischen den befragten Medienaktivitäten und dem Alter der Lehrer berechnet (siehe *Tabelle 16*). Die Ergebnisse der Analysen zeigen allerdings kaum systematische Zusammenhänge zwischen präferierten medialen Aktivitäten und dem Alter der Lehrer. Nur bei drei Medienaktivitäten – dem Sehen von Videos bzw. DVDs, dem Spielen von mobilen elektronischen Spielen und kommunikativen Aktivitäten wie telefonieren bzw. SMS schreiben – zeigen sich signifikante Unterschiede, wobei jüngere Lehrer diesen häufiger nachgehen. Die dazugehörigen Korrelationskoeffizienten sind jedoch lediglich als kleine Zusammenhänge<sup>44</sup> zu interpretieren, bewegen sich im Bereich von nicht einmal neun Prozent gemeinsamer Varianz und geben somit kaum Hinweise auf bedeutende Nutzungsunterschiede in Bezug auf das Alter.

**Tabelle 16: Zusammenhänge zwischen Medienaktivitäten der Lehrer und Alter**  
(Spearman-Korrelationen)

Medienaktivitäten*Alter	$\rho$	p-Wert
Lesen/Vorlesen	-.015	.891
Radio/Musik/Hörbücher hören	.194	.083
Fernsehen	.071	.531
Videos/DVDs sehen	-.276*	.015
Computernutzung	-.146	.198
Internetnutzung, -kommunikation	-.138	.218
Fotografieren/Filmen	-.108	.344
Telefonieren/SMS schreiben	-.291**	.008
mobile elektronische Spiele	-.283*	.011
Computerspiele	.126	.262
Gesellschaftsspiele	-.137	.222

\*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; alle Tests zweiseitig

#### 5.4.3. Zusammenfassung der Ergebnisse

Bei der Interpretation der quantitativen Daten auf der Makroebene zeigt sich, dass Lehrer im Hinblick auf das vorhandene Medienkontingent über ein vielfältiges medienökonomisches Kapital im Haushalt verfügen. Dies gilt auch für sogenannte „Media Poor“-Lehrer, die vergleichsweise zwar über ein geringeres Gesamtmedienkontingent verfügen, insgesamt aber ebenfalls eine gute Bandbreite an Mediengeräten ihr Eigen nennen. Insbesondere Audiomedien, Handys und Computer sind fester Bestandteil des zur Verfügung stehenden Medienensembles; von ihnen besitzen die Lehrer jeweils mehrere Geräte. Im Gegensatz dazu sind Lehrer kaum mit (mobilen) Spielkonsolen ausgestattet, wobei „Media Poor“-Lehrer gar keine besitzen. Da nicht davon auszugehen ist, dass

<sup>44</sup> Korrelationsmaße können direkt als Effektgrößen interpretiert werden: Korrelationen zwischen 0,1 – 0,3 = kleine Zusammenhänge; Korrelationen zwischen 0,3 – 0,5 = mittlere Zusammenhänge; Korrelationen > 0,5 = große Zusammenhänge (Bortz/Döring 2006: 606).

diese Geräte für die Lehrer nur eingeschränkt leistbar sind, dürfte dies vielmehr an der persönlichen Einstellung und dem (Des-)Interesse an diesen Spielen liegen. Hinsichtlich der medialen Nutzungsgewohnheiten, welche auch über die Altersstufen und das Geschlecht hinweg weitestgehend homogen ausfallen, zeigt sich eine deutliche Präferenz für die Aktivitäten Lesen bzw. Vorlesen sowie die Beschäftigung mit Audiomedien. Ebenso beschäftigen sich Lehrer regelmäßig mit dem Computer, nutzen Kommunikationsmedien (Telefon, Handy) und sehen fern. Auf Basis dieser quantitativen Ergebnisse stellen sich für die qualitative Forschungsphase daher folgende Fragen:

- Inwieweit bestätigt sich die hier beobachtete Homogenität im Hinblick auf die Mediennutzung durch die Lehrer auch in den qualitativen Daten, und inwieweit eröffnen die qualitativen Daten eine differenzierte Sichtweise auf die medialen Nutzungsweisen der Lehrer, auch im Hinblick auf Geschlechts- bzw. Altersunterschiede?
- Insbesondere bei Computerspielen bzw. mobilen Konsolenspielen ist eine geringe medienökonomische Ausstattung sowie eine nur marginale Nutzung dieser Spiele durch die Lehrer auffallend. Für die qualitative Forschungsphase ist es daher von Interesse, den Gründen für diese Nutzungsweise nachzugehen, um so auch die vorliegenden quantitativen Ergebnisse besser erklären zu können.

## **5.5. Ergebnisse – Schülerbefragung**

Um Hinweise zu familiären Mediennutzungsmustern und habitualisierten medialen Gewohnheiten der Schüler im Kontext ihrer Familie – vor dem Hintergrund des zur Verfügung stehenden medienökonomischen Kapitals – zu generieren, stehen in diesem Abschnitt Fragen zum zur Verfügung stehenden *Medienkontingent im Haushalt*, zum *Medienbesitz im Kinderzimmer*, zu *Medienaktivitäten der Eltern* und zu (*medialen*) *Freizeitaktivitäten der Kinder* im Zentrum des Interesses.

### **5.5.1. Medienkontingent im Haushalt – medienökonomisches Kapital**

In den Haushalten der Familien stehen durchschnittlich zehn *verschiedene* der zwölf befragten Medien (Bandbreite, Md = 10) zur Verfügung, wobei im Durchschnitt das Medienkontingent aus 16 Mediengeräten (Gesamtmedienkontingent, Md = 16) besteht. Nahezu eine Vollversorgung ist beim Besitz von Handys und Fernsehern erreicht: so verfügen 98 Prozent der befragten Familien über ein Handy, wobei über die Hälfte (55 %) sogar drei und mehr Handys besitzt; in 95 Prozent der Familien befindet sich zumindest ein Fernseher. Auch Audiomedien (Kassettenrekorder, CD-Player und/oder MP3-Player *ohne* Radio), ein Videorekorder und/oder DVD-Player, ein Computer sowie eine Fotokamera sind in über 90 Prozent der Haushalte vorhanden. Audiomedien sind da-

bei am häufigsten vertreten: ca. ein Drittel der Familien gibt an, drei und mehr Audiogeräte zur Verfügung zu haben. Über 85 Prozent der befragten Familien sind mit Radio, Satelliten- und/oder Kabelfernsehen sowie einem Internetzugang ausgestattet. Spielkonsolen sind dagegen etwas weniger verbreitet und nur bei etwas mehr als der Hälfte (56 %) der befragten Familien Bestandteil des Medienkontingents; über mobile elektronische Konsolen verfügen dagegen beinahe drei Viertel der Familien; eine Videokamera ist bei etwas mehr als 60 Prozent der Familien zu finden (siehe *Tabelle 17*).

### Medienkontingent im Kinderzimmer

Neben dem Medienkontingent im Haushalt wurde die Medienausstattung – das zur Verfügung stehende medienökonomische Kapital – in den Kinderzimmern erhoben. Im Durchschnitt befinden sich dort drei verschiedene Mediengeräte (Bandbreite, Md = 3), wobei am häufigsten – bei etwas mehr als der Hälfte aller Kinder – mobile elektronische Konsolen und Audiomedien (Kassettenrekorder, CD-Player und/oder MP3-Player) zu finden sind. Über ein eigenes TV-Gerät sowie Radio verfügt mehr als ein Drittel; etwas weniger als ein Drittel besitzt im Volksschulalter ein eigenes Handy. Ebenso können etwa 30 Prozent der Schüler einen Computer ihr Eigen nennen, wobei knapp 18 Prozent auch über einen Internetanschluss verfügen. Weitere 30 Prozent empfangen Satelliten- bzw. Kabelfernsehen im Kinderzimmer. Mit mobilen Spielkonsolen ist über die Hälfte der Kinder ausgestattet, jedoch verfügt nur ein Viertel über eine Spielkonsole im Kinderzimmer. Nur einer Minderheit steht eine eigene Foto- (12 %) bzw. Videokamera (3 %) zur Verfügung (siehe *Tabelle 17*).

**Tabelle 17: Relative Häufigkeit – Medien im Haushalt der Familien**

Medien	Anzahl			Ausstattung Haushalt	Ausstattung Kinderzimmer
	0	1 - 2	≥ 3		
Handy	1.9	43.3	54.8	98.1	31.4
Radio	12.0	64.3	23.7	88.0	34.7
Kassettenrekorder/CD-/MP3-Player	7.2	58.2	34.6	92.8	50.9
Fernseher	5.0	82.3	12.7	95.0	38.1
Videorekorder/DVD-Player	7.2	83.9	8.9	92.8	20.9
Computer	8.9	78.0	13.1	91.1	29.9
mobile Spielkonsole	27.2	57.9	14.9	72.8	54.6
Spielkonsole	43.6	51.8	4.6	56.4	24.7
Fotokamera	7.5	79.9	12.6	92.5	12.2
Videokamera	38.4	61.1	0.5	61.6	3.0
Satelliten-/Kabelfernsehen	13.9			86.1	29.2
Internetzugang	14.0			86.0	17.5

n = 1049

### „Media Poor“- und „Media Rich“-Haushalte

Obwohl der Großteil der Haushalte über eine große Anzahl und ein vielfältiges Repertoire an Medien verfügt, gibt es Familien, die vergleichsweise nur wenige Mediengeräte besitzen. Zur Bestimmung von „Media Poor“-Haushalten wurde das 1. Dezil sowohl der Bandbreite an Medien als auch des Gesamtmedienkontingents berechnet: bei den am wenigsten umfassend ausgestatteten Familien ist eine Bandbreite von höchstens sieben und ein Gesamtmedienkontingent von bis zu neun Mediengeräten zu verzeichnen; diese Kombination trifft auf 9,6 Prozent der befragten Familien zu. Dabei handelt es sich insbesondere um Eltern mit Pflichtschulabschluss (57 %); rund 30 Prozent dieser Familien stammen aus Österreich, und ca. 40 Prozent geben die Türkei oder Ex-Jugoslawien als ethnische Herkunft an. Für die Mehrheit dieser Familien besteht das Medienkontingent aus einem Handy (83 %) und einem Fernsehgerät (79 %); ebenso empfangen rund 63 Prozent dieser Familien Satelliten- und/oder Kabelfernsehen. Audiomedien wie Kassettenrekorder, CD-Player und/oder MP3-Player gehören bei nicht ganz 60 Prozent dieser Familien zum häuslichen Medienkontingent. Etwas mehr als die Hälfte dieser „Media Poor“-Haushalte verfügt über eine Fotokamera; etwas weniger als die Hälfte dieser Familien kann ein Radiogerät, einen Videorekorder und/oder DVD-Player ihr Eigen nennen. Mit IT-Medien, wie Computer bzw. Internetzugang, sind diese Familien schlechter ausgestattet: den Aussagen zufolge besitzen lediglich etwas mehr als 40 Prozent dieser Familien einen Computer, rund 45 Prozent verfügen über einen Internetzugang. Ebenso hat die Mehrheit dieser Familien weder eine mobile elektronische Konsole (74 %) noch eine Spielkonsole (70 %) oder eine Videokamera (78 %) zur Verfügung (siehe *Tabelle 18*).

**Tabelle 18: Relative Häufigkeit – Medien in „Media Poor“-Haushalten (Familien)**

Medien	Anzahl				Ausstattung gesamt
	0	1	2	≥ 3	
Handy	16.7	23.8	46.4	13.1	83.3
Radio	50.7	40.8	8.5	-	49.3
Kassettenrekorder/CD-Player/MP3-Player	42.3	42.3	11.3	4.1	57.7
Fernseher	21.4	70.0	5.7	2.9	78.6
Videorekorder/DVD-Player	51.5	45.5	3.0	-	48.5
Computer	57.5	41.2	1.3	-	42.5
mobile Spielkonsole	73.9	23.2	2.9	-	26.1
Spielkonsole	69.6	26.1	1.4	2.9	30.4
Fotokamera	47.3	51.3	1.4	-	52.7
Videokamera	78.3	21.7	-	-	21.7
Satelliten-/Kabelfernsehen	37.2				62.8
Internetzugang	54.8				45.2

n = 101

Neben „Media Poor“-Haushalten gibt es auch Familien, die über ein sehr vielfältiges und umfangreiches Medienkapital verfügen. Zur Bestimmung der „Media Rich“-Haushalte wurde eine Kombination des 10. Dezils der Bandbreite und des Gesamtmedienkontingents herangezogen: die 8,1 Prozent der Familien, die am besten mit Medien ausgestattet sind, besitzen alle zwölf befragten Mediengeräte und haben ein Gesamtmedienkontingent von zumindest 22 Geräten (siehe *Tabelle 19*). Bei den „Media Poor“-Familien verfügt die Mehrheit der Eltern über einen Pflichtschulabschluss; hingegen unterscheiden sich die Eltern von „Media Rich“-Familien stärker auf Grund ihres Bildungshintergrunds: Jeweils ca. 40 Prozent der Eltern haben einen Pflichtschulabschluss bzw. einen höheren Schulabschluss, bei ca. 20 Prozent der Familien haben die Eltern einen Hochschulabschluss. Die Mehrheit dieser „Media Rich“-Familien sind österreichischer Herkunft (70 %), knapp 20 Prozent stammen aus Ex-Jugoslawien, und lediglich vier Prozent geben die Türkei als Herkunftsland an. Sieht man sich die Medienausstattung im Detail an, so verfügt die Mehrheit dieser Familien über mehrere – das heißt zumindest drei – Handys, mobile Spielkonsolen und Audiomedien (wie Radio, Kassettenrekorder, CD-Player und/oder MP3-Player). Bei etwas mehr als der Hälfte dieser Familien gibt es auch zumindest drei Fernsehgeräte im Haushalt. Neun von zehn Familien haben zumindest zwei Videorekorder und/oder DVD-Player, über 80 Prozent zumindest zwei Computer, drei Viertel zumindest zwei Fotokameras und rund 60 Prozent auch zumindest zwei Spielkonsolen zur Verfügung. Lediglich das Medium Videokamera ist bei der Mehrheit der Haushalte (85 %) nur ein Mal vorhanden. Der Vergleich von „Media Poor“- und „Media Rich“-Familien zeigt, dass die Unterschiede insbesondere im Hinblick auf das Gesamtmedienkontingent und weniger im Hinblick auf die Bandbreite an Mediengeräten bestehen.

**Tabelle 19: Relative Häufigkeit – Medien in „Media Rich“ Haushalten (Familien)**

Medien	Anzahl			Ausstattung Haushalt
	1	2	≥ 3	
Handy	1.2	14.1	84.7	100
Radio	7.1	29.4	63.5	100
Kassettenrekorder/CD-Player/MP3-Player	3.5	9.4	87.1	100
Fernseher	8.2	40.0	51.8	100
Videorekorder/DVD-Player	14.1	47.1	38.8	100
Computer	18.8	40.0	41.2	100
mobile Spielkonsole	9.4	32.9	57.7	100
Spielkonsole	40.0	35.3	24.7	100
Fotokamera	23.5	37.6	38.9	100
Videokamera	84.7	14.1	1.2	100
Satelliten-/Kabelfernsehen	-			100
Internetzugang	-			100

n = 85

### Familien ohne Fernsehgerät

Zwar verfügen nahezu alle Familien, auch der Großteil der „Media Poor“-Haushalte, über ein Fernsehgerät, jedoch besitzen ca. fünf Prozent der Familien keinen Fernseher. Bei der Mehrheit (61 %) dieser Familien haben die Eltern einen Hochschulabschluss, nicht ganz ein Viertel (24 %) sind Eltern mit einem höheren Schulabschluss und nur ca. 16 Prozent der Eltern haben lediglich einen Pflichtschulabschluss; rund 70 Prozent dieser Familien geben als Herkunft Österreich an und ca. zwölf Prozent fühlen sich der Türkei oder Ex-Jugoslawien zugehörig. Auf Grund dieser soziodemografischen Daten lässt sich vermuten, dass der Nicht-Besitz eines Fernsehers eher auf eine bewusste Entscheidung als auf fehlendes ökonomisches Kapital zurückzuführen ist. Sieht man sich das Medienkontingent dieser Familien im Detail an, so fällt auf, dass diese vergleichsweise auch über weniger Screenentertainment-Mediengeräte, wie Videorekorder und/oder DVD-Player sowie (mobile) Spielkonsolen im Haushalt verfügen (siehe *Tabelle 20*).

**Tabelle 20: Relative Häufigkeit – Medien bei „Familien ohne Fernsehgerät“**

Medien	Anzahl			Ausstattung Haushalt
	0	1 - 2	≥ 3	
Handy	5.9	52.9	41.2	94.1
Radio	6.1	73.5	20.4	93.9
Kassettenrekorder/CD-Player/MP3-Player	16.3	44.9	38.8	83.7
Fernseher	100	-	-	-
Videorekorder/DVD-Player	37.5	58.3	4.2	62.5
Computer	21.6	64.7	13.7	78.4
mobile Spielkonsole	50.0	45.8	4.2	50.0
Spielkonsole	81.6	14.3	4.1	18.4
Fotokamera	6.2	75.0	18.8	93.8
Videokamera	64.7	35.3	-	35.3
Satelliten-/Kabelfernsehen	72.0			28.0
Internetzugang	15.7			84.3

n = 51

### 5.5.2. Medienaktivitäten – inkorporiertes bzw. objektiviertes kulturelles Kapital Nutzungsgewohnheiten der Eltern

Die medialen Gewohnheiten der Eltern wurden – analog zur Vorgehensweise bei den Lehrern – durch zehn vorgegebene Medienaktivitäten, mit einer Kategorisierung der Ausübungshäufigkeit in täglich (bis zu einer Stunde oder mehr als eine Stunde), wöchentlich (einmal oder mehrmals pro Woche) bzw. selten oder gar nicht, erhoben. Zu den bevorzugten Medienaktivitäten, denen die Eltern *regelmäßig*<sup>45</sup>, *das heißt täglich oder zumindest wöchentlich*, nachgehen, zählen für neun von zehn befragten Elternteilen Lesen bzw. Vorlesen und Fernsehen. Eine hohe Relevanz haben

<sup>45</sup> Hierfür wurden die beiden Kategorien *täglich* und *wöchentlich* zusammengezogen und als *regelmäßige* Medienaktivitäten interpretiert.

auch Audiomedien (zum Hören von Radio, Musik bzw. Hörbüchern) und Kommunikationsmedien (zum Telefonieren und SMS schreiben), die den Alltag von über 85 Prozent der Eltern prägen. An die 80 Prozent nutzen regelmäßig den Computer, und etwas weniger, nämlich zwei Drittel der Eltern, geben eine regelmäßige Nutzung des Internets an. Zu den *täglich* ausgeführten Aktivitäten zählt für beinahe 60 Prozent der Eltern das Fernsehen. Auch die Beschäftigung mit dem Computer gehört bei etwas mehr als der Hälfte der Eltern zum Tagesablauf; etwas weniger als die Hälfte liest täglich, hört Audiomedien (Radio, Musik bzw. Hörbücher) und kommuniziert via Telefon bzw. Handy. Zu Aktivitäten, denen *mindestens einmal pro Woche*, jedoch nicht täglich nachgegangen wird, zählen für über 40 Prozent der Eltern das Lesen, das Sehen von Videos bzw. DVDs und das Fotografieren bzw. Filmen; nicht ganz 40 Prozent beschäftigen sich wöchentlich mit Audiomedien, gehen kommunikativen Aktivitäten (Handy/Computer) nach und nutzen das Internet. Im Gegensatz zu den genannten Medienaktivitäten spielt die Beschäftigung mit (mobilen) Spielkonsolen nur eine marginale Rolle: beinahe drei Viertel der Eltern geben an, sich diesen Spielen *selten oder gar nicht* zu widmen. Auch das Fotografieren bzw. Filmen und das Sehen von Videos bzw. DVDs ist für über die Hälfte der Eltern nur eine seltene bzw. gar nicht genutzte Freizeitoption (siehe *Tabelle 21*).

**Tabelle 21: Relative Häufigkeit – Medienaktivitäten der Eltern**

Medienaktivitäten	Häufigkeit			regelmäßige Aktivitäten*
	selten/nie	wöchentlich	täglich	gesamt
Lesen/Vorlesen	10.1	43.4	46.5	89.9
Radio/Musik/Hörbücher hören	13.5	39.7	46.8	86.5
Fernsehen	10.9	30.7	58.4	89.1
Videos/DVDs sehen	53.7	41.7	4.6	46.3
Computernutzung	19.3	27.7	53.0	80.7
Internetnutzung, -kommunikation	34.5	37.9	27.6	65.5
Fotografieren/Filmen	55.8	41.2	3.0	44.2
Telefonieren/SMS schreiben	14.7	39.4	45.9	85.3
mobile elektronische Spiele	74.4	18.9	6.7	25.6
Computerspiele	71.6	22.0	6.4	28.4

n = 81; \*regelmäßige Aktivitäten umfassen wöchentlich **und** täglich ausgeführte Medienaktivitäten

### Nutzungsgewohnheiten der Schüler

Die Freizeitgestaltung der Schüler und der Stellenwert, den sie dabei medialen Aktivitäten einräumen, wurde zum einen anhand der Häufigkeit der Ausübung von 21 vorgegebenen (Medien-)Aktivitäten untersucht, wobei hier erhoben wurde, ob die Kinder diesen Aktivitäten täglich (bis zu einer Stunde oder mehr als eine Stunde), wöchentlich (einmal oder mehrmals pro Woche) bzw. selten oder gar nicht nachgehen. Zum anderen wurde nach der Dauer der Ausübung bzw. der für

diverse Aktivitäten aufgebrauchten Zeit gefragt. Den Daten zur *Ausübungshäufigkeit* zufolge wird das Freizeitverhalten der Schüler von verschiedensten Tätigkeiten dominiert (siehe *Tabelle 22*).

**Tabelle 22: Relative Ausübungshäufigkeit – Freizeitaktivitäten der Schüler**

Freizeitaktivitäten	Häufigkeit			regelmäßige Aktivitäten*
	selten/nie	wöchentlich	täglich	gesamt
Lesen	8.4	50.8	40.8	91.6
beim Vorlesen zuhören	22.2	51.9	25.9	77.8
Musik hören	15.8	58.6	25.6	84.2
Hörbücher hören	64.0	29.5	6.5	36.0
Musizieren/Singen	32.9	58.1	9.0	67.1
Fernsehen	6.4	35.6	58.0	93.6
Videos/DVDs sehen	36.4	58.0	5.6	63.6
Computernutzung	54.6	38.1	7.3	45.4
Internetnutzung, -kommunikation	81.3	15.5	3.2	18.7
Fotografieren/Filmen	80.3	18.6	1.1	19.7
Telefonieren	57.7	38.4	3.9	42.3
SMS schreiben	88.1	10.3	1.6	11.9
mobile elektronische Spiele	38.2	49.8	12.0	61.8
Computerspiele	39.2	51.5	9.3	60.8
Videospiele	60.5	34.2	5.3	39.5
Spielsachen	10.4	58.9	30.7	89.6
Sammelkarten	72.2	23.7	4.1	27.8
Schreiben/Zeichnen/Basteln	6.2	54.5	39.3	93.8
Freunde	12.2	75.0	12.8	87.8
im Freien	6.8	68.8	24.4	93.2
Sport/Tanz	18.9	72.3	8.8	81.1

n = 1049; \*regelmäßige Aktivitäten umfassen wöchentlich **und** täglich ausgeführte Medienaktivitäten

Betrachtet man die Top 5-Aktivitäten, welche die Kinder *regelmäßig*<sup>46</sup> – das heißt *täglich oder zumindest wöchentlich* – ausführen, so finden sich auf dem ersten Platz Schreiben, Zeichnen, Basteln und Fernsehen (jeweils 94 %), gefolgt von Aktivitäten im Freien (93 %), Lesen (92 %) und dem Spielen mit Spielsachen (90 %). Sieht man sich nur Beschäftigungen an, denen Kinder *täglich* nachgehen, steht für die Mehrheit von 58 Prozent der Schüler das Fernsehen an erster Stelle. Die zweithäufigsten täglichen Tätigkeiten stellen sowohl Lesen als auch Schreiben, Zeichnen und Basteln dar, welchen ca. 40 Prozent der Kinder nachgehen; 30 Prozent der Kinder spielen täglich mit Spielsachen. Für rund ein Viertel gehört auch Zuhören beim Vorlesen sowie Musikhören zum Tagesablauf. Zu regelmäßigen Freizeitaktivitäten, denen *mindestens einmal pro Woche*, jedoch nicht täglich nachgegangen wird, gehören für ca. drei Viertel der Kinder das gemeinsame Treffen

<sup>46</sup> Hierfür wurden die beiden Kategorien *täglich* und *wöchentlich* zusammengezogen und als *regelmäßige* Medienaktivitäten interpretiert.

mit Freunden und Aktivitäten wie Sport oder Tanz. Nicht ganz 70 Prozent unternehmen etwas im Freien. Auch das Spielen mit Spielsachen, das eigene Musizieren und Singen, das Musikhören sowie das Ansehen von Videos bzw. DVDs zählen für beinahe 60 Prozent der Schüler zu wöchentlich gewählten Freizeitoptionen; ca. 55 Prozent der Kinder gehen den Aktivitäten Schreiben, Zeichnen und Basteln nach. Neben den 41 Prozent der Schüler, die täglich lesen, lesen weitere 51 Prozent der Kinder wöchentlich; der Hälfte der Kinder wird wöchentlich vorgelesen. Aber auch mit Spielkonsolen beschäftigen sich Schüler regelmäßig: rund die Hälfte der Kinder spielt wöchentlich Computerspiele und mobile elektronische Spiele. Für die Mehrheit der Schüler (> 80 %) spielt dagegen die Beschäftigung mit Kommunikationsmedien wie dem Handy (SMS schreiben) oder dem Internet und das Fotografieren bzw. Filmen (noch) eine marginale Rolle; diesen Aktivitäten wird *selten bzw. gar nicht* nachgegangen.

Eine Verschiebung in der Platzierung der zuvor genannten Top-5-Freizeitaktivitäten ergibt sich, wenn nach der *Ausübungsdauer* gefragt wird, das heißt danach, *wie viel Zeit* die Schüler *durchschnittlich an einem Tag* für die erfragten Aktivitäten aufwenden (siehe *Tabelle 23*).

**Tabelle 23: Ausübungsdauer – Freizeitaktivitäten der Schüler**

Freizeitaktivitäten	Ausübungsdauer in Minuten
Screenentertainment-Aktivitäten	145
musisch-künstlerische Aktivitäten	66
Sport/im Freien	60
Freunde	58
Lesen/Vorlesen	57
Spielsachen	55
Audio-Aktivitäten	42

n = 1049

An erster Stelle liegen Screenentertainment-Aktivitäten, wozu das Fernsehen, das Sehen von Videos bzw. DVDs, die Computernutzung sowie die Beschäftigung mit diversen (mobilen) Spielkonsolen gezählt werden, mit denen Kinder im Durchschnitt beinahe 2,5 Stunden (145 Min.) am Tag verbringen. An zweiter Stelle mit 66 Minuten liegt der Zeitvertreib mit musisch-künstlerischen Tätigkeiten wie Schreiben, Zeichnen, Basteln oder Musizieren und Singen. Durchschnittlich eine Stunde verbringen Schüler auch mit sportlichen Aktivitäten oder dem Spielen im Freien, gefolgt von der etwa einstündigen Beschäftigung mit Spielsachen (55 Min.). Auch etwa eine Stunde (58 Min.) wird am Tag mit Freunden verbracht. Ebenso lesen Schüler fast eine Stunde (57 Min.) täglich bzw. wird ihnen vorgelesen, und an die 40 Minuten werden in Audioaktivitäten, wie das Hören von Musik und Hörbüchern, investiert. Demnach ist die Freizeitgestaltung von Schülern an einem Tag durch verschiedene Tätigkeiten charakterisiert, wobei diesen mehr oder weniger gleich

viel Zeit gewidmet wird. Eine Ausnahme mit einer Rezeptionsdauer von 145 Minuten stellen Screenentertainment-Aktivitäten dar, wobei hier anzumerken ist, dass sechs Aktivitäten (Fernsehen, Sehen von Videos/DVDs, Spielen von Computerspielen, Videospiele, mobilen elektronischen Spielen, Nutzung des Computers) zusammengezogen wurden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das Freizeitverhalten von Schülern durch vielseitige Aktivitäten auszeichnet, wobei Medienaktivitäten keine überhandnehmende Rolle spielen und sich neben anderen Freizeitaktivitäten eingliedern. Ein Ergebnis der vorliegenden Studie ist, dass sich die Daten abhängig von der Analyse – einmal im Hinblick auf die Ausübungshäufigkeit von Freizeitaktivitäten und einmal im Hinblick auf die Ausübungsdauer von Freizeitaktivitäten – unterschiedlich präsentieren. Während vor dem Hintergrund der Ausübungshäufigkeit der befragten Freizeitoptionen zu schlussfolgern ist, dass sich Schüler vermehrt Medienaktivitäten wie Fernsehen und Lesen, aber auch den Tätigkeiten Schreiben, Zeichnen, Basteln, dem Spielen im Freien und der Beschäftigung mit Spielsachen widmen, verschieben sich die Ergebnisse mit der Betrachtung der Daten vor dem Hintergrund der Ausübungsdauer. Insbesondere Screenentertainment-Aktivitäten stehen hierbei an erster Stelle, das heißt, sie stellen eine zeitintensive Beschäftigung dar.

### **Familiäre Nutzungsmuster**

Für einen ersten Einblick in familiäre Nutzungsmuster wurden Korrelationen zwischen den Medienaktivitäten der Eltern und der Kinder berechnet (siehe *Tabelle 24*). Dazu wurden nur jene Aktivitäten der Eltern und Kinder herangezogen, die entweder im Fragebogen in gleicher Weise erhoben wurden oder zumindest inhaltlich vergleichbar waren: die Aktivität *Lesen/Vorlesen* der Eltern wurde der Aktivitäten *Lesen* und der Aktivität *beim Vorlesen zuhören* der Kinder gegenübergestellt; die Aktivität *Radio/Musik/Hörbücher hören* der Eltern wurde mit dem Item *Musik hören* der Kinder verglichen. Die stärksten familiären Gemeinsamkeiten, berechnet mit Korrelationskoeffizienten nach Spearman, zeigen sich bei den Aktivitäten Lesen bzw. Vorlesen, dem Hören von Audiomedien, dem Fernsehen sowie dem Sehen von Videos bzw. DVDs. Diese können als mittlere Zusammenhänge interpretiert werden und erklären bis zu 23 Prozent der Varianz. Kleine Zusammenhänge, die möglicherweise auf Grund der Stichprobengröße signifikant ausfallen, ergeben sich bei der Beschäftigung mit Computerspielen bzw. mobilen Konsolenspielen, dem Fotografieren bzw. Filmen und der Computer- sowie Internetnutzung. Insgesamt geben diese Daten Hinweise darauf, dass innerfamiliär – das heißt sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern – ähnliche Nutzungsweisen von Medien bestehen, die als Ansätze familiärer Nutzungsmuster zu interpretieren sind.

**Tabelle 24: Familiäre Mediennutzungsmuster**

Zusammenhänge zwischen Medienaktivitäten der Eltern und der Kinder (Spearman-Korrelationen)

Medienaktivitäten Eltern	Medienaktivitäten Kinder	$\rho$	p-Wert
Lesen/Vorlesen	Lesen	.359**	.000
Lesen/Vorlesen	beim Vorlesen zuhören	.344**	.000
Radio/Musik/Hörbücher hören	Musik hören	.455**	.000
Fernsehen	Fernsehen	.477**	.000
Videos/DVDs sehen	Videos/DVDs sehen	.415**	.000
Computernutzung	Computernutzung	.171**	.000
Internetkommunikation	Internetkommunikation	.105**	.001
Computerspiele	Computerspiele	.287**	.000
mobile elektronische Spiele	mobile elektronische Spiele	.300**	.000
Fotografieren/Filmen	Fotografieren/Filmen	.297**	.000

\*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; alle Tests zweiseitig

### Medienaktivitäten der Eltern – Unterschiede bezüglich Geschlecht

Eine Analyse der Daten im Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede der Eltern mittels Mann-Whitney U-Test (siehe *Tabelle 25*) ergibt divergierende mediale Nutzungsgewohnheiten in der Ausübungshäufigkeit vor allem bei Screenentertainment-Aktivitäten, wie dem Fernsehen, dem Sehen von Videos bzw. DVDs, dem Spielen von Computerspielen und von mobilen elektronischen Spielen, welchen vermehrt Väter nachgehen; Mütter widmen sich hingegen öfter Beschäftigungen mit Audiomedien (Radio, Musik bzw. Hörbücher hören) und den Aktivitäten Lesen sowie Telefonieren. Hinsichtlich der Beschäftigung mit dem Computer bzw. Internet und der Aktivität Fotografieren bzw. Filmen ergeben sich dagegen keine signifikanten Unterschiede zwischen Müttern und Vätern. Zieht man zur Interpretation der Daten neben den Ergebnissen des Mann-Whitney U-Tests auch die berechneten Häufigkeiten der Medienaktivitäten getrennt nach Geschlecht hinzu, so relativiert sich die Bedeutung der festgestellten Signifikanzen. Die eruierten signifikanten Unterschiede können daher eventuell auf die Größe der Stichprobe zurückzuführen sein und sind demnach als Ansätze geschlechtsspezifischer Mediennutzung zu interpretieren.

**Tabelle 25: Vergleich – Medienaktivitäten der Eltern nach Geschlecht**  
(Relative Häufigkeit; Mann-Whitney U-Test,  $\alpha = .05$ )

Medienaktivitäten	Geschlecht	Häufigkeit			N	mittlerer Rang	Mann-Whitney U-Test	p-Wert
		S/N <sup>1</sup>	W <sup>2</sup>	T <sup>3</sup>				
Lesen/Vorlesen	weiblich	7.7	42.4	49.9	764	519.87	74590.0	.000
	männlich	17.0	46.4	36.6	235	435.40		
Radio/Musik/Hörbücher hören	weiblich	11.8	39.9	48.3	757	502.45	78390.0	.028
	männlich	17.6	40.5	41.9	227	459.33		
Fernsehen	weiblich	12.5	31.8	55.7	767	489.68	81057.0	.001
	männlich	6.2	26.9	66.9	242	553.55		
Videos/DVDs sehen	weiblich	55.7	40.5	3.8	759	485.40	79999.0	.005
	männlich	46.2	46.6	7.2	236	538.52		
Computernutzung	weiblich	19.0	28.1	52.9	764	497.76	88058.5	.958
	männlich	19.9	26.4	53.7	231	498.79		
Internetnutzung, -kommunikation	weiblich	32.3	39.8	27.9	762	500.90	80470.5	.137
	männlich	40.0	32.9	27.1	225	470.65		
Fotografieren/Filmen	weiblich	57.0	40.1	2.9	760	489.58	82901.5	.173
	männlich	51.7	45.2	3.1	230	515.06		
Telefonieren/SMS schreiben	weiblich	12.3	40.4	47.3	765	509.62	79086.5	.011
	männlich	22.2	36.1	41.7	230	459.35		
mobile elektron. Spiele	weiblich	76.3	17.6	6.1	763	488.10	80950.5	.027
	männlich	69.0	22.7	8.3	229	524.50		
Computerspiele	weiblich	74.6	20.6	4.8	757	475.76	73245.0	.000
	männlich	60.5	28.1	11.4	228	550.25		

Häufigkeitskategorien: <sup>1)</sup> selten/nie; <sup>2)</sup> wöchentlich; <sup>3)</sup> täglich

Zusätzlich wurden geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Aktivitäten der Mütter und Väter auch pro kategorisiertem Bildungssegment berechnet. Die Ergebnisse des Mann-Whitney U-Tests zeigen, dass die Unterschiede in der Mediennutzung jeweils nur für Familien mit einem bestimmten Bildungsabschluss zutreffen und somit vor allem durch den Bildungsabschluss der Eltern zu erklären sind (siehe *Tabelle 26*). So zeigt sich, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede für die Gesamtstichprobe in der Nutzung von Audiomedien (Radio, Musik bzw. Hörbücher hören) und Kommunikationsmedien (Telefonieren, SMS schreiben) nur auf Eltern mit Pflichtschulabschluss zurückzuführen sind; diesen Aktivitäten gehen hier jeweils Mütter häufiger nach. Unterschiede beim Sehen von Videos bzw. DVDs, dem Fotografieren bzw. Filmen und beim Spielen von mobilen elektronischen Spielen sind dagegen vor allem bei Müttern und Vätern mit Hochschulabschluss anzutreffen, wobei sich jeweils Väter diesen Aktivitäten häufiger widmen. Bei den Aktivitäten Lesen bzw. Vorlesen und Fernsehen ergeben sich geschlechtsspezifische Unterschiede nur bei Eltern mit höherem Bildungsniveau, das heißt Eltern mit höherem Schulabschluss oder Hochschulabschluss, wobei Mütter häufiger lesen bzw. vorlesen und Väter häufiger fernsehen. Beim Spielen von Computerspielen zeigen sich nur noch für Eltern mit höherem Schulabschluss signifikante Unterschiede; sowohl für Eltern mit Pflichtschulabschluss als auch für Eltern mit Hochschulabschluss bestehen knapp keine signifikanten Unterschiede mehr. Diese Ergebnisse können jedoch als Hinweis gedeutet werden, dass beim Spielen von Computerspielen von geschlechtsspe-

zifisch unterschiedlichen Nutzungsweisen über die Bildungssegmente hinweg auszugehen ist, wobei Väter sich mit diesen häufiger beschäftigen als Mütter.

**Tabelle 26: Vergleich – Medienaktivitäten der Eltern nach Geschlecht pro Bildungssegment**  
(Relative Häufigkeit; Mann-Whitney U-Test,  $\alpha = .05$ )

Medienaktivitäten	Bildungsabschluss	Geschlecht	Häufigkeit			N	mittlerer Rang	Mann-Whitney U-Test	p-Wert
			S/N <sup>1</sup>	W <sup>2</sup>	T <sup>3</sup>				
Lesen/Vorlesen	HS/Poly/Lehre	weiblich	17.4	50.0	32.6	242	171.55	10395	.241
		männlich	26.9	41.9	31.2	93	158.77		
	AHS/BHS	weiblich	4.1	45.5	50.4	242	162.71	6966	.011
		männlich	14.3	48.6	37.1	70	135.01		
Uni/FH/PH	weiblich	1.2	30.0	68.8	250	165.08	5605	.000	
	männlich	4.9	53.2	41.9	62	121.90			
Radio/Musik/Hörbücher hören	HS/Poly/Lehre	weiblich	21.1	32.5	46.4	237	170.13	9212.5	.041
		männlich	28.9	36.7	34.4	90	147.86		
	AHS/BHS	weiblich	7.9	37.8	54.3	241	155.54	7822.5	.662
		männlich	13.4	32.9	53.7	67	150.75		
Uni/FH/PH	weiblich	6.0	48.4	45.6	250	158.36	7036	.293	
	männlich	6.6	55.7	37.7	61	146.34			
Fernsehen	HS/Poly/Lehre	weiblich	6.5	18.3	75.2	246	172.09	11171.5	.529
		männlich	5.3	23.4	71.3	94	166.35		
	AHS/BHS	weiblich	8.7	31.1	60.2	241	151.93	7454	.033
		männlich	4.2	22.2	73.6	72	173.97		
Uni/FH/PH	weiblich	22.4	44.4	33.2	250	149.55	6012	.002	
	männlich	11.1	34.9	54.0	63	186.57			
Videos/DVDs sehen	HS/Poly/Lehre	weiblich	47.7	45.3	7.0	243	167.55	11068.5	.747
		männlich	49.5	36.5	14.0	93	170.98		
	AHS/BHS	weiblich	54.8	41.4	3.8	239	150.66	7327	.160
		männlich	45.6	48.5	5.9	68	165.75		
Uni/FH/PH	weiblich	64.6	34.2	1.2	246	148.36	6115.5	.002	
	männlich	42.9	57.1	-	63	180.93			
Computernutzung	HS/Poly/Lehre	weiblich	36.4	31.0	32.6	242	166.50	10890.5	.870
		männlich	33.0	36.2	30.8	91	168.32		
	AHS/BHS	weiblich	14.1	29.0	56.9	241	154.65	8110	.578
		männlich	17.1	20.0	62.9	70	160.64		
Uni/FH/PH	weiblich	5.2	23.9	70.9	251	155.06	7293.5	.329	
	männlich	4.8	17.8	77.4	62	164.86			
Internetnutzung, -kommunikation	HS/Poly/Lehre	weiblich	52.7	29.2	18.1	243	166.57	10829.5	.629
		männlich	47.8	35.9	16.3	92	171.79		
	AHS/BHS	weiblich	30.4	43.8	25.8	240	154.78	7132	.349
		männlich	42.2	29.7	28.1	64	143.94		
Uni/FH/PH	weiblich	11.3	48.4	40.3	248	156.60	6920	.358	
	männlich	25.0	33.3	41.7	60	145.83			
Fotografieren/Filmen	HS/Poly/Lehre	weiblich	64.6	32.1	3.3	240	166.58	10540	.685
		männlich	66.7	31.1	2.2	90	162.61		
	AHS/BHS	weiblich	51.7	47.5	0.8	240	151.86	7526	.359
		männlich	46.3	50.7	3.0	67	161.67		
Uni/FH/PH	weiblich	53.6	41.6	4.8	250	151.62	6531	.030	
	männlich	37.1	58.1	4.8	62	176.16			
Telefonieren/SMS schreiben	HS/Poly/Lehre	weiblich	21.8	41.6	36.6	243	174.75	8322.5	.002
		männlich	41.4	33.3	25.4	87	139.66		
	AHS/BHS	weiblich	9.5	41.7	48.8	240	153.97	8033	.674
		männlich	7.3	42.0	50.7	69	158.58		
Uni/FH/PH	weiblich	3.2	39.3	57.5	252	159.18	7640	.596	
	männlich	11.1	31.8	57.1	63	153.27			
mobile elektron. Spiele	HS/Poly/Lehre	weiblich	67.8	21.5	10.7	242	167.40	11107	.686
		männlich	67.0	17.0	16.0	94	171.34		
	AHS/BHS	weiblich	75.4	18.8	5.8	240	152.39	7654	.760
		männlich	72.3	26.2	1.5	65	155.25		
Uni/FH/PH	weiblich	88.0	10.0	2.0	250	150.17	6167.5	.000	
	männlich	68.9	26.2	4.9	61	179.89			

Computerspiele	HS/Poly/Lehre	weiblich	65.4	26.7	7.9	240	160.73	9654	.057
		männlich	56.0	27.5	16.5	91	179.91		
	AHS/BHS	weiblich	74.9	21.8	3.3	239	147.64	6606.5	.003
		männlich	57.3	32.4	10.3	68	176.35		
	Uni/FH/PH	weiblich	84.3	12.5	3.2	249	152.30	6797.5	.056
		männlich	73.8	21.3	4.9	61	168.57		

Häufigkeitskategorien: <sup>1)</sup> selten/nie; <sup>2)</sup> wöchentlich; <sup>3)</sup> täglich

### Medienaktivitäten der Schüler – Unterschiede bezüglich Geschlecht

Zur Feststellung von geschlechtsspezifischen Unterschieden im Hinblick auf die Mediennutzung wurden auch für die Stichprobe der Schüler Mann-Whitney U-Tests durchgeführt. Bei einigen Medienaktivitäten unterscheiden sich Mädchen und Buben sowohl bei der Ausübungshäufigkeit als auch bei der Ausübungsdauer: während Mädchen öfter und länger telefonieren, gehen Buben öfter und länger Beschäftigungen mit mobilen elektronischen Spielen und Videospielen nach (siehe *Tabelle 27*). Ebenso sehen Buben öfter fern und spielen öfter Computerspiele, während Mädchen sich länger mit den Aktivitäten Lesen und Musik hören beschäftigen. Zur Einschätzung dieser signifikanten Unterschiede auf Grund der Stichprobengröße wurden sowohl die relativen Häufigkeiten der Ausübung von Medienaktivitäten als auch der Mittelwert der Ausübungsdauer zur Interpretation der Ergebnisse herangezogen. Diese relativieren die signifikanten Unterschiede, wobei – wie auch bereits bei den Eltern – dennoch Ansätze zu geschlechtsspezifischen Nutzungsweisen feststellbar sind.

**Tabelle 27: Vergleich – Medienaktivitäten der Schüler nach Geschlecht**  
(Relative Ausübungshäufigkeit; Mittelwert der Ausübungsdauer in Minuten; Mann-Whitney U-Test,  $\alpha = .05$ )

Freizeitaktivitäten		Geschlecht	Häufigkeit			Dauer	N	mittlerer Rang	Mann-Whitney U-Test	p-Wert
			S/N <sup>1</sup>	W <sup>2</sup>	T <sup>3</sup>	MIN				
Lesen	Ausübungshäufigkeit	weiblich	7.2	49.2	43.6		498	504.54	112030.5	.058
		männlich	9.4	52.5	38.1		480	473.90		
	Ausübungsdauer	weiblich				41	452	465.35	92276	.039
		männlich				38	443	430.30		
beim Vorlesen zuhören	Ausübungshäufigkeit	weiblich	23.2	51.8	25.0		492	480.60	115179	.397
		männlich	21.1	52.1	26.8		482	494.54		
	Ausübungsdauer	weiblich				17	446	447.84	100057	.562
		männlich				18	458	457.03		
Musik hören	Ausübungshäufigkeit	weiblich	14.1	58.3	27.6		496	501.01	112836.5	.111
		männlich	17.7	57.7	24.6		480	475.58		
	Ausübungsdauer	weiblich				41	430	469.13	81000	.000
		männlich				29	442	404.76		
Hörbücher hören	Ausübungshäufigkeit	weiblich	62.1	32.0	5.9		488	484.77	109668.5	.290
		männlich	66.0	27.1	6.9		465	468.85		
	Ausübungsdauer	weiblich				8	437	440.31	96002.5	.877
		männlich				7	441	438.69		
Fernsehen	Ausübungshäufigkeit	weiblich	8.1	36.9	55.0		504	479.97	114646.5	.034
		männlich	4.7	34.6	60.7		488	513.57		
	Ausübungsdauer	weiblich				71	451	441.30	97101	.306
		männlich				78	448	458.76		
Videos/DVDs sehen	Ausübungshäufigkeit	weiblich	34.2	59.4	6.4		500	502.43	113534	.106
		männlich	38.6	56.6	4.8		479	477.02		
	Ausübungsdauer	weiblich				13	446	440.64	96862	.541
		männlich				12	441	447.32		

Computernutzung	Ausübungs- häufigkeit	weiblich männlich	54.2 55.7	38.6 36.9	7.2 7.4		498 474	489.58 483.26	116490	.691
	Ausübungs- dauer	weiblich männlich				11 10	448 445	451.70 442.27	97573.5	.411
Internetnutzung, -kommunikation	Ausübungs- häufigkeit	weiblich männlich	80.7 82.0	17.0 13.8	2.3 4.2		487 473	482.68 478.26	114114.5	.715
	Ausübungs- dauer	weiblich männlich				6 6	433 443	438.84 438.17	95764	.939
Fotografieren/ Filmen	Ausübungs- häufigkeit	weiblich männlich	79.9 81.7	18.6 17.4	1.5 0.9		483 476	484.53 475.41	112768	.455
	Ausübungs- dauer	weiblich männlich				2 2	440 436	440.34 436.64	95111	.584
Telefonieren	Ausübungs- häufigkeit	weiblich männlich	53.4 62.5	43.0 33.5	3.6 4.0		495 480	508.84 466.51	108484.5	.007
	Ausübungs- dauer	weiblich männlich				4 3	442 451	459.94 434.32	93950.5	.046
SMS schreiben	Ausübungs- häufigkeit	weiblich männlich	87.1 89.7	10.8 9.2	2.1 1.1		489 477	489.91 476.93	113494	.193
	Ausübungs- dauer	weiblich männlich				1 1	435 439	437.59 437.41	95441.5	.969
mobile elektron. Spiele	Ausübungs- häufigkeit	weiblich männlich	43.5 33.2	47.2 52.4	9.3 14.4		494 479	457.68 517.24	103828	.000
	Ausübungs- dauer	weiblich männlich				13 25	439 438	411.88 466.18	84237	.000
Computerspiele	Ausübungs- häufigkeit	weiblich männlich	44.2 34.0	47.3 55.6	8.5 10.4		493 473	459.05 508.99	104538.5	.002
	Ausübungs- dauer	weiblich männlich				15 17	454 457	451.94 460.03	101897.5	.554
Videospiele	Ausübungs- häufigkeit	weiblich männlich	73.4 48.0	22.7 45.1	3.9 6.9		493 475	424.48 546.79	87499.5	.000
	Ausübungs- dauer	weiblich männlich				6 16	442 452	419.88 474.51	87682.5	.000

Häufigkeitskategorien: <sup>1)</sup> selten/nie; <sup>2)</sup> wöchentlich; <sup>3)</sup> täglich

Wie bereits für die Daten der Eltern wurden auch für die der Kinder die Geschlechtsunterschiede in der Übungshäufigkeit und Ausübungsdauer von Medienaktivitäten für jedes Bildungssegment einzeln kontrolliert. Auch hier erweisen sich die vorgefundenen Unterschiede zwischen Mädchen und Buben als abhängig vom Bildungsabschluss der Eltern. Hinsichtlich der *Ausübungshäufigkeit* von Medienaktivitäten (siehe *Tabelle 28*) zeigt sich, dass sich die Unterschiede beim Telefonieren, die sich als signifikant erwiesen hatten, lediglich auf Kinder von Eltern mit einem höheren Schulabschluss beziehen. Alle weiteren geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Aktivität Fernsehen, dem Spielen von mobilen elektronischen Spielen und dem Spielen von Computerspielen treffen nur auf Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss zu. Lediglich beim Spielen von Videospiele ergeben sich zwischen Mädchen und Buben aus allen drei Bildungssegmenten signifikante Unterschiede, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass diese Aktivität vom Bildungsabschluss der Eltern unabhängig ist. Während diese geschlechtsspezifischen Unterschiede im Hinblick auf die Medienaktivitäten bereits bei Mann-Whitney U-Tests ohne Berücksichtigung des Bildungsabschlusses der Eltern aufgefallen sind, ergibt sich für Kinder von Eltern mit Pflichtschulabschluss auch ein signifikantes Ergebnis hinsichtlich der Nutzungsweise des Internets. Die

inhaltliche Bedeutsamkeit dieses Unterschieds relativiert sich jedoch bei Betrachtung der berechneten Häufigkeiten.

**Tabelle 28: Vergleich – Medienaktivitäten (Ausübungshäufigkeit) der Schüler nach Geschlecht pro Bildungssegment**  
(Relative Ausübungshäufigkeit; Mann-Whitney U-Test,  $\alpha = .05$ )

Medienaktivitäten	Bildungsabschluss Eltern	Geschlecht	Häufigkeit			N	mittlerer Rang	Mann-Whitney U-Test	p-Wert
			S/N <sup>1</sup>	W <sup>2</sup>	T <sup>3</sup>				
Lesen	HS/Poly/Lehre	weiblich	12.4	47.9	39.7	169	171.28	12627.5	.213
		männlich	13.7	54.0	32.3	161	159.43		
	AHS/BHS	weiblich	5.5	53.7	40.8	147	153.98	11028	.585
		männlich	6.4	55.5	38.1	155	149.15		
	Uni/FH/PH	weiblich	3.8	47.1	49.1	157	154.61	10893.5	.467
		männlich	6.9	46.9	46.2	145	148.13		
beim Vorlesen zuhören	HS/Poly/Lehre	weiblich	26.8	54.3	18.9	164	164.70	12923	.716
		männlich	29.2	52.2	18.6	161	161.27		
	AHS/BHS	weiblich	27.2	53.1	19.7	147	143.37	10198	.098
		männlich	18.2	58.4	23.4	154	158.28		
	Uni/FH/PH	weiblich	17.2	47.8	35.0	157	149.74	11106.5	.407
		männlich	16.1	43.6	40.3	149	157.46		
Musik hören	HS/Poly/Lehre	weiblich	22.4	54.1	23.5	170	170.59	12904	.318
		männlich	24.9	56.5	18.6	161	161.15		
	AHS/BHS	weiblich	10.3	56.8	32.9	146	155.99	1040	.233
		männlich	16.9	53.2	29.9	154	145.29		
	Uni/FH/PH	weiblich	5.8	67.9	26.3	156	154.33	11102	.565
		männlich	9.5	64.6	25.9	147	149.52		
Hörbücher hören	HS/Poly/Lehre	weiblich	72.7	23.6	3.7	161	159.14	11891.5	.573
		männlich	75.7	20.4	3.9	152	154.73		
	AHS/BHS	weiblich	64.6	31.3	4.1	147	150.13	11153.5	.976
		männlich	66.4	25.0	8.6	152	149.88		
	Uni/FH/PH	weiblich	48.1	42.3	9.6	156	156.65	10584	.236
		männlich	55.5	35.6	8.9	146	145.99		
Fernsehen	HS/Poly/Lehre	weiblich	4.1	25.3	70.6	170	163.73	13299.5	.491
		männlich	1.8	24.7	73.5	162	169.40		
	AHS/BHS	weiblich	6.6	37.1	56.3	151	148.08	10884	.182
		männlich	3.2	34.0	62.8	156	159.73		
	Uni/FH/PH	weiblich	14.5	50.9	34.6	159	146.52	10576.5	.046
		männlich	10.0	45.0	45.0	151	164.96		
Videos/DVDs sehen	HS/Poly/Lehre	weiblich	36.5	53.5	10.0	170	168.64	13405.5	.641
		männlich	38.9	51.8	9.3	162	164.25		
	AHS/BHS	weiblich	31.7	61.5	6.8	148	159.20	10256.5	.080
		männlich	39.0	59.1	1.9	154	144.10		
	Uni/FH/PH	weiblich	34.4	63.7	1.9	157	154.77	11026.5	.501
		männlich	38.4	59.6	2.0	146	149.02		
Computernutzung	HS/Poly/Lehre	weiblich	57.2	33.1	9.7	166	157.72	12320.5	.529
		männlich	53.9	35.1	11.0	154	163.50		
	AHS/BHS	weiblich	48.3	43.7	8.0	151	159.33	10369	.101
		männlich	56.6	39.5	3.9	152	144.72		
	Uni/FH/PH	weiblich	57.3	40.1	2.6	157	152.63	11559.5	.750
		männlich	56.7	38.0	5.3	150	155.44		
Internetnutzung, -kommunikation	HS/Poly/Lehre	weiblich	80.9	17.3	1.8	162	151.97	11416.5	.044
		männlich	71.8	22.4	5.8	156	167.32		
	AHS/BHS	weiblich	76.2	20.3	3.5	143	154.00	9866.5	.062
		männlich	85.4	9.9	4.7	151	141.34		
	Uni/FH/PH	weiblich	84.7	14.0	1.3	157	157.17	10807	.092
		männlich	91.1	7.5	1.4	147	147.52		
Fotografieren/Filmen	HS/Poly/Lehre	weiblich	79.4	19.4	1.2	160	159.57	12468	.871
		männlich	80.3	17.8	1.9	157	158.41		
	AHS/BHS	weiblich	82.8	17.2	-	145	149.10	1105	.975
		männlich	82.9	17.1	-	152	148.90		
	Uni/FH/PH	weiblich	78.4	21.6	-	153	154.46	10792.5	.305
		männlich	83.1	16.9	-	148	147.42		

Telefonieren	HS/Poly/Lehre	weiblich	55.1	40.1	4.8	167	169.77	12229.5	.154
		männlich	62.9	33.3	3.8	159	156.92		
	AHS/BHS	weiblich	51.4	47.2	1.4	146	160.35	9804	.026
		männlich	65.6	30.5	3.9	154	141.16		
Uni/FH/PH		weiblich	52.6	43.6	3.8	156	158.31	10793	.217
		männlich	60.4	34.9	4.7	149	147.44		
SMS schreiben	HS/Poly/Lehre	weiblich	84.7	12.9	2.4	163	163.61	12289	.301
		männlich	88.5	10.2	1.3	157	157.27		
	AHS/BHS	weiblich	89.0	11.1	-	146	150.77	22538	.631
		männlich	90.8	8.5	0.7	152	148.28		
Uni/FH/PH		weiblich	88.5	9.6	1.9	156	155.72	11353.5	.392
		männlich	91.3	8.0	0.7	150	151.19		
mobile elektron. Spiele	HS/Poly/Lehre	weiblich	33.7	51.8	14.5	166	154.04	11709	.081
		männlich	25.5	55.4	19.1	157	170.42		
	AHS/BHS	weiblich	45.9	46.6	7.5	146	143.03	10151	.086
		männlich	36.8	52.2	11.0	155	158.51		
Uni/FH/PH		weiblich	51.6	44.6	3.8	159	142.92	10004.5	.008
		männlich	38.9	50.3	10.8	149	166.86		
Computerspiele	HS/Poly/Lehre	weiblich	40.4	46.4	13.2	166	152.92	11524	.076
		männlich	30.3	53.6	16.1	155	169.65		
	AHS/BHS	weiblich	43.6	46.9	9.5	147	144.79	10405.5	.211
		männlich	34.6	56.9	8.5	153	155.99		
Uni/FH/PH		weiblich	48.7	49.4	1.9	156	142.06	9915	.020
		männlich	36.0	59.9	4.1	147	162.55		
Videospiele	HS/Poly/Lehre	weiblich	70.7	23.9	5.4	167	134.79	8481.5	.000
		männlich	35.0	54.2	10.8	157	191.98		
	AHS/BHS	weiblich	67.8	28.1	4.1	146	134.02	8836.5	.000
		männlich	46.4	48.4	5.2	153	165.25		
Uni/FH/PH		weiblich	84.1	15.9	-	157	137.46	9179	.000
		männlich	63.5	33.8	2.7	148	169.48		

Häufigkeitskategorien: <sup>1)</sup> selten/nie; <sup>2)</sup> wöchentlich; <sup>3)</sup> täglich

Auch für die *Ausübungsdauer* von Medienaktivitäten wurden die geschlechtsspezifischen Unterschiede für jedes Bildungssegment einzeln berechnet (siehe *Tabelle 29*). Unterschiede in der Aktivität Lesen finden sich vor allem bei Kindern von Eltern mit einem höheren Schulabschluss bzw. Hochschulabschluss. Berücksichtigt man hingegen auch den Mittelwert der Ausübungsdauer, so relativiert sich die Bedeutung dieser Signifikanzen. Auch die vorgefundenen Unterschiede beim Hören von Musik treffen nicht auf alle Kinder zu, sondern reduzieren sich auf Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss. Beim Spielen von mobilen elektronischen Spielen und beim Spielen von Videospiele ergeben sich geschlechtsspezifische Unterschiede sowohl bei Kindern von Eltern mit einem Pflichtschulabschluss als auch bei Kindern von Eltern mit einem Hochschulabschluss, wobei auch die Mittelwerte der Ausübungsdauer beim Spielen von Videospiele für Kinder von Eltern mit einem höheren Schulabschluss darauf hinweisen, dass Buben sich diesen Spielen länger widmen. Während die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den genannten Medienaktivitäten bereits bei Mann-Whitney U-Tests ohne Berücksichtigung der Ausbildungshöhe signifikant ausgefallen sind, ergibt sich für Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss zusätzlich ein signifikanter Unterschied beim Sehen von Videos bzw. DVDs, dessen inhaltliche Bedeutsamkeit jedoch bei Hinzuziehen des berechneten Mittelwerts der Ausübungsdauer als marginal zu interpretieren ist.

**Tabelle 29: Vergleich – Medienaktivitäten (Ausübungsdauer) der Schüler nach Geschlecht pro Bildungssegment**  
(Mittelwert der Ausübungsdauer in Minuten; Mann-Whitney U-Test,  $\alpha = .05$ )

Medienaktivitäten	Bildungsabschluss Eltern	Geschlecht	Dauer in MIN	N	mittlerer Rang	Mann-Whitney U-Test	p-Wert
Lesen	HS/Poly/Lehre	weiblich	41	143	142.62	10065	.981
		männlich	42	141	142.38		
	AHS/BHS	weiblich	43	140	158.10	8736.5	.012
		männlich	38	150	133.74		
	Uni/FH/PH	weiblich	40	151	155.07	9050	.039
		männlich	32	139	135.11		
beim Vorlesen zuhören	HS/Poly/Lehre	weiblich	15	136	135.70	9139.5	.316
		männlich	21	143	144.09		
	AHS/BHS	weiblich	17	140	146.06	10422	.904
		männlich	16	150	144.98		
	Uni/FH/PH	weiblich	18	150	149.06	11033.5	.924
		männlich	17	148	149.95		
Musik hören	HS/Poly/Lehre	weiblich	33	129	138.03	7736.5	.127
		männlich	26	133	125.17		
	AHS/BHS	weiblich	44	134	150.74	8678	.061
		männlich	33	148	133.14		
	Uni/FH/PH	weiblich	45	149	162.71	8535.5	.001
		männlich	28	145	131.87		
Hörbücher hören	HS/Poly/Lehre	weiblich	8	134	134.53	8974.5	.993
		männlich	7	134	134.47		
	AHS/BHS	weiblich	9	138	142.18	9842.5	.814
		männlich	7	144	140.85		
	Uni/FH/PH	weiblich	8	147	148.16	10707.5	.840
		männlich	7	147	146.84		
Fernsehen	HS/Poly/Lehre	weiblich	98	141	137.32	9350.5	.641
		männlich	101	137	141.75		
	AHS/BHS	weiblich	74	140	145.65	10338.5	.896
		männlich	77	149	144.39		
	Uni/FH/PH	weiblich	43	152	146.00	10563.5	.455
		männlich	54	146	153.15		
Videos/DVDs sehen	HS/Poly/Lehre	weiblich	17	138	134.29	8940.5	.502
		männlich	20	134	138.78		
	AHS/BHS	weiblich	10	138	140.01	9730.5	.628
		männlich	11	144	142.93		
	Uni/FH/PH	weiblich	12	151	156.81	10146	.015
		männlich	5	148	143.05		
Computernutzung	HS/Poly/Lehre	weiblich	16	141	138.38	9501	.761
		männlich	18	137	140.65		
	AHS/BHS	weiblich	10	141	146.53	9936	.418
		männlich	8	146	141.55		
	Uni/FH/PH	weiblich	5	147	151.21	10112	.110
		männlich	4	146	142.76		
Internetnutzung, -kommunikation	HS/Poly/Lehre	weiblich	9	136	133.98	8905	.571
		männlich	8	134	137.04		
	AHS/BHS	weiblich	8	138	146.08	9719.5	.228
		männlich	5	147	140.11		
	Uni/FH/PH	weiblich	2	141	144.49	10223.5	.819
		männlich	3	146	143.52		
Fotografieren/ Filmen	HS/Poly/Lehre	weiblich	3	135	132.36	8688.5	.452
		männlich	4	132	135.68		
	AHS/BHS	weiblich	2	141	146.67	9916	.137
		männlich	1	146	141.42		
	Uni/FH/PH	weiblich	1	147	146.93	10301	.375
		männlich	1	143	144.03		

Telefonieren	HS/Poly/Lehre	weiblich	4	138	146.66	9223.5	.165
		männlich	5	144	136.55		
	AHS/BHS	weiblich	4	139	147.94	9321.5	.123
		männlich	3	145	137.29		
	Uni/FH/PH	weiblich	3	147	149.63	10344.5	.476
		männlich	3	146	144.35		
SMS schreiben	HS/Poly/Lehre	weiblich	2	137	137.97	9045.5	.265
		männlich	1	135	135.00		
	AHS/BHS	weiblich	1	137	141.60	9919	.937
		männlich	1	145	141.41		
	Uni/FH/PH	weiblich	1	143	143.51	10226	.482
		männlich	-	145	145.48		
mobile elektron. Spiele	HS/Poly/Lehre	weiblich	19	138	124.76	7626	.002
		männlich	40	136	150.43		
	AHS/BHS	weiblich	12	137	136.05	9185.5	.173
		männlich	19	145	146.65		
	Uni/FH/PH	weiblich	7	147	137.95	9400.5	.036
		männlich	16	143	153.26		
Computerspiele	HS/Poly/Lehre	weiblich	20	147	141.74	9958.5	.314
		männlich	24	144	150.34		
	AHS/BHS	weiblich	20	143	152.73	9762	.109
		männlich	15	149	140.52		
	Uni/FH/PH	weiblich	6	146	142.82	10120.5	.202
		männlich	11	147	151.15		
Videospiele	HS/Poly/Lehre	weiblich	8	144	130.22	8311	.000
		männlich	24	145	159.68		
	AHS/BHS	weiblich	7	138	137.91	9441	.189
		männlich	14	145	145.89		
	Uni/FH/PH	weiblich	1	143	138.52	9512	.004
		männlich	8	144	149.44		

### Medienaktivitäten der Eltern – Unterschiede bezüglich Alter

Zur Feststellung von Unterschieden in der Mediennutzung in Bezug auf das Alter der Eltern wurden Spearman-Korrelationen berechnet (siehe *Tabelle 30*).

**Tabelle 30: Zusammenhänge zwischen Medienaktivitäten der Eltern und Alter**  
(Spearman-Korrelationen)

Medienaktivitäten*Alter	$\rho$	p-Wert
Lesen/Vorlesen	.130**	.000
Radio/Musik/Hörbücher hören	.045	.157
Fernsehen	-.091**	.004
Videos/DVDs sehen	-.097**	.002
Computernutzung	.174**	.000
Internetnutzung, -kommunikation	.127**	.000
Fotografieren/Filmen	-.062	.051
Telefonieren/SMS schreiben	.025	.438
mobile elektronische Spiele	-.050	.114
Computerspiele	.005	.872

\*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; alle Tests zweiseitig

Den Daten zufolge ergeben sich bei fünf der zehn abgefragten Medienaktivitäten signifikante Zusammenhänge – was aber wiederum auf die Größe der Stichprobe zurückzuführen sein dürfte. Nach den Korrelationskoeffizienten zu schließen handelt es sich bei den Aktivitäten Lesen bzw.

Vorlesen, der Nutzung des Computers sowie der Beschäftigung mit dem Internet lediglich um kleine Zusammenhänge, wobei Eltern den genannten Beschäftigungen umso häufiger nachgehen, je älter sie sind. Insgesamt fallen die Korrelationen jedoch so gering aus – sie erklären lediglich ein bis drei Prozent der gemeinsamen Varianz –, dass sie inhaltlich nicht als Generations- bzw. Altersunterschiede in der Mediennutzung interpretiert werden können.

**Medienaktivitäten der Schüler – Unterschiede bezüglich Alter**

Sieht man sich die Aktivitäten der Kinder in Bezug auf das Alter mittels Berechnung von Spearman-Korrelationen an (siehe *Tabelle 31*), so ergeben sich folgende Zusammenhänge zwischen der *Ausübungshäufigkeit* der befragten Freizeitaktivitäten und dem Alter der Kinder: Je jünger Kinder sind, desto häufiger bekommen sie vorgelesen, und je älter Kinder sind, desto häufiger beschäftigen sie sich mit mobilen elektronischen Spielen und dem Computer und nutzen häufiger Kommunikationsmedien wie das Internet und Telefon bzw. Handy. Vor dem Hintergrund der *Ausübungsdauer* der Freizeitaktivitäten reduzieren sich die genannten Zusammenhänge auf folgende Aktivitäten: Je jünger Kinder sind, desto länger wird ihnen auch vorgelesen. Je älter Kinder sind, desto länger verbringen sie Zeit mit kommunikativen Aktivitäten wie telefonieren und SMS schreiben.

**Tabelle 31: Zusammenhänge zwischen Medienaktivitäten der Schüler und Alter**  
(Spearman-Korrelationen)

Medienaktivitäten*Alter	Ausübungshäufigkeit		Ausübungsdauer	
	ρ	p-Wert	ρ	p-Wert
Lesen	-.039	.219	.046	.166
beim Vorlesen zuhören	-.300**	.000	-.228**	.000
Musik hören	.044	.169	.060	.072
Hörbücher hören	-.087**	.007	.004	.913
Fernsehen	.051	.107	.005	.877
Videos/DVDs sehen	-.072*	.024	-.001	.987
Computernutzung	.126**	.000	.058	.080
Internetnutzung, -kommunikation	.102**	.002	.073*	.030
Fotografieren/Filmen	.028	.392	.049	.142
Telefonieren	.197**	.000	.214**	.000
SMS schreiben	.158**	.000	.135**	.000
mobile elektronische Spiele	.126**	.000	.089**	.008
Computerspiele	.052	.106	.012	.708
Videospiele	.088**	.006	.047	.156

Die Korrelationskoeffizienten der genannten Aktivitäten können als kleine Zusammenhänge interpretiert werden, da sie sich zwischen 0,1 und 0,3 bewegen. Allerdings ist zu bedenken, dass selbst bei der größten Korrelation von  $\rho = -.300$ , welche den Zusammenhang zwischen dem Zuhören beim Vorlesen und dem Alter der Kinder beschreibt, die gemeinsame Varianz nur neun Prozent

beträgt. Bei Aktivitäten, deren Korrelationskoeffizienten kleiner als  $\rho < +/- .100$  sind, werden die als signifikant ausgewiesenen Zusammenhänge als statistisch nicht bedeutsam angesehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich diese auf Grund der Stichprobengröße ergeben. Insgesamt ist festzuhalten, dass Kinder je nach Alter einigen wenigen Medienaktivitäten, wie dem Zuhören beim Vorlesen, dem Spielen von mobilen elektronischen Spielen, der Beschäftigung mit dem Computer sowie der Nutzung von Kommunikationsmedien, unterschiedlich häufig und intensiv nachgehen.

### Medienaktivitäten der Eltern – Unterschiede bezüglich Bildungshintergrund

Sieht man sich die Medienaktivitäten der Eltern vor deren Bildungshintergrund an, wobei der Indikator hier der höchste Bildungsabschluss der Eltern ist, ergibt ein Kruskal-Wallis-Test (siehe *Tabelle 32*) bei allen zehn befragten Medienaktivitäten signifikante Unterschiede. Post-hoc U-Tests und eine Alpha-Adjustierung nach Bonferroni-Holm bestätigen die signifikanten Unterschiede zwischen den drei erhobenen Bildungssegmenten.

**Tabelle 32: Vergleich – Medienaktivitäten der Eltern nach Bildungsabschluss**  
(Relative Häufigkeit; Kruskal-Wallis-Test,  $\alpha = .05$ )

Medienaktivitäten	Bildungsabschluss	Häufigkeit			N	mittlerer Rang	$\chi^2$	df	p-Wert
		S/N <sup>1</sup>	W <sup>2</sup>	T <sup>3</sup>					
Lesen/Vorlesen	HS/Poly/Lehre	19.8	47.8	32.4	339	392.76	85.047	2	.000
	AHS/BHS	6.3	45.9	47.8	316	493.98			
	Uni/FH/PH	1.9	34.5	63.6	313	574.29			
Radio/Musik/Hörbücher hören	HS/Poly/Lehre	24.2	33.2	42.6	331	432.80	20.097	2	.000
	AHS/BHS	9.0	36.4	54.6	313	521.27			
	Uni/FH/PH	6.1	50.0	43.9	312	484.07			
Fernsehen	HS/Poly/Lehre	6.4	19.8	73.8	344	563.70	97.216	2	.000
	AHS/BHS	7.6	29.2	63.2	318	515.30			
	Uni/FH/PH	20.1	42.3	37.6	314	378.98			
Videos/DVDs sehen	HS/Poly/Lehre	48.7	42.5	8.8	339	513.01	13.114	2	.001
	AHS/BHS	52.9	42.9	4.2	312	483.32			
	Uni/FH/PH	60.0	39.0	1.0	310	443.65			
Computernutzung	HS/Poly/Lehre	35.6	32.3	32.1	337	362.35	134.571	2	.000
	AHS/BHS	14.8	26.8	58.4	317	512.28			
	Uni/FH/PH	5.1	22.9	72.0	314	587.56			
Internetnutzung, -kommunikation	HS/Poly/Lehre	51.6	30.7	17.7	339	384.43	97.376	2	.000
	AHS/BHS	33.0	40.8	26.2	309	475.81			
	Uni/FH/PH	14.2	45.3	40.5	309	585.94			
Fotografieren/Filmen	HS/Poly/Lehre	65.6	31.4	3.0	334	434.45	18.501	2	.000
	AHS/BHS	50.6	48.1	1.3	312	500.24			
	Uni/FH/PH	50.5	44.7	4.8	313	508.43			
Telefonieren/SMS schreiben	HS/Poly/Lehre	27.0	39.2	33.8	334	396.05	63.979	2	.000
	AHS/BHS	8.9	42.0	49.1	314	505.77			
	Uni/FH/PH	4.7	38.0	57.3	316	550.75			
mobile elektron. Spiele	HS/Poly/Lehre	67.6	20.0	12.4	340	522.53	26.718	2	.000
	AHS/BHS	74.6	20.6	4.8	311	482.32			
	Uni/FH/PH	84.0	13.4	2.6	312	437.52			
Computerspiele	HS/Poly/Lehre	63.0	26.6	10.4	335	525.75	31.464	2	.000
	AHS/BHS	71.2	24.0	4.8	313	481.05			
	Uni/FH/PH	82.3	14.2	3.5	311	429.66			

Häufigkeitskategorien: <sup>1)</sup> selten/nie; <sup>2)</sup> wöchentlich; <sup>3)</sup> täglich

Je höher die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern, desto eher widmen sich Eltern den Aktivitäten Lesen bzw. Vorlesen, beschäftigen sich mit dem Computer bzw. Internet und gehen kommunikativen Aktivitäten (wie Telefonieren und SMS schreiben) nach. Bei der Aktivität Fotografieren bzw. Filmen ist ein ähnlicher Trend festzustellen, allerdings unterscheiden sich hier nur Eltern mit Pflichtschulabschluss von Eltern mit höherem Schulabschluss bzw. Hochschulabschluss. Umgekehrt zeigt sich: Je niedriger die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern, desto eher gehen diese Screenentertainment-Aktivitäten wie dem Fernsehen, der Beschäftigung mit (mobilen) Spielkonsolen und dem Sehen von Videos bzw. DVDs nach, wobei sich bei der letztgenannten Aktivität nur Unterschiede zwischen Eltern mit Pflichtschulabschluss und Eltern mit Hochschulabschluss zeigen. Eine Ausnahme stellen Aktivitäten unter Verwendung von Audiomedien (Radio, Musik bzw. Hörbücher hören) dar, bei denen sich signifikante Unterschiede zwischen allen drei kategorisierten Bildungssegmenten feststellen lassen, wobei diese von Eltern mit höherem Schulabschluss bevorzugt genutzt werden, gefolgt von Eltern mit Hochschulabschluss.

#### **Medienaktivitäten der Schüler – Unterschiede bezüglich Bildungshintergrund**

Analog zur Vorgehensweise bei den Eltern wurde auch bei den Kindern analysiert, ob sich Unterschiede in den Medienaktivitäten feststellen lassen, die auf den familiären Bildungshintergrund zurückzuführen sind. Eine erste Testung der 14 abgefragten medialen Freizeitaktivitäten mittels Kruskal-Wallis-Tests in Bezug auf die *Ausübungshäufigkeit* ergibt bei neun Aktivitäten ein signifikantes Ergebnis (siehe *Tabelle 33*). Zur Erueierung der signifikanten Unterschiede zwischen den drei kategorisierten Bildungssegmenten folgten Post-hoc U-Tests mit Alpha-Adjustierung nach Bonferroni-Holm. Die Ergebnisse zeigen, dass nur bei den Aktivitäten Fernsehen und Hören von Hörbüchern zwischen Kindern aller drei Bildungssegmente signifikante Unterschiede bestehen: Je höher die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern, desto häufiger hören diese Kinder Hörbücher; je niedriger die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern, desto häufiger sehen diese Kinder fern. Bei den nachfolgenden Aktivitäten treffen die signifikanten Unterschiede zwar nicht mehr auf alle Bildungssegmente zu, dennoch lassen sich – auch unter Bezug auf die relativen Häufigkeiten – Trends der Mediennutzung in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund feststellen. Im punkto Lesen bzw. Vorlesen zeigt sich bei den Kindern ein ähnlicher Trend wie bei den Eltern: Je höher die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern, desto eher lesen Kinder bzw. wird ihnen vorgelesen. Gleiches gilt für das Hören von Musik: Je höher die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern, desto häufiger gehen Kinder dieser Aktivität nach. Auf der anderen Seite stellt für Kinder die Beschäftigung mit diversen (mobilen) Spielkonsolen (Computerspiele, Videospiele), wie auch bereits bei der Analyse der Daten der Eltern festgestellt wurde, umso häufiger eine Freizeitoption dar, je niedriger die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern ist. Während bei den

genannten Medienaktivitäten ähnliche Nutzungsweisen in Bezug auf die Ausübungshäufigkeit sowohl bei den Eltern als auch den Kindern festzustellen sind, ist bei der Nutzung des Internets das Gegenteil der Fall: Je höher die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern, desto seltener gehen diese Kinder Aktivitäten im Internet nach. Keine signifikanten Unterschiede konnten hingegen bei folgenden fünf Aktivitäten festgestellt werden: beim Sehen von Videos bzw. DVDs, bei der Beschäftigung mit dem Computer, kommunikativen Aktivitäten wie Telefonieren oder SMS schreiben sowie bei den Tätigkeiten Fotografieren bzw. Filmen.

Sieht man sich die *Ausübungsdauer* der Medienaktivitäten der Schüler in Bezug auf den Bildungshintergrund der Eltern an, so ergeben Kruskal-Wallis-Tests für acht Aktivitäten signifikante Ergebnisse (siehe *Tabelle 33*). Zur Überprüfung der signifikanten Unterschiede wurden wiederum Post-hoc U-Tests mit Alpha-Adjustierungen gerechnet. Diesen Ergebnissen zufolge unterscheiden sich Kinder aller drei Bildungssegmente beim Fernsehen, bei der Beschäftigung mit dem Computer und beim Spielen von Computer- und Videospiele, wobei gilt: Je niedriger die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern ist, desto länger verbringen die Kinder Zeit mit diesen Aktivitäten. Ein ähnlicher Trend zeigt sich beim Sehen von Videos bzw. DVDs, beim Spielen von mobilen elektronischen Spielen und bei der Beschäftigung mit dem Internet. Hier ist allerdings anzumerken, dass sich die signifikanten Unterschiede nicht zwischen allen Bildungssegmenten zeigen. Eine Ausnahme stellt wiederum das Hören von Musik dar, wobei Kinder von Eltern mit höherem Schulabschluss oder Hochschulabschluss damit länger Zeit verbringen und sich signifikant von Kindern von Eltern mit Pflichtschulabschluss unterscheiden. Im Gegensatz dazu ergeben sich bei den Aktivitäten Lesen bzw. Vorlesen, dem Hören von Hörbüchern, dem Fotografieren bzw. Filmen und den kommunikativen Aktivitäten Telefonieren und SMS schreiben keine signifikanten Unterschiede in der Ausübungsdauer in Bezug auf den Bildungsabschluss der Eltern.

**Tabelle 33: Vergleich – Medienaktivitäten der Schüler nach elterlichem Bildungsabschluss**  
(Relative Ausübungshäufigkeit; Mittelwert der Ausübungsdauer in Minuten; Kruskal-Wallis-Test,  $\alpha = .05$ )

Medienaktivitäten		Bildungsabschluss Eltern	Häufigkeit			Dauer MIN	N	mittlerer Rang	$\chi^2$	df	p-Wert
			S/N <sup>1</sup>	W <sup>2</sup>	T <sup>3</sup>						
Lesen	Ausübungshäufigkeit	HS/Poly/Lehre	13.3	50.3	36.4		338	445.08	13.638	2	.001
		AHS/BHS	5.8	55.1	39.1		312	478.33			
		Uni/FH/PH	5.2	47.2	47.6		307	517.03			
	Ausübungsdauer	HS/Poly/Lehre				41	289	439.64	.179	2	.915
		AHS/BHS				40	300	447.45			
		Uni/FH/PH				36	295	440.26			
beim Vorlesen zuhören	Ausübungshäufigkeit	HS/Poly/Lehre	28.3	52.4	19.3		332	431.83	31.646	2	.000
		AHS/BHS	21.9	56.6	21.5		311	463.03			
		Uni/FH/PH	16.4	46.3	37.3		311	540.72			
	Ausübungsdauer	HS/Poly/Lehre				18	284	425.50	4.358	2	.113
		AHS/BHS				17	300	440.15			
		Uni/FH/PH				18	303	465.15			

Musik hören	Ausübungs- häufigkeit	HS/Poly/Lehre	23.2	56.2	20.6		340	430.36	21.559	2	.000	
		AHS/BHS	13.6	55.8	30.6		310	505.77				
		Uni/FH/PH	7.8	66.2	26.0		308	507.31				
Ausübungs- dauer	HS/Poly/Lehre					29	268	382.66	17.251	2	.000	
		AHS/BHS					38	292				462.84
		Uni/FH/PH					36	299				440.36
Hörbücher hören	Ausübungs- häufigkeit	HS/Poly/Lehre	73.8	22.1	4.1		321	419.11	34.277	2	.000	
		AHS/BHS	65.2	28.0	6.8		307	461.76				
		Uni/FH/PH	51.5	39.4	9.1		307	525.36				
Ausübungs- dauer	HS/Poly/Lehre					8	275	427.39	1.702	2	.427	
		AHS/BHS					8	288				425.76
		Uni/FH/PH					7	299				440.81
Fernsehen	Ausübungs- häufigkeit	HS/Poly/Lehre	2.9	25.0	72.1		340	560.07	74.459	2	.000	
		AHS/BHS	5.1	35.6	59.3		317	497.83				
		Uni/FH/PH	12.1	47.9	40.0		315	395.69				
Ausübungs- dauer	HS/Poly/Lehre					99	284	537.80	94.002	2	.000	
		AHS/BHS					76	299				460.63
		Uni/FH/PH					49	303				338.21
Videos/DVDs sehen	Ausübungs- häufigkeit	HS/Poly/Lehre	37.8	52.8	9.4		341	487.50	.963	2	.618	
		AHS/BHS	34.9	60.9	4.2		312	484.75				
		Uni/FH/PH	36.7	61.4	1.9		308	470.01				
Ausübungs- dauer	HS/Poly/Lehre					19	278	460.19	9.402	2	.009	
		AHS/BHS					10	291				431.66
		Uni/FH/PH					9	304				420.91
Computer- nutzung	Ausübungs- häufigkeit	HS/Poly/Lehre	55.9	33.8	10.3		329	480.12	2.440	2	.295	
		AHS/BHS	51.4	42.8	5.8		313	490.22				
		Uni/FH/PH	57.2	38.9	3.9		311	460.39				
Ausübungs- dauer	HS/Poly/Lehre					17	286	480.30	27.233	2	.000	
		AHS/BHS					10	296				434.59
		Uni/FH/PH					5	298				408.17
Internetnutzung, -kommunikation	Ausübungs- häufigkeit	HS/Poly/Lehre	76.6	19.7	3.7		325	491.22	14.422	2	.001	
		AHS/BHS	80.4	15.6	4.0		301	474.32				
		Uni/FH/PH	88.0	10.7	1.3		309	437.42				
Ausübungs- dauer	HS/Poly/Lehre					8	276	445.04	6.168	2	.046	
		AHS/BHS					6	294				431.29
		Uni/FH/PH					3	292				418.91
Fotografieren/ Filmen	Ausübungs- häufigkeit	HS/Poly/Lehre	79.2	19.3	1.5		326	476.60	1.187	2	.552	
		AHS/BHS	82.3	17.7	-		305	460.50				
		Uni/FH/PH	80.4	19.6	-		306	469.37				
Ausübungs- dauer	HS/Poly/Lehre					4	274	443.49	5.015	2	.081	
		AHS/BHS					1	296				430.45
		Uni/FH/PH					1	295				425.82
Telefonieren	Ausübungs- häufigkeit	HS/Poly/Lehre	59.0	36.5	4.5		334	472.87	.288	2	.866	
		AHS/BHS	57.8	39.6	2.6		308	474.52				
		Uni/FH/PH	56.8	39.0	4.2		310	482.38				
Ausübungs- dauer	HS/Poly/Lehre					4	287	446.94	1.560	2	.458	
		AHS/BHS					3	293				428.72
		Uni/FH/PH					3	298				442.94
SMS schreiben	Ausübungs- häufigkeit	HS/Poly/Lehre	86.9	11.3	1.8		328	481.21	1.157	2	.468	
		AHS/BHS	89.2	10.5	0.3		306	469.54				
		Uni/FH/PH	89.7	9.0	1.3		311	467.75				
Ausübungs- dauer	HS/Poly/Lehre					1	279	431.93	.266	2	.876	
		AHS/BHS					1	290				429.91
		Uni/FH/PH					1	293				432.66
mobile elektron. Spiele	Ausübungs- häufigkeit	HS/Poly/Lehre	29.2	53.3	17.5		332	535.54	28.677	2	.000	
		AHS/BHS	41.3	49.7	9.0		310	459.65				
		Uni/FH/PH	45.7	47.3	7.0		313	435.15				
Ausübungs- dauer	HS/Poly/Lehre					30	280	477.86	22.382	2	.000	
		AHS/BHS					16	291				426.41
		Uni/FH/PH					11	295				398.39

Computerspiele	Ausübungshäufigkeit	HS/Poly/Lehre	35.5	50.0	14.5		330	505.55	11.458	2	.003
		AHS/BHS	38.8	52.4	8.8		309	474.18			
		Uni/FH/PH	42.9	54.2	2.9		308	440.02			
Videospiele	Ausübungsdauer	HS/Poly/Lehre				22	298	497.54	34.010	2	.000
		AHS/BHS				18	301	448.93			
		Uni/FH/PH				8	298	400.53			
Computerspiele	Ausübungshäufigkeit	HS/Poly/Lehre	52.7	39.2	8.1		332	518.89	37.395	2	.000
		AHS/BHS	56.3	39.2	4.5		309	495.86			
		Uni/FH/PH	73.9	24.8	1.3		310	410.27			
Videospiele	Ausübungsdauer	HS/Poly/Lehre				16	296	478.11	38.040	2	.000
		AHS/BHS				11	291	442.61			
		Uni/FH/PH				5	292	398.77			

Häufigkeitskategorien: <sup>1)</sup> selten/nie; <sup>2)</sup> wöchentlich; <sup>3)</sup> täglich

Eine Zusammenschau der Ergebnisse zeigt, dass sich Unterschiede im Hinblick auf die Ausübungshäufigkeit *und* die Ausübungsdauer von Medienaktivitäten, die jeweils auf den familiären Bildungshintergrund zurückzuführen sind, beim Fernsehen, bei der Beschäftigung mit (mobilen) Spielkonsolen und bei der Nutzung des Internets zeigen. Während Kinder von Eltern mit Pflichtschulabschluss im Vergleich zu Kindern von Eltern mit höherem Schulabschluss oder Hochschulabschluss diesen Aktivitäten sowohl öfter als auch länger nachgehen, beschäftigen sich Kinder von Eltern mit höherem Schulabschluss oder Hochschulabschluss öfter und länger mit dem Hören von Musik. Keine Differenzen zwischen Kindern unterschiedlichen Bildungshintergrunds – in Hinblick sowohl auf die Ausübungshäufigkeit als auch auf die Ausübungsdauer – konnten beim Fotografieren bzw. Filmen und bei kommunikativen Aktivitäten festgestellt werden.

### 5.5.3. Zusammenfassung der Ergebnisse

Durchschnittlich zeichnen sich die Familien der Schüler durch eine gute medienökonomische Kapitalausstattung aus, wobei bei den meisten Mediengeräten nahezu eine Vollversorgung erreicht ist. Während die Familien insbesondere gut mit Handys, Audiomedien, Fernsehgeräten, Videorekordern bzw. DVD-Playern, Computern sowie Fotokameras ausgestattet sind, stehen Schülern im Volksschulalter noch weniger Medien im eigenen Zimmer als vielmehr das familiäre Medienkontingent in gemeinschaftlich genutzten Räumen zur Verfügung. Sieht man sich die Familien mit einer geringen medienökonomischen Ausstattung an („Media Poor“-Haushalte) – bei denen allerdings Handys und Fernsehgeräte als mediales Kontingent durchaus vorhanden sind –, dürfte für rund zehn Prozent der Schüler demnach eine „media divide“ zutreffen, die eine Benachteiligung in Bezug auf den Zugang zu (zumindest einigen) Mediengeräten nach sich zieht. Auf Grund der vorliegenden Daten ist allerdings nicht zu bestimmen, ob die medienökonomische Ausstattung dadurch limitiert ist, dass manche Familien sich die Geräte finanziell nicht leisten können – das Einkommen wurde in der Befragung nicht erhoben –, oder ob diese als Ausdruck des medialen

Habitus zu interpretieren ist. Prinzipiell konnte jedoch kein Zusammenhang zwischen der medienökonomischen Kapitalausstattung und der Ausbildungshöhe der Eltern beobachtet werden: so machen 60 Prozent der „Media Poor“-Haushalte Eltern mit Pflichtschulabschluss aus, aber ebenso haben 40 Prozent der Eltern von „Media Rich“-Haushalten einen Pflichtschulabschluss. Während insbesondere der Fernseher, auch bei „Media Poor“-Haushalten, zur medialen Grundausstattung der Familien zählt, verbleiben einige wenige Familien, die auf diesen verzichten. Hier stellt sich die Frage, welche Dispositionen diese Entscheidung prägen. Für die anschließende qualitative Forschungsphase sind folgende zwei Aspekte von Interesse:

- Für die Auswahl der Schüler ergibt sich auf Grund der quantitativen Ergebnisse der Hinweis, auch zumindest einen „Home Visit“ bei einer Familie durchzuführen, die keinen Fernseher besitzt, um die dieser Entscheidung zu Grunde liegenden Dispositionen zu erörtern.
- Wie stellt sich die mediale Kapitalausstattung der zu Hause besuchten Familien in Relation zu den vorliegenden quantitativen Ergebnissen dar? Wie kann diese vor dem Hintergrund der quantitativen Daten zum Medienbesitz eingeschätzt werden?

Weiters bestätigen die vorliegenden quantitativen Daten, dass die Mediennutzung sowohl der Eltern als auch der Schüler vielfältig ist und sich Hinweise auf familiäre Mediennutzungsmuster zeigen. Eltern präferieren die Aktivitäten Lesen bzw. Vorlesen, Fernsehen, kommunikative Aktivitäten sowie die Beschäftigung mit Audiomedien und dem Computer, denen zumindest acht von zehn Eltern regelmäßig nachgehen. Zu favorisierten und regelmäßig ausgeführten Medienaktivitäten der Kinder zählen ebenfalls Beschäftigungen wie Lesen, Fernsehen und Hören von Musik. Divergierende mediale Nutzungsweisen sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern ergeben sich dagegen insbesondere dann, wenn der höchste Bildungsabschluss der Eltern berücksichtigt wird. Diese betreffen vor allem Screenentertainment-Aktivitäten wie das Fernsehen, das Sehen von DVDs und Videos sowie das Spielen von (mobilen) Computer- und Videospielen. Im Gegensatz zum Bildungsabschluss der Eltern weisen die Variablen Geschlecht und Alter nur einen geringen Zusammenhang mit der Ausbildung medialer Nutzungsweisen auf. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ergibt sich für die qualitative Forschungsphase Folgendes:

- Bei der Auswahl der Kinder für den Home Visit ist insbesondere der Bildungshintergrund der Familien zu berücksichtigen, da dieser den quantitativen Ergebnissen zufolge Unterschiede in den medialen Nutzungsgewohnheiten erklärt.
- Inwieweit bestätigen die qualitativen Daten unterschiedliche Mediennutzungsweisen in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund der Familien bzw. wie differenzieren sich diese Vorlieben aus?

- Inwieweit zeigen sich auch in den qualitativen Daten familiäre Mediennutzungsgewohnheiten, die auf einen familiär geprägten medialen Habitus verweisen?

## **5.6. Ergebnisse – Vergleich Lehrer und Schüler im Kontext ihrer Familie**

Nach der Darstellung der Ergebnisse für die Stichprobe der Lehrer und der Schüler im Kontext ihrer Familien zielt dieser Abschnitt darauf ab, die vorliegenden Daten durch einen Vergleich des zur Verfügung stehenden *medienökonomischen Kapitals* und durch eine Gegenüberstellung der *medialen Aktivitäten* der Lehrer mit denen der Eltern und Schüler, insbesondere unter Berücksichtigung der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Eltern, miteinander in Beziehung zu setzen.

### **5.6.1. Medienbesitz – medienökonomisches Kapital**

Ein Vergleich der medialen Ausstattung anhand der Variablen Bandbreite und Gesamtmedienkontingent zeigt, dass sowohl in den Haushalten der Lehrer als auch in denen der Schüler ein ähnliches medienökonomisches Kapital vorhanden ist. Während Lehrer im Durchschnitt über eine Bandbreite von zehn und ein Gesamtmedienkontingent von 15 Mediengeräten verfügen, besitzen die Familien der Schüler ebenfalls durchschnittlich eine Bandbreite von zehn sowie ein Gesamtmedienkontingent von 16 Mediengeräten. Ein Vergleich der Lehrer mit Familien der Schüler in Bezug auf „Media Poor“- und „Media Rich“-Haushalte ergibt im Hinblick auf die Bandbreite und das Gesamtmedienkontingent ebenfalls kaum Unterschiede. Differenzen in der medialen Ausstattung zwischen Lehrern und den Familien der Schüler werden erst dann sichtbar, wenn die einzelnen Mediengeräte betrachtet werden: vor allem mit (mobilen) Spielkonsolen und Videokameras ist der durchschnittliche Lehrer-Haushalt im Vergleich zu den Haushalten der Familien schlechter ausgestattet. Dies zeigt sich auch beim Vergleich von Lehrern und Familien, die jeweils als „Media Poor“-Haushalte kategorisiert wurden: Während sich diese Lehrer prinzipiell durch eine gute Grundausstattung auszeichnen und nur mit (mobilen) Spielkonsolen bzw. Videokameras gar nicht ausgestattet sind, verteilt sich das Medienkontingent der „Media Poor“-Haushalte der Schüler mehr oder weniger gleichmäßig auf die zwölf befragten Mediengeräte. Obwohl die Bezeichnung „Media Poor“ daher insbesondere für die Familien der Schüler zutreffend ist und weniger die häusliche mediale Kapitalausstattung der Lehrer beschreibt, wurde in beiden Fällen auf Grund der gleichen analytischen Vorgehensweise (Kombination des 1. Dezils der Bandbreite und des Medienkontingents) dieser Begriff verwendet. Diese „feinen Unterschiede“ in der medienökonomischen Kapitalausstattung können als Ausdruck des medialen Habitus verstanden werden bzw.

stellen jene Existenzbedingungen dar, unter denen Lehrer und Schüler ihren medialen Habitus ausbilden.

**5.6.2. Medienaktivitäten – inkorporiertes bzw. objektiviertes kulturelles Kapital**  
**Vergleich Lehrer und Schüler**

Um Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Lehrern und Schülern in Bezug auf die Mediennutzung festzustellen, werden mittels eines Mann-Whitney U-Tests die medialen Gewohnheiten der Lehrer und Schüler miteinander verglichen. Dazu wurden jene acht Medienaktivitäten der Lehrer und Schüler herangezogen, die im Fragebogen in gleicher Weise erhoben wurden oder zumindest inhaltlich vergleichbar sind (siehe *Tabelle 34*). Die Gegenüberstellung der Ausübungshäufigkeit der medialen Aktivitäten bei Lehrern und Schülern geschieht vor dem Hintergrund der Annahme eines möglichen Generationsunterschieds. Zur Interpretation der Daten werden neben den Test-Ergebnissen auch die relativen Häufigkeiten herangezogen. Den Ergebnissen des Mann-Whitney U-Tests zufolge ergeben sich in allen abgefragten Medienaktivitäten signifikante Unterschiede zwischen Lehrern und Schülern: Während Lehrer häufiger der Beschäftigung mit dem Computer und dem Internet sowie den Aktivitäten Lesen, Fotografieren bzw. Filmen nachgehen, widmen sich Schüler häufiger Screenentertainment-Aktivitäten wie dem Fernsehen, dem Sehen von Videos bzw. DVDs sowie der Beschäftigung mit (mobilen) Spielkonsolen. Den relativen Häufigkeiten zufolge bestehen insbesondere bei Beschäftigungen mit dem Computer und dem Internet, aber auch mit (mobilen) Spielkonsolen große Differenzen in der Ausübungshäufigkeit zwischen Lehrern und Schülern.

**Tabelle 34: Vergleich – Medienaktivitäten der Lehrer und Schüler**  
 (Relative Häufigkeit; Mann-Whitney U-Test,  $\alpha = .05$ )

Medienaktivitäten	Schüler/ Lehrer	Häufigkeit			N	mittlerer Rang	Mann- Whitney U-Test	p- Wert
		S/N <sup>1</sup>	W <sup>2</sup>	T <sup>3</sup>				
Lesen	Schüler	8.4	50.8	40.8	1008	534.75	30490.5	.000
	Lehrer	-	37.0	63.0	81	672.57		
Fernsehen	Schüler	6.4	35.6	58.0	1006	548.51	35200.5	.033
	Lehrer	10.0	43.7	46.3	80	480.51		
Videos/DVDs sehen	Schüler	36.4	58.0	5.6	994	543.19	32115	.004
	Lehrer	51.3	48.7	-	78	451.23		
Computernutzung	Schüler	54.6	38.1	7.3	1000	513.22	12719	.000
	Lehrer	5.0	38.8	56.2	80	881.51		
Internetnutzung, -kommunikation	Schüler	81.3	15.5	3.2	984	558.68	15812.5	.000
	Lehrer	22.2	58.0	19.8	81	284.27		
Fotografieren/Filmen	Schüler	80.3	18.6	1.1	986	524.36	30425.5	.000
	Lehrer	58.2	40.5	1.3	79	640.87		
mobile elektron. Spiele	Schüler	38.2	49.8	12.0	1002	564.95	17585	.000
	Lehrer	95.1	3.7	1.2	81	258.10		
Computerspiele	Schüler	39.2	51.5	9.3	994	558.68	19705	.000
	Lehrer	90.1	8.7	1.2	81	284.27		

Häufigkeitskategorien: <sup>1)</sup> selten/nie; <sup>2)</sup> wöchentlich; <sup>3)</sup> täglich

Ein Vergleich zwischen Lehrern und Schülern, aufgeteilt pro Bildungssegment, um den familiären Bildungshintergrund zu berücksichtigen, ergibt ebenfalls für alle abgefragten Medienaktivitäten signifikante Ergebnisse, mit einer Ausnahme: Lehrer und Schüler von Eltern mit Hochschulabschluss unterscheiden sich hinsichtlich der Aktivität Fernsehen nicht (siehe *Tabelle 35*). Um die zumeist mit einem Wert von  $p \leq .0001$  hoch ausfallenden signifikanten Unterschiede zu deuten, werden die relativen Häufigkeiten zur Interpretation herangezogen. Für die Aktivität *Lesen* zeigt sich, dass beinahe zwei Drittel der Lehrer täglich lesen, wohingegen dies auf nur etwas mehr als ein Drittel der Kinder von Eltern mit Pflichtschulabschluss, auf ca. 40 Prozent der Kinder von Eltern mit höherem Schulabschluss und auf beinahe die Hälfte der Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss zutrifft – Lehrer unterscheiden sich demnach von Schülern, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, am wenigsten. Hinsichtlich der Aktivität *Fernsehen*, die als einzige Aktivität in ihrer Ausübungshäufigkeit für Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss nicht signifikant von jener der Lehrer abweicht, zeigt sich, dass knapp die Hälfte der Lehrer täglich fernsieht, wohingegen beinahe drei Viertel der Kinder von Eltern mit Pflichtschulabschluss, ca. 60 Prozent der Kinder von Eltern mit höherem Schulabschluss und nur 40 Prozent der Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss diese Freizeitoption täglich wählen. Auch bei der Beschäftigung mit (*mobilen*) *Spielkonsolen* lässt eine Interpretation der relativen Häufigkeiten darauf schließen, dass trotz bestehender Differenzen die geringsten Unterschiede zwischen Lehrern und Schülern von Eltern mit einem Hochschulabschluss bestehen: Während zwischen 90 und 95 Prozent der Lehrer sowohl mobile elektronische Spiele als auch Computerspiele selten oder gar nicht spielt, stellen für ca. die Hälfte der Kinder, unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern, diese Spiele eine wöchentlich genutzte Freizeitoption dar. Hingegen lassen sich für das Sehen von Videos bzw. DVDs, für die Beschäftigung mit dem Computer und dem Internet sowie für die Aktivität Fotografieren bzw. Filmen keine Ähnlichkeiten zwischen Lehrern und Schülern der einzelnen Bildungssegmente ausmachen.

**Tabelle 35: Vergleich – Medienaktivitäten der Lehrer und Schüler pro Bildungssegment**  
(Relative Häufigkeit; Mann-Whitney U-Test,  $\alpha = .05$ )

Medienaktivitäten	Bildungsabschluss Eltern	Schüler/Lehrer	Häufigkeit			N	mittlerer Rang	Mann-Whitney U-Test	p-Wert
			S/N <sup>1</sup>	W <sup>2</sup>	T <sup>3</sup>				
Lesen	HS/Poly/Lehre	Schüler	13.3	50.3	36.4	338	197.24	9376.5	.000
		Lehrer	-	37.0	63.0	81	97.72		
	AHS/BHS	Schüler	5.8	55.1	39.1	312	186.47	9351	.000
		Lehrer	-	37.0	63.0	81	237.56		
	Uni/FH/PH	Schüler	5.2	47.2	47.6	307	187.48	10278	.006
		Lehrer	-	37.0	63.0	81	221.11		
Fernsehen	HS/Poly/Lehre	Schüler	2.9	25.0	72.1	333	217.58	9795.5	.000
		Lehrer	10.0	43.7	46.3	80	162.94		
	AHS/BHS	Schüler	5.1	35.6	59.3	315	203.78	10779.5	.023
		Lehrer	10.0	43.7	46.3	80	175.24		
	Uni/FH/PH	Schüler	12.1	47.9	40.0	309	192.42	11562.5	.327
		Lehrer	10.0	43.7	46.3	80	204.97		

Videos/DVDs sehen	HS/Poly/Lehre	Schüler	37.8	52.8	9.4	334	213.20	10788	.008
		Lehrer	51.3	48.7	-	78	177.81		
	AHS/BHS	Schüler	34.9	60.9	4.2	310	201.58	9894	.004
		Lehrer	51.3	48.7	-	78	166.35		
	Uni/FH/PH	Schüler	36.7	61.4	1.9	302	196.54	9953	.014
		Lehrer	51.3	48.7	-	78	167.10		
Computernutzung	HS/Poly/Lehre	Schüler	55.9	33.8	10.3	329	178.64	4487.5	.000
		Lehrer	5.0	38.8	56.2	80	313.41		
	AHS/BHS	Schüler	51.4	42.8	5.8	313	169.68	3970	.000
		Lehrer	5.0	38.8	56.2	80	303.88		
	Uni/FH/PH	Schüler	57.2	38.9	3.9	311	166.95	3405.5	.000
		Lehrer	5.0	38.8	56.2	80	308.93		
Internetnutzung, -kommunikation	HS/Poly/Lehre	Schüler	76.6	19.7	3.7	325	180.76	5773	.000
		Lehrer	22.2	58.0	19.8	81	294.73		
	AHS/BHS	Schüler	80.4	15.6	4.0	301	167.63	5004.5	.000
		Lehrer	22.2	58.0	19.8	81	280.22		
	Uni/FH/PH	Schüler	88.0	10.7	1.3	309	168.30	4109.5	.000
		Lehrer	22.2	58.0	19.8	81	299.27		
Fotografieren/ Filmen	HS/Poly/Lehre	Schüler	79.2	19.3	1.5	326	194.89	10232.5	.000
		Lehrer	58.2	40.5	1.3	79	236.47		
	AHS/BHS	Schüler	82.3	17.7	-	305	182.90	9121	.000
		Lehrer	58.2	40.5	1.3	79	229.54		
	Uni/FH/PH	Schüler	80.4	19.6	-	306	184.15	9378	.000
		Lehrer	58.2	40.5	1.3	79	227.29		
mobile elektron. Spiele	HS/Poly/Lehre	Schüler	29.2	53.3	17.5	332	233.66	4594	.000
		Lehrer	95.1	3.7	1.2	81	97.72		
	AHS/BHS	Schüler	41.3	49.7	9.0	310	217.66	5839	.000
		Lehrer	95.1	3.7	1.2	81	113.09		
	Uni/FH/PH	Schüler	45.7	47.3	7.0	313	217.37	6458.5	.000
		Lehrer	95.1	3.7	1.2	81	120.73		
Computerspiele	HS/Poly/Lehre	Schüler	35.5	50.0	14.5	330	228.40	5973	.000
		Lehrer	90.1	8.7	1.2	81	114.74		
	AHS/BHS	Schüler	38.8	52.4	8.8	309	216.32	6082.5	.000
		Lehrer	90.1	8.7	1.2	81	116.09		
	Uni/FH/PH	Schüler	42.9	54.2	2.9	308	213.97	6630	.000
		Lehrer	90.1	8.7	1.2	81	122.85		

Häufigkeitskategorien: <sup>1)</sup> selten/nie; <sup>2)</sup> wöchentlich; <sup>3)</sup> täglich

### Vergleich Lehrer und Eltern

Auch die medialen Handlungspraxen der Lehrer und Eltern werden miteinander verglichen, da angenommen wird, dass es so etwas wie familiäre Nutzungsmuster gibt und bei der Gegenüberstellung von Lehrern und Eltern nicht zusätzlich ein Generationsunterschied, wie dies bei Lehrern und Schülern der Fall ist, mit hineinspielt. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Annahme, dass die elterlichen Mediennutzungsmuster eine prägende Wirkung auf die Kinder haben und als Existenzbedingungen wirken, unter denen die Kinder aufwachsen und ihre Dispositionen im Umgang mit Medien ausbilden. Inwieweit lassen sich daher Parallelen oder Unterschiede in der alltäglichen Mediennutzung von Lehrern und Eltern erkennen, insbesondere auch dann, wenn die Ausbildungshöhe der Eltern berücksichtigt wird? Die Ergebnisse eines Mann-Whitnes U-Tests ergeben, dass sich Lehrer und Eltern in vier der insgesamt zehn abgefragten Medienaktivitäten unterscheiden: Während Lehrer häufiger den Aktivitäten Lesen bzw. Vorlesen und dem Hören von

Audiomedien nachgehen, beschäftigen sich Eltern häufiger mit mobilen elektronischen Spielen und Computerspielen (siehe *Tabelle 36*).

**Tabelle 36: Vergleich – Medienaktivitäten der Lehrer und Eltern**  
(Relative Häufigkeit; Mann-Whitney U-Test,  $\alpha = .05$ )

Medienaktivitäten	Eltern/ Lehrer	Häufigkeit			N	mittlerer Rang	Mann- Whitney U-Test	p- Wert
		S/N <sup>1</sup>	W <sup>2</sup>	T <sup>3</sup>				
Lesen/Vorlesen	Eltern	10.1	43.4	46.5	1019	542.32	32937	.001
	Lehrer	-	37.0	63.0	81	653.37		
Radio/Musik/Hörbücher hören	Eltern	13.5	39.7	46.8	1005	535.18	32337.5	.001
	Lehrer	1.2	35.8	63.0	81	646.77		
Fernsehen	Eltern	10.9	30.7	58.4	1030	559.70	36871	.075
	Lehrer	10.0	43.7	46.3	80	501.39		
Videos/DVDs sehen	Eltern	53.7	41.7	4.6	1015	546.94	39523	.979
	Lehrer	51.3	48.7	-	78	547.79		
Computernutzung	Eltern	19.3	27.7	53.0	1016	544.73	36808.5	.121
	Lehrer	5.0	38.8	56.2	80	596.39		
Internetnutzung, -kommunikation	Eltern	34.5	37.9	27.6	1006	542.49	39228.5	.553
	Lehrer	22.2	58.0	19.8	81	562.70		
Fotografieren/Filmen	Eltern	55.8	41.2	3.0	1010	546.21	38671	.601
	Lehrer	58.2	40.5	1.3	79	529.51		
Telefonieren/SMS schreiben	Eltern	14.7	39.4	45.9	1014	545.65	38686	.342
	Lehrer	3.7	50.6	45.7	81	577.40		
mobile elektron. Spiele	Eltern	74.4	18.9	6.7	1013	555.86	32556.5	.000
	Lehrer	95.1	3.7	1.2	81	442.93		
Computerspiele	Eltern	71.6	22.0	6.4	1007	552.11	33115.5	.000
	Lehrer	90.1	8.7	1.2	81	449.83		

Häufigkeitskategorien: <sup>1</sup> selten/nie; <sup>2</sup> wöchentlich; <sup>3</sup> täglich

Da sich bei der Datenanalyse bereits gezeigt hat, dass die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern, im Gegensatz zu den Variablen Geschlecht und Alter, einen entscheidenden Einfluss auf mediale Nutzungsgewohnheiten hat, wird in einem nächsten Schritt ein Vergleich zwischen Lehrern und Eltern, aufgeteilt nach ihrem Bildungsabschluss, vorgenommen (siehe *Tabelle 37*). Wie die Ergebnisse der Mann-Whitney U-Tests zeigen, bringt diese Ausdifferenzierung weitere Unterschiede ans Licht und spezifiziert die ursprünglich für die gesamte Stichprobe der Eltern als signifikant ausgewiesenen Unterschiede. Die größten Unterschiede ergeben sich zwischen Lehrern und Eltern mit Pflichtschulabschluss, wo sich bei acht von zehn Medienaktivitäten signifikante Differenzen herausstellen: Während Lehrer sich häufiger mit den Aktivitäten Lesen bzw. Vorlesen, dem Hören von Audiomedien, Beschäftigungen mit dem Computer und Internet sowie kommunikativen Aktivitäten widmen, gehen Eltern mit Pflichtschulabschluss häufiger Screenentertainment-Aktivitäten wie Fernsehen sowie der Beschäftigung mit (mobilen) Spielkonsolen nach. Demgegenüber fallen die Unterschiede im Vergleich zwischen Lehrern und Eltern mit höherem Schulabschluss bzw. Eltern mit Hochschulabschluss geringer aus: Lehrer gehen häufiger den Aktivitäten Lesen bzw. Vorlesen – im Vergleich zu Eltern mit höherem Schulabschluss – und dem Hören von Audiomedien – im Vergleich zu Eltern mit Hochschulabschluss – nach, wobei sich diese als signifikant ausgewiesenen Unterschiede bei Betrachtung der berechneten Häufigkeiten relati-

vieren. Hinsichtlich der Beschäftigung mit (mobilen) Spielkonsolen bestätigt sich, dass Lehrer dieser Medienaktivität im Gegensatz zu Eltern mit einem höheren Schulabschluss oder einem Hochschulabschluss seltener nachgehen, wobei Lehrer Eltern mit Hochschulabschluss in Bezug auf die Ausübungshäufigkeit am ähnlichsten sind: Für die Aktivität Computerspielen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede, und für das Spielen von mobilen elektronischen Spielen verliert der ausgewiesene signifikante Unterschied durch Heranziehen der relativen Häufigkeiten seine statistische Bedeutsamkeit. Ähnlich fällt das Ergebnis für die Aktivität Fernsehen aus: Während sich Lehrer von Eltern mit höherem Schulabschluss diesbezüglich unterscheiden, bestehen nur knapp signifikante Unterschiede zwischen Lehrern und Eltern mit Hochschulabschluss, wobei Lehrer häufiger fernsehen als Eltern; den relativen Häufigkeiten nach zu urteilen sind die Unterschiede jedoch kaum relevant. Dafür ergeben sich zwischen Lehrern und Eltern, die über einen Hochschulabschluss verfügen, Unterschiede bei den Medien Computer und Internet, die Eltern jeweils häufiger nutzen. Insgesamt sind Lehrer demnach am ehesten mit Eltern, die einen Hochschulabschluss haben, vergleichbar, was eine weitere Bestätigung dafür ist, dass die Ausbildungshöhe eine entscheidende Rolle für die Ausübung von Medienaktivitäten spielt.

**Tabelle 37: Vergleich – Medienaktivitäten der Lehrer und Eltern pro Bildungssegment**  
(Relative Häufigkeit; Mann-Whitney U-Test,  $\alpha = .05$ )

Medienaktivitäten	Bildungsabschluss Eltern	Eltern/Lehrer	Häufigkeit			N	mittlerer Rang	Mann-Whitney U-Test	p-Wert
			S/N <sup>1</sup>	W <sup>2</sup>	T <sup>3</sup>				
Lesen/Vorlesen	HS/Poly/Lehre	Eltern	19.8	47.8	32.4	339	195.18	8535	.000
		Lehrer	-	37.0	63.0	81	274.63		
	AHS/BHS	Eltern	6.3	45.9	47.8	316	191.90		
		Lehrer	-	37.0	63.0	81	226.69		
	Uni/FH/PH	Eltern	1.9	34.5	63.6	313	197.46		
		Lehrer	-	37.0	63.0	81	197.65		
Radio/Musik/Hörbücher hören	HS/Poly/Lehre	Eltern	24.2	33.2	42.6	331	194.91	9570.5	.000
		Lehrer	1.2	35.8	63.0	81	253.85		
	AHS/BHS	Eltern	9.0	36.4	54.6	313	193.01		
		Lehrer	1.2	35.8	63.0	81	214.85		
	Uni/FH/PH	Eltern	6.1	50.0	43.9	312	188.65		
		Lehrer	1.2	35.8	63.0	81	229.16		
Fernsehen	HS/Poly/Lehre	Eltern	6.4	19.8	73.8	344	223.21	10077	.000
		Lehrer	10.0	43.7	46.3	80	166.46		
	AHS/BHS	Eltern	7.6	29.2	63.2	318	206.13		
		Lehrer	10.0	43.7	46.3	80	173.14		
	Uni/FH/PH	Eltern	20.1	42.3	37.6	314	192.21		
		Lehrer	10.0	43.7	46.3	80	218.24		
Videos/DVDs sehen	HS/Poly/Lehre	Eltern	48.7	42.5	8.8	339	211.70	12306	.286
		Lehrer	51.3	48.7	-	78	197.27		
	AHS/BHS	Eltern	52.9	42.9	4.2	312	195.67		
		Lehrer	51.3	48.7	-	78	194.83		
	Uni/FH/PH	Eltern	60.0	39.0	1.0	310	191.28		
		Lehrer	51.3	48.7	-	78	207.28		
Computernutzung	HS/Poly/Lehre	Eltern	35.6	32.3	32.1	337	194.45	8575.5	.000
		Lehrer	5.0	38.8	56.2	80	270.31		
	AHS/BHS	Eltern	14.8	26.8	58.4	317	198.08		
		Lehrer	5.0	38.8	56.2	80	202.64		
	Uni/FH/PH	Eltern	5.1	22.9	72.0	314	203.46		
		Lehrer	5.0	38.8	56.2	80	174.11		

Internetnutzung, -kommunikation	HS/Poly/Lehre	Eltern	51.6	30.7	17.7	339	200.30	10271	.000
		Lehrer	22.2	58.0	19.8	81	253.20		
	AHS/BHS	Eltern	33.0	40.8	26.2	309	194.03	12060	.589
		Lehrer	22.2	58.0	19.8	81	201.11		
	Uni/FH/PH	Eltern	14.2	45.3	40.5	309	204.61	9698	.001
		Lehrer	22.2	58.0	19.8	81	160.73		
Fotografieren/ Filmen	HS/Poly/Lehre	Eltern	65.6	31.4	3.0	334	204.42	12332	.281
		Lehrer	58.2	40.5	1.3	79	217.90		
	AHS/BHS	Eltern	50.6	48.1	1.3	312	198.96	11400	.237
		Lehrer	58.2	40.5	1.3	79	184.30		
	Uni/FH/PH	Eltern	50.5	44.7	4.8	313	200.10	11235.5	.154
		Lehrer	58.2	40.5	1.3	79	182.22		
Telefonieren/ SMS schreiben	HS/Poly/Lehre	Eltern	27.0	39.2	33.8	334	198.27	10276	.000
		Lehrer	3.7	50.6	45.7	81	248.14		
	AHS/BHS	Eltern	8.9	42.0	49.1	314	198.17	12665	.949
		Lehrer	3.7	50.6	45.7	81	197.36		
	Uni/FH/PH	Eltern	4.7	38.0	57.3	316	203.29	11441	.093
		Lehrer	3.7	50.6	45.7	81	182.25		
mobile elektron. Spiele	HS/Poly/Lehre	Eltern	67.6	20.0	12.4	340	222.19	9966	.000
		Lehrer	95.1	3.7	1.2	81	164.04		
	AHS/BHS	Eltern	74.6	20.6	4.8	311	204.76	10027.5	.000
		Lehrer	95.1	3.7	1.2	81	164.80		
	Uni/FH/PH	Eltern	84.0	13.4	2.6	312	201.46	11244	.011
		Lehrer	95.1	3.7	1.2	81	179.81		
Computerspiele	HS/Poly/Lehre	Eltern	63.0	26.6	10.4	335	219.72	9807.5	.000
		Lehrer	90.1	8.7	1.2	81	162.08		
	AHS/BHS	Eltern	71.2	24.0	4.8	313	205.19	10268.5	.000
		Lehrer	90.1	8.7	1.2	81	167.77		
	Uni/FH/PH	Eltern	82.3	14.2	3.5	311	199.72	11595.5	.084
		Lehrer	90.1	8.7	1.2	81	184.15		

Häufigkeitskategorien: <sup>1)</sup> selten/nie; <sup>2)</sup> wöchentlich; <sup>3)</sup> täglich

### 5.6.3. Zusammenfassung der Ergebnisse

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass im Unterricht Lehrer und Schüler aufeinandertreffen, denen ein ähnliches medienökonomisches Kapital, abgesehen von der geringen Ausstattung an Computer- und Videospiele auf Seiten der Lehrer, im Haushalt zur Verfügung steht. Dieses ist unter anderem Voraussetzung dafür, sich inkorporiertes bzw. objektiviertes kulturelles Kapital im Umgang mit Medien anzueignen. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es einige wenige Schüler gibt, die zu Hause eine geringere Anzahl an Mediengeräten vorfinden und auf die eine sogenannte „media divide“ noch immer zutrifft. Bei diesen Schülern ist davon auszugehen, dass diese insbesondere auf schulische Ressourcen – sei es im Hinblick auf vorhandene Mediengeräte oder sei es in Bezug auf Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit und Nutzung von Medien – angewiesen sind.

Werden die Medienaktivitäten der Lehrer mit denen der Eltern der Schüler miteinander in Beziehung gesetzt, so zeigt sich, dass Unterschiede bei den medialen Gewohnheiten bestehen, wobei sich die größten Differenzen zwischen Lehrern und Eltern mit Pflichtschulabschluss ergeben; am ehesten sind die medialen Praktiken der Lehrer mit jenen von Eltern mit Hochschulabschluss vergleichbar. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich, wenn die Mediennutzungsweisen der Lehrer und

Schüler verglichen werden: Obwohl sich Lehrer und Schüler im Hinblick auf alle abgefragten Medienaktivitäten signifikant unterscheiden, ergeben sich zwischen Lehrern und Kindern von Eltern mit Hochschulabschluss bei Betrachtung der relativen Häufigkeiten die geringsten Unterschiede. Insbesondere der Bildungshintergrund der Eltern erweist sich somit als erklärende Variable für mediale Nutzungsgewohnheiten. Diese Ergebnisse sind ein Hinweis darauf, dass Lehrer im Unterricht sowohl auf Schüler treffen, die ihnen hinsichtlich ihrer Mediennutzung ähnlich sind, als auch mit Schülern zu tun haben, die andere mediale Nutzungsweisen als sie aufweisen.

### 5.7. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der quantitativen Forschungsphase

Für die quantitative Forschungsphase können folgende zentralen Ergebnisse zusammengefasst werden:

- Die Beschreibung des *sozialen Raumes* anhand der soziodemografischen Variablen Alter, Geschlecht, höchster Bildungsabschluss der Eltern und ethnische Herkunft gewährt einen Einblick in die Zusammensetzung der untersuchten Stichprobe, wobei diese annähernd repräsentativ ist, wie sich im Zuge eines Vergleichs mit Daten von Statistik Austria bestätigt hat. Als ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Ausbildung des medialen Habitus hat sich der Bildungshintergrund erwiesen.
- Hinsichtlich der medienökonomischen Kapitalausstattung in den befragten Familien, welche die medialen Handlungsmöglichkeiten rahmt, geben die Daten Hinweise darauf, dass dem Durchschnitt ein umfassendes und vielfältiges Medienkontingent im Haushalt zur Verfügung steht. Dennoch gibt es einige Familien, die vergleichsweise wenige Mediengeräte besitzen, wobei dies insbesondere auf Eltern mit Pflichtschulabschluss und einer türkischen bzw. ex-jugoslawischen Herkunft zutrifft. Auch wenn für die Stichprobe der Lehrer ebenfalls „Media Poor“-Haushalte ermittelt wurden, ist dies dort vor allem auf den Nicht-Besitz von Spielkonsolen und Videokameras zurückzuführen. Was die medienökonomische Ausstattung von Kindern im Volksschulalter anbelangt, so verfügen diese noch über vergleichsweise wenig eigene Mediengeräte, vielmehr nutzen sie stattdessen das familiäre Medienkontingent in gemeinschaftlichen Räumen.
- Aus den Daten zu den medialen Nutzungsweisen zu schließen werden die zahlreichen zur Verfügung stehenden Medien unterschiedlich stark genutzt, und es gibt innerhalb des Medienkanons sogenannte „dominante Medien“, die vorzugsweise Verwendung finden und als Ausdruck des medialen Habitus verstanden werden können.
- Hinsichtlich der Medienaktivitäten gilt als ein zentrales Ergebnis, dass erste Hinweise auf familiär geprägte Mediennutzungsgewohnheiten gewonnen werden konnten, wobei familiäre

Unterschiede insbesondere im Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss der Eltern zu erklären sind.

- Weiters hat eine Analyse der Freizeitgewohnheiten bei den Kindern gezeigt, dass sich das Freizeitverhalten durch verschiedene Aktivitäten auszeichnet, die Beschäftigung mit Medien und neuen Technologien eine zentrale, jedoch nicht überhandnehmende Rolle spielt und demnach mediale Freizeitbeschäftigungen neben anderen Freizeitaktivitäten, wie zum Beispiel im sportlichen, sozialen oder auch musischen Bereich, ausgeübt werden.

## 6. Forschungsphase 2 – Qualitative Teilstudien

Die zweite Forschungsphase gliedert sich in zwei parallel verlaufende qualitative Erhebungsverfahren auf der Mikroebene: Zum einen wurden Lehrer mittels Interviews befragt, zum anderen wurden Gespräche mit ausgewählten Kindern in ihrem Zuhause geführt.<sup>47</sup> In den qualitativen Befragungen wurden Dimensionen des medialen Habitus wie alltägliche Medienerfahrungen und Nutzungsmuster, Einstellungen zu und Wertigkeiten von Medien (medialer Geschmack) sowie Motive und Zwecke der Mediennutzung berücksichtigt. Ebenso waren Fragen zur Medienbiografie und zur Prägung durch das Elternhaus bzw. das unmittelbare Umfeld Gegenstand der Untersuchung, um der umfassenden Erforschung des medialen Habitus gerecht zu werden. Es wird davon ausgegangen, dass diese Dimensionen des medialen Habitus nicht durch eine vorgefertigte quantitative Fragebogenerhebung (wie jene in Forschungsphase 1) zu erfassen sind:

„Tatsächlich entgeht ihr nahezu alles, was die Modalität der Praktiken betrifft und in einem Bereich wie dem der Kunst, verstanden als eine besondere Art und Weise des Seins und Tuns, der Lebensart, der Art, sich mit etwas zu beschäftigen und der Art, davon zu sprechen, frustriert oder gelassen, ernsthaft oder passioniert, doch häufig gerade den ganzen Unterschied ausmachen (zumindest immer dann, wenn es um Alltägliches – wie Fernsehen und Kino – geht)“ (Bourdieu 1982: 787ff).

Bourdieus Ausführungen ist zu entnehmen, dass die sich durch feine Nuancen differenzierenden und die Lebensweise charakterisierenden kulturellen Praktiken – an dieser Stelle bezieht sich Bourdieu passenderweise auf die Medienaktivitäten Fernsehen und Kino – mittels eines standardisierten quantitativen Messinstruments kaum abgebildet werden können. Demzufolge macht es einen „feinen Unterschied“, wie der Aktivität Fernsehen nachgegangen wird, welche Programme ausgewählt werden, wie darüber gesprochen wird, aber ebenso auch einen „feinen Unterschied“, wie diese Praktiken empirisch erhoben werden – aus diesem Grund findet auch eine qualitative Erforschung des medialen Habitus statt.

Nachfolgend wird zunächst für beide qualitative Teilstudien der Prozess der Datenerhebung separat beschrieben. Zu Beginn werden die den qualitativen Teilstudien jeweils zu Grunde liegenden Forschungsfragen erörtert (Kapitel 6.1.1. und 6.2.1.) und das jeweilige Erhebungsinstrument vorgestellt (Kapitel 6.1.2.1. und 6.2.2.1.). Daran anschließend werden die Kriterien der Fallauswahl und die Stichprobe beschrieben (Kapitel 6.1.2.2. und 6.2.2.2.). Um den Vorgang der Datenerhebung nachvollziehbar zu machen und die Transparenz zu wahren, wird in einem nächsten Schritt die Durchführung der Interviews detailliert erläutert (Kapitel 6.1.2.3. und 6.2.2.3.). Im Anschluss werden die Datenaufbereitung (Kapitel 6.3.) und die Datenanalyse der Lehrer- und Schülerinter-

<sup>47</sup> Die Planung (z. B. Gestaltung der Interviewleitfäden) und Durchführung der qualitativen Befragung der Lehrer und Schüler fand unter der maßgeblichen Beteiligung und Mitarbeit von Mag. Sigrid Jones, MA, statt.

views gemeinsam beschrieben (Kapitel 6.4.), da diese für beide Gruppen in gleicher Weise erfolgt sind. Die Präsentation und Diskussion der qualitativen Ergebnisse wird danach wieder für beide qualitativen Teilstudien getrennt vorgenommen (Kapitel 6.5. und 6.6.).

### **6.1. Forschungsphase 2a – Qualitative Teilstudie Lehrer**

Nach der ersten quantitativen Erhebung und Analyse folgten themenzentrierte, teilstandardisierte Leitfadeninterviews (Hopf 1995; Bortz/Döring 2006; Friebertshäuser/Langer 2010) mit einigen Projektlehrern.

#### **6.1.1. Forschungsfragen der qualitativen Teilstudie 2a**

Die Interviews dienen dazu, weitere und vor allem detaillierte individuelle Aspekte des medialen Habitus zu erforschen. Im Blickpunkt der qualitativen Erhebung stehen

- ... Fragen zur eigenen *Medienbiografie*. Diese sollen Einblicke in das ehemals vorherrschende medienökonomische Kapital der interviewten Lehrperson und damit verbundene Nutzungsgewohnheiten geben. Die zur Verfügung stehenden medialen Ressourcen, die Mediennutzung und die Vorbildwirkung der Eltern bzw. relevanter Bezugspersonen sowie die damit einhergehende intentionale Medienerziehung werden als vorherrschende und prägend wirkende Existenzbedingungen in der Kindheit und Jugend der Lehrer interpretiert. Mit Rekurs auf das Habituskonzept von Bourdieu tragen diese vorgelebten Umgangs- und Nutzungsweisen von Medien im Laufe der Biografie zur Entwicklung von Dispositionen in Form von medialen Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata bei. Dabei ist davon auszugehen, dass diese einen relevanten Einfluss auf das aktuelle Medienhandeln haben. Dies gilt es im Interview mittels Fragen zur alltäglichen Mediennutzung und zum gegenwärtigen Medienbesitz zu überprüfen.
- ... Fragen zur *aktuellen, täglichen Mediennutzung*. Informationen zu präferierten medialen Tätigkeiten, sowohl auf rezeptiver als auch auf produktiver Ebene, und zu routinisierten Nutzungsszenarien dienen zum einen der fallspezifischen Rekonstruktion von Handlungsschemata mit Medienbezug und zum anderen dazu, einen Einblick in die Medienwelt der Lehrer zu gewinnen.
- ... Fragen zur Wertigkeit von Medien(-inhalten) sowie zur Einstellung zu Medien(-inhalten) – zum *medialen Geschmack*. Diese sollen zur Rekonstruktion von Wahrnehmungs- und Denkschemata des medialen Habitus beitragen. Im Fokus stehen demnach zum einen mediale Vorlieben der Lehrer, die sich zum Beispiel in einem dominanten Medium oder „Leitmedium“ zeigen. Zum anderen geht es auch um Medien(-inhalte), auf die verzichtet werden kann und die

lediglich eine marginale Rolle im Alltag spielen. In diesem Zusammenhang ist auch von Interesse, ob und welche Medien(-inhalte) zur Distinktion von anderen eine Rolle spielen.

- ... Fragen zu *Motiven und Zwecken* des Medieneinsatzes. Hier geht es darum, festzustellen, welche Funktionen Medien im Alltagsgeschehen der Lehrer einnehmen: Kommen Medien zum Beispiel insbesondere aus Gründen der Langeweile und zur Überbrückung von Leerräumen zum Einsatz, oder dominieren vielmehr pragmatische Zwecke der Alltagserleichterung und -organisation? Ebenso macht es einen „feinen Unterschied“, ob Medien eher zur Unterhaltung und Entspannung eingesetzt werden, oder ob mit deren Nutzung vorwiegend eine Bildungs- und Informationsintention verfolgt wird.
- ... Fragen nach gemeinsamen Medienerfahrungen und Nutzungsgewohnheiten innerhalb der Familie (z. B. sowohl Partner als auch Kinder) der Lehrer. Auch sind in diesem Zusammenhang prägende (Existenz-)Bedingungen, etwa im Sinne einer intentionalen Medienerziehung der eigenen Kinder und einer praktizierten Einflussnahme durch bestimmte Förderungs- und Regelungsmaßnahmen, von Interesse (*Prägung Umfeld*).
- ... Fragen zum *schulischen Medieneinsatz* und zur Einstellung gegenüber Medienbildung in der Schule. Dieser Fragenkomplex wird zwar nicht als eigene Dimension des medialen Habitus angeführt, dennoch erscheinen diese Fragen aus zweierlei Gründen relevant: Zum einen ist von Interesse, wie Lehrer den Umgang mit Medien im Unterricht handhaben und wie Lehrer einen Unterricht über Medien gestalten. Zum anderen stellt sich die Frage, ob und wie die ausgebildeten „privaten“ medialen Dispositionen auch den schulischen Medieneinsatz oder auch Nicht-Einsatz und den Stellenwert von Medien im Unterricht beeinflussen.

### **6.1.2. Design der qualitativen Teilstudie 2a**

Im Weiteren wird das methodische Vorgehen der qualitativen Datenerhebung der Lehrer skizziert: Es folgen die Vorstellung des Erhebungsinstruments, eine Beschreibung der Stichprobe und eine Dokumentation der Durchführung der Interviews. In diesem Zusammenhang wird auch auf den Pretest, die Rolle der Interviewer, den Ablauf der Interviews und das Interviewsetting eingegangen.

#### **6.1.2.1. Erhebungsmethode – teilstandardisierte Leitfadeninterviews**

Zur Beantwortung der Frage nach dem medialen Habitus wurden *teilstandardisierte Leitfadeninterviews* (Hopf 1995) mit den Lehrern geführt, um einerseits auf die vorab ermittelten Themenkomplexe – die einzelnen Dimensionen des medialen Habitus – durch gezieltes Fragen einzugehen und um andererseits vergleichbare Daten zu produzieren. Der Leitfaden (siehe Anhang 9.2.) wur-

de theoriegeleitet entwickelt und orientierte sich an den bereits existierenden Untersuchungen von Kommer (2010a/b) und Biermann (2009) zum medialen Habitus.

Teilstandardisierte Interviews sind charakterisiert durch den Einsatz eines Leitfadens, „(...) der jedoch viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen eröffnet“ (Hopf 2004: 351). In der vorliegenden Studie wurde ein relativ ausführlicher Gesprächsleitfaden zur Unterstützung der Interviewer und als Orientierungshilfe entwickelt, der jedoch, der jeweiligen Interviewsituation angepasst, flexibel zum Einsatz kam und vielmehr als Fragenpalette diente: Die Fragen mussten nicht genau dem Wortlaut entsprechend formuliert werden, je nach verfügbarer Zeit konnten auch Fragen ausgelassen werden bzw. konnte auch die Reihenfolge der Fragen variiert werden. Zusätzlich wurden die Interviewer dazu aufgefordert, sowohl bei Unklarheiten als auch bei thematisch interessant erscheinenden Aspekten unabhängig vom Leitfaden weiter nachzufragen. Charakteristisch für teilstandardisierte Interviews – im Gegensatz zu standardisierten Interviews – ist auch, dass die Befragten frei antworten können und sich nicht an Antwortvorgaben halten müssen (Hopf 1995: 177). Neben sehr konkreten, gezielten Fragen an die Lehrer wurden in den Leitfaden daher auch erzählgenerierende Fragen aufgenommen, die den Lehrpersonen Raum für Antworten geben sollten.

#### **6.1.2.2. Auswahl und Stichprobe der Lehrer**

Für die qualitative Befragung von Lehrpersonen wurden die am Forschungsprojekt teilnehmenden Lehrer herangezogen. Einerseits hatte dies den Vorteil, dass bereits Zugang zum Feld bestand, andererseits war dies auch mit dem Nachteil und der Befürchtung verbunden, dass es sich bei den teilnehmenden Projektlehrern möglicherweise um besonders medienaffine und -interessierte Lehrer handeln könnte. Diese anfänglichen Bedenken relativierten sich bei den ersten Projektworkshops und mit dem Kennenlernen der Lehrer: die Erfahrungen mit Medienprojekten bis hin zum (vielfältigen) Einsatz von Medien im Unterricht waren sehr unterschiedlich und sehr breit gestreut. Einige der Lehrer nahmen zunächst auch weniger aus persönlichem Interesse (am Thema Medien) als vielmehr aus schulinternen Gründen am Projekt teil.

Nach Durchführung eines Pretests mit zwei Lehrern aus zwei Schulen, um den Leitfaden im Vorfeld zu testen, erfolgte schließlich die Stichprobenziehung in einem zweistufigen Verfahren. In einem ersten Schritt wurden sieben Lehrer aus zwei Partnerschulen interviewt. In einem zweiten Schritt wurde bei der Auswahl der Lehrer (n = 6) vermehrt auf eine Streuung in den Variablen Geschlecht und Alter geachtet. Ebenso wurde darauf Bedacht genommen, Lehrer aus verschiede-

nen am Projekt beteiligten Schulen für ein Gespräch auszuwählen. Zusätzliches Kriterium der Fallauswahl war, insbesondere auch Lehrer zu interviewen, aus deren Klasse ein Schüler befragt wurde. Dies sollte es später möglich machen, via Videoaufnahmen vom Unterricht Verständigungsprozesse zwischen Lehrern und Schülern in der Klasse zu beobachten – ein weiterer Teil des Forschungsprojekts, dem im Rahmen dieser Dissertation jedoch nicht nachgegangen wird.

**Table 38: Qualitative Stichprobe der Lehrer**

Lehrer	< 30 Jahren	30 - 40 Jahre	41 - 50 Jahre	> 50 Jahre	gesamt
weiblich	4	4	1	1	10
männlich	0	1	2	2	5
gesamt	4	5	3	3	15

Insgesamt wurden 15 Lehrer (incl. der ersten beiden Testinterviews) mittels qualitativen Interviews befragt (siehe *Table 38*). Von den interviewten Lehrpersonen sind zwei Drittel weiblich und ein Drittel männlich. Wie auch schon bei der Stichprobe der quantitativen Forschungsphase kann der Überhang an weiblichem Lehrpersonal durch das Verhältnis der Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern im Schuldienst in Volksschulen erklärt werden. Die interviewten Lehrer kommen, bis auf einen Lehrer aus Deutschland, alle aus Österreich und unterrichten an acht verschiedenen öffentlichen Volksschulen in Wien, wovon zwei Ganztagschulen sind. Von den 15 interviewten Lehrkräften sind vier im Laufe der Projektzeit aus dem Projekt ausgestiegen, was aber keinen Einfluss auf die Ergebnisse der Befragung hat. In die spätere Auswertung werden 13 Lehrer einbezogen; jene zwei Lehrpersonen aus der ersten Testphase des Fragebogens werden nicht analysiert.

### 6.1.2.3. Datenerhebung – Vorbereitung und Durchführung

Um die Schritte der Datenerhebung möglichst transparent zu halten, folgt nun eine genaue Beschreibung der Interviewdurchführung, angefangen bei der Testphase über die Gesprächsführung durch zwei Interviewerinnen, den inhaltlichen und zeitlichen Ablauf eines Interviews bis hin zu Einblicken in das schulische Interviewsetting.

#### Pretest und Interviewdurchführung

Die teilstandardisierten Leitfadeninterviews mit am Projekt beteiligten Lehrpersonen wurden zwischen Juni 2009 und Jänner 2010 geführt. Zunächst fand in einer ersten Pilotphase eine Testung der Interviewfragen mit zwei Lehrern statt, welche auch gleichzeitig eine Schulung der rekrutierten Interviewer sowie eine Erprobung der Fragetechnik darstellte. Unter Berücksichtigung des Feedbacks der beiden Lehrer zur Verständlichkeit der Frageformulierungen wurde der Leitfaden

überarbeitet, und es wurden sieben Lehrer aus zwei Partnerschulen um ein Interview gebeten. Eine erste Zwischenauswertung machte deutlich, welche Fragen noch zu optimieren waren. Auf Grund dieser Erfahrungen wurde der Leitfaden ein weiteres Mal überarbeitet und bei sechs Lehrern aus vier Partnerschulen eingesetzt.

### **Interviewer**

Die Interviews wurden von einer geschulten Studentin im Beisein eines Mitglieds aus dem Forscherteam durchgeführt. Diese Konstellation<sup>48</sup> – ein sogenanntes „Tandem-Interview“ (Friebertshäuser 1997: 374) – ermöglichte es, dass sich die beiden Interviewerinnen während des Gesprächs gegenseitig unterstützen konnten. Zusätzlich hat das Interview durch das Vorbereiten von Nachfragen durch die zweite Interviewerin Qualität gewonnen. Auch die anschließenden gemeinsamen Reflexionen und der Austausch von Erfahrungen und Eindrücken, festgehalten in einem Protokoll, wurden als gewinnbringend gesehen.

### **Ablauf der Interviews**

Der Ablauf eines Interviews war klar geregelt: Eine Begrüßung und Vorstellung ging in einen kurzen, der Auflockerung und Entspannung der Gesprächsatmosphäre dienenden Smalltalk über (Bortz/Döring 2006: 310); währenddessen trafen die Interviewerinnen auch die notwendigen Vorkehrungen zur Aufzeichnung des Gesprächs. Nach einer nochmaligen Einführung in Ziele und Zwecke der Interviews – die Lehrer waren schon in den projektbezogenen Workshops und bei der Terminvereinbarung der Interviews informiert worden – wurden die Interviewpartner über die Anonymität der Daten aufgeklärt und ihr Einverständnis für die Aufnahme auf Tonband eingeholt. Im Zuge der Interviewführung erwies es sich zudem als notwendig, die Lehrer ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass es sich bei dem Gespräch um keine Prüfung handele, ausschließlich persönliche Meinungen und spontane Antworten von Interesse seien und es daher keine richtigen oder falschen Antworten gebe. Im Anschluss an diese Hinweise wurde das Interview begonnen und mit einem gemeinsamen Protokoll der beiden Interviewerinnen mit Angaben zur Soziodemografie der interviewten Person und zum Interviewverlauf sowie mit dem Festhalten von Besonderheiten der Gesprächssituation abgeschlossen.

Die Dauer der Interviews schwankte zwischen 37 und 68 Minuten, im Durchschnitt dauerte ein Interview ca. 52 Minuten. An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Großteil der interviewten

---

<sup>48</sup> *Exkurs:* Auch Bourdieu führte seine qualitative Feldforschung in Algerien zu zweit durch. Zusammen mit Abdelmayek Sayad fuhr Bourdieu durch Algerien und befragte das kabyliche Volk: „Einer war vertraut, der andere fremd; einer schrieb, der andere hörte zu und stellte Fragen; einer beobachtete, der andere handelte“ (Rehbein 2009: 253).

Lehrer maximal eine Stunde für die Durchführung des Interviews zur Verfügung gestellt hat, da dieses zumeist während der Unterrichtszeit in einer Freistunde der Lehrer oder während einer doppelt besetzten Unterrichtsstunde geführt wurde. Die zeitliche Einschränkung in Kombination mit einer teilweise sehr ausführlichen Beantwortung der Fragen von Seiten der Lehrer bewirkten, dass es in manchen Fällen nicht möglich war, den Interviewleitfaden komplett durchzugehen. In diesen Fällen ist entweder bei einigen Fragen weniger genau nachgefragt worden, oder das Interview wurde zu einem früheren Zeitpunkt abgebrochen.

### **Interviewsetting**

Als Setting wurde in Übereinkunft mit den Lehrern die Schule gewählt, um das Interview für diese möglichst unkompliziert und zeitsparend zu gestalten. Auch dem Forscherteam kam dieses Setting entgegen, da die Möglichkeit bestand, zusätzlich einen Eindruck vom Klassenzimmer zu erhalten. Dies wurde im Endeffekt jedoch kaum realisiert, da das Interview meist während der Schulzeit in einem anderen Raum (Werkraum, Arztzimmer, Schulbibliothek) geführt wurde. Unabhängig davon war es selten möglich, das Interview ungestört zu führen, da dieses durch Anfragen oder die Anwesenheit von Kollegen bzw. Schülern unterbrochen wurde. Dies hatte in der Regel keine Auswirkungen auf die Interviewsituation oder den Gesprächsfluss und kann vielmehr als ein authentischer Eindruck des Schulalltags verstanden werden.

## **6.2. Forschungsphase 2b – Qualitative Teilstudie Schüler**

Parallel zur Durchführung der Lehrerinterviews fanden *teilstandardisierte Leitfadeninterviews* (Hopf 1995; Heinzel 1997; Trautmann 2010) mit Kindern in ihrem Zuhause statt, um einen Eindruck von ihrem medialen Umfeld und den daran gekoppelten Nutzungsgewohnheiten zu gewinnen. Insbesondere bei einer Forschung aus „Perspektive der Kinder“ stellt sich die Frage, wie diese in den Forschungsprozess einbezogen werden können. Neben der Entscheidung über eine angemessene Datenerhebungsmethode (siehe z. B. Paus-Hasebrink 2005; Greene/Hill 2006; Veale 2006; O’Kane 2008; Bamler et al. 2010; Trautmann 2010) stellte sich auch die Frage nach dem Setting der Untersuchung. Die in der vorliegenden Studie gewählte Form der Befragung und des Settings wurde durch die Forschungsarbeit von Hill (2004) angeregt, welche in der Studie *Mapping Multiliteracies* sogenannte *Techno Tours* mit Kindern in ihrem Zuhause durchgeführt hat, um den Zugang zu und den Gebrauch von Informations- und Kommunikationstechnologien bei Kindern zu erforschen und sie sich vor Ort bei ihnen daheim zeigen zu lassen.

### 6.2.1. Forschungsfragen der qualitativen Teilstudie 2b

Ähnlich wie bei den Lehrerinterviews diene das qualitative Befragen und Beobachten der Schüler in ihrem Zuhause dazu, weitere Dimensionen und insbesondere individuelle Aspekte des medialen Habitus aufzudecken und zu ergänzen, die durch die vorangegangene quantitative Erhebung teilweise unberücksichtigt geblieben sind. Im Blickpunkt der Erhebung stehen

- ... Fragen über die zur Verfügung stehenden Medien(-geräte) und Spielsachen. Diese sind ein Hinweis für das vorhandene *medienökonomische Kapital* und geben gleichzeitig einen Einblick in Bezug darauf, welche (medialen) Aktivitäten durch die Anschaffung entsprechender Mediengeräte oder Spielsachen von den Eltern gefördert oder unterbunden werden (*Prägung Umfeld*).
- ... Fragen nach vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Medien. Das Vorführen dieser Kompetenzen im Zuge der *Media Tours* erlaubt einen Einblick in das bereits erworbene (*inkorporierte*) *kulturelle Kapital* der Kinder. So macht es zum Beispiel einen „feinen Unterschied“, ob ein Kind lediglich eine Gitarre besitzt oder ob ihm zusätzlich auch ein entsprechender Unterricht ermöglicht wird, wodurch das Kind das Instrument Gitarre als solches auch „nutzen“ und „genießen“ lernt.
- ... Fragen zur *alltäglichen Freizeitgestaltung und Mediennutzung* der Kinder, sowohl auf rezeptiver als auch auf produktiver Ebene. Hier stehen insbesondere mediale Aktivitäten in Relation zu anderen Freizeitmöglichkeiten im Zentrum des Interesses. Wie schon bei den Lehrerinterviews gewähren diese aktuellen, präferierten Nutzungsgewohnheiten und Verhaltensweisen Einblicke in entwickelte Handlungsschemata im Umgang mit Medien.
- ... Fragen nach Wertigkeiten, Einstellungen und dem Stellenwert sowohl von Medienaktivitäten als auch der Medien selbst und ihrer Inhalte (*medialer Geschmack*). Die entwickelten Wahrnehmungs- und Denkschemata werden durch bevorzugte und präferierte (mediale) Aktivitäten und durch die Haltungen gegenüber Medien sichtbar, wie zum Beispiel durch das Zeigen des Lieblingsspielzeugs oder das Vorführen der Lieblingsfreizeitbeschäftigung. Als Anzeichen für den zugeschriebenen Stellenwert wird in diesem Zusammenhang auch vermehrt darauf geachtet, welche dieser Mediengeräte oder Medienaktivitäten die Kinder von sich aus erwähnen bzw. zuerst nennen (Relevanz der Reihenfolge) und auf welche erst auf Grund von Nachfragen der Interviewer eingegangen wird. Ebenso wird auch das beobachtete Medien-ensemble und -arrangement in der Familie zur Analyse dieser Dimension hinzugezogen: Ist etwa ein Wohnzimmer durch einen dominanten Flatscreen-Fernseher oder durch einen vergleichsweise kleinen, versteckt aufbewahrten Röhrenfernseher charakterisiert?
- ... Fragen zu *Motiven und Zwecken* des Medieneinsatzes. Im Zentrum des Interesses stehen hier die zugeschriebenen Funktionen von Medien im Alltagsgeschehen der Familien: Welche

Medien(-inhalte) werden aus welchen Gründen und zu welchen Zwecken eingesetzt? Werden Medien beispielsweise vornehmlich der Unterhaltung wegen genutzt oder überwiegt vielmehr eine Bildungsorientierung (z. B. durch das Zur-Verfügung-Stellen von Lernspielen)? Gibt es Medien(-inhalte), die vorwiegend dem kurzen Zeitvertreib oder der Überbrückung von Leerräumen bzw. Langeweile dienen? Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Eltern auch durch das Bereitstellen von entsprechenden Mediengeräten und -inhalten auf die vorherrschenden Motive und Zwecke der Mediennutzung Einfluss nehmen.

- ... Fragen zu Regelungen und Verboten im Hinblick auf (mediale) Tätigkeiten sowie Fragen nach der bevorzugten Mediennutzung der Eltern, Geschwister und des unmittelbaren Umfelds, wie zum Beispiel Verwandte und Freunde (*Prägung Umfeld*). Ebenso dienen Informationen hinsichtlich gemeinsam erfahrener Aktivitäten innerhalb der Familie (z. B. gemeinsames Puzzeln) oder der Unterstützung bei der Ausführung von Tätigkeiten (z. B. Hilfe eines Elternteils beim Download eines Computerspiels) dazu, das prägend wirkende familiäre Umfeld der Schüler zu beschreiben.

### 6.2.2. Design der qualitativen Teilstudie 2b

Im Folgenden werden die methodischen Schritte der qualitativen Datenerhebung bei den Kindern dokumentiert. Der Darstellung der Erhebungsmethode *Media Tour* folgt eine Beschreibung der Stichprobe und eine Skizzierung der Durchführung der Home Visits, wobei insbesondere auf den Pretest, die Rolle der Interviewer, den Ablauf der Gespräche sowie das Interviewsetting eingegangen wird.

#### 6.2.2.1. Erhebungsmethode – Media Tours und Home Visits

Auf Grundlage der vorliegenden Forschungsfragen zum medialen Habitus und den methodischen Anregungen von Hill (2004) aber auch Moll u.a. (1992)<sup>49</sup> wurde beschlossen, wie auch bei den Lehrern, *themenzentrierte, teilstandardisierte Leitfadeninterviews* (Hopf 1995; Trautmann 2010) mit Kindern in ihrem *Zuhause* zu führen. Im Zuge von sogenannten *Home Visits* haben die Kinder das Forscherteam in ihrem Zuhause auf eine *Media Tour* mitgenommen. Eine Befragung mittels einer *Media Tour* machte es möglich, dass Kinder zeigen konnten, welche Medien in ihrem Leben eine zentrale Rolle spielen, welchen (Medien-)Aktivitäten sie und ihre Familie gerne nachgehen und welche Erfahrungen sie im Umgang mit Medien bereits machen konnten. Auch Pahl (2006)

<sup>49</sup> In der Arbeit von Moll et al. (1992) haben Lehrer ihre Schüler zu Hause besucht, um Einblicke in sogenannte „funds of knowledge“ – im Sinne kognitiver und kultureller Ressourcen – zu gewinnen, welche wiederum in die Gestaltung des Unterrichts einfließen sollten, um dem bestehenden Potenzial der Kinder Rechnung zu tragen.

bestätigt in diesem Zusammenhang, dass sich bei der Forschung mit Kindern das Zuhause als Setting eignet, wenn alltägliches Medienhandeln und der Umgang bzw. die Auseinandersetzung mit Populärkultur im Zentrum des Interesses stehen:

„What I would argue is that fine-grained ethnography in homes produces a way of seeing children’s interaction with popular culture in relation to their *habitus*, the detailed strategies and practices of everyday life” (Pahl 2006: 51; Hervorhebung im Original).

Abgesehen davon, dass der Umgang mit Medien (und Spielsachen) einen Einblick in routinisierte mediale Handlungspraktiken gewährte, fungierten diese in der vorliegenden Studie auch als spezifische Hilfen und Anreize, um die Kinder zu Erzählungen anzuregen (Heinzel 1997, 2010; Grunert 2002). Der dem Interview zu Grunde liegende Leitfaden (siehe Anhang 9.3.) wurde theoriegeleitet entwickelt, wobei sich die Themenkomplexe an den sechs entwickelten Dimensionen des medialen Habitus orientierten. Im Gegensatz zu den Lehrerinterviews, welche trotz Flexibilität einer gewissen Struktur folgten, wurde der Leitfaden hier sehr variabel gehandhabt: Da das Kind die Media Tour führte, geschahen das Ansprechen und die Abfolge von Fragen sowie Themengebieten je individuell und waren auf Grund der vorhandenen, von den Schülern vorgestellten Gegenständen (Medien, Spielsachen) auch nicht im Vorhinein festzulegen. Dies brachte den Vorteil mit sich, dass auch aus der Reihenfolge der präsentierten Medien und Spielsachen sowie der genannten (medialen) Beschäftigungen Informationen zu entnehmen waren. Als Gesprächsbeginn diente in der Regel die Frage: „Was machst du am liebsten?“, oder: „Was machst du am liebsten wenn du nach Hause kommst?“. Von diesen Fragen ausgehend entwickelte sich das Interview anhand der zur Verfügung stehenden Medien und Spielsachen selbständig weiter. Die vorgestellten Gegenstände wirkten dabei als wichtige Gesprächsmotoren und Verbalisierungshilfen, durch die der Gesprächsfluss sowohl leicht initiiert als auch gut aufrechterhalten werden konnte: einerseits wurden die Interviewerinnen immer wieder durch Gegenstände angeregt, Fragen zu stellen, die ohne diese gegenständlichen Impulse gar nicht gestellt worden wären. Andererseits konnten die Kinder von sich aus über eigene Gegenstände erzählen, worin wiederum ein Potenzial lag, Nachfragen zu stellen. Mit dieser Art der Datenerhebung wurde eine sich „(...) auf das Denken, Fühlen und Handeln (jüngerer) Probanden einlassende prozessorientierte, approximative und reflexive (...) Vorgehensweise“, wie sie von Paus-Hasebrink (2005: 223) gefordert wurde, gewählt. Durch die Präsentation des eigenen Zimmers bzw. die Führung durch die Wohnung hatte die Interviewsituation Prozesscharakter und wurde vor allem durch das Kind und seine unmittelbaren Impulse gesteuert. Punch (2002) bzw. Jorgenson und Sullivan (2010) sprechen in diesem Zusammenhang auch von „task-based methods“ (Punch 2002: 330f) oder „task-based activities“ (Jorgenson/Sullivan 2010: [1]), welche Kinder aktiv am Forschungsprozess beteiligen, ihnen das Mitteilen der eigenen Perspektive erleichtern, aber auch ihre Kommunikationsmöglichkeiten erweitern.

### 6.2.2.2. Auswahl und Stichprobe der Schüler

Für die Befragung der Schüler standen all jene Kinder zur Auswahl, die mit ihrer Klasse am Medienprojekt teilnahmen. Die „kriteriengeleitete Fallauswahl“ (Kelle/Kluge 2010: 50) der Kinder erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren mittels eines qualitativen Stichprobenplans nach Kelle und Kluge (2010). Qualitative Stichprobenpläne, die in der Literatur auch als *selektives Sampling* bezeichnet werden (Schatzman/Strauss 1973: 38ff; Kelle/Kluge 2010: 50), haben folgenden Vorteil:

„Wenn die UntersucherInnen über Kenntnisse oder Arbeitshypothesen über relevante strukturelle Einflussfaktoren im untersuchten Feld verfügen, kann durch eine *a priori* Definition von Auswahlmerkmalen sichergestellt werden, dass TrägerInnen bestimmter theoretisch relevanter Merkmalskombinationen im qualitativen Sample vertreten sind“ (Kelle/Kluge 2010: 50; Hervorhebung im Original).

Auf Grund der vorangegangenen quantitativen Forschungsphase liegen über die untersuchten Schüler Daten vor, welche insbesondere die soziodemografische Variable *höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern* als zu berücksichtigendes Merkmal bei der Auswahl der Kinder nahelegen. Auch bei Kelle und Kluge (2010) findet sich bestätigt, dass sich soziodemografische Merkmale für die Konstruktion von qualitativen Stichprobenplänen eignen; sie empfehlen in diesem Zusammenhang quantitative Forschungsergebnisse heranzuziehen (ebd. 51f). In der vorliegenden Studie kann mit dieser Art der Stichprobenziehung sichergestellt werden, dass Schüler verschiedenen Alters und Geschlechts, mit unterschiedlicher Herkunft sowie mit Eltern aus allen drei kategorisierten Bildungssegmenten einbezogen werden. Die Auswahl der Schüler mittels qualitativen Stichprobenplans erfolgte in einem zweistufigen Verfahren. Zunächst musste eine Auswahl von *Fokuskindern* aus den beteiligten Projektklassen getroffen werden, deren Lernprogression für den Bereich der Medienbildung über einen Zeitraum von zwei Jahren von den Projektlehrern beobachtet wurde<sup>50</sup>. Laut Kelle und Kluge (2010) sollte der Stichprobenplan „(...) (nach dem Prinzip einer *bewusst heterogenen* Auswahl) so angelegt sein, dass VertreterInnen aller relevanten Merkmalskombinationen im qualitativen Sample vertreten sind“ (Kelle/Kluge 2010: 52; Hervorhebung im Original). Um eine Streuung der Kinder zu erreichen, haben die 17 Projektlehrer, die den Zugang zum Feld erleichtert haben, in Bezug auf folgende vier Faktoren möglichst heterogene Schüler ihrer Klasse ausgewählt: (1) Geschlecht, (2) Alter (nach Schulstufen), (3) Bildungshintergrund (definiert durch die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern: HS/Poly/Lehre, AHS/BHS oder Uni/FH/PH) und (4) Herkunft der Kinder (Österreich, Türkei, Ex-Jugoslawien und andere Herkunft). Schon diese vier Variablen mit ihren verschiedenen Ausprägungen führten zu einer Vielzahl an Merkmalskombinationen. Daher wurden für die Fallkontrastierung folgende

<sup>50</sup> Die Frage nach der Lernprogression der Schüler für den Bereich der Medienbildung mit dem Versuch, ein kohärentes Modell dieser Lernprogression zu entwickeln, ist die zweite zentrale Fragestellung des Forschungsprojekts MiVA (Jones/Swertz 2008: 6); siehe Seite 5.

Prioritäten gesetzt: Es sollten annähernd gleich viele Mädchen und Buben interviewt werden, und es sollten aus jeder Schulstufe zumindest ein paar Kinder, unabhängig vom Geschlecht, vertreten sein. Aus diesem Pool an Kindern ( $n = 65$ )<sup>51</sup> wurden für jede Lehrperson zwei Fokuskinder (zur Beobachtung) bestimmt und somit insgesamt 32 Fokuskinder ausgewählt.

In einem zweiten Schritt wurden aus den 32 gewählten Fokuskindern nochmals *Home-Visit-Kinder* selektiert, die auch für ein Interview bedeutsam erschienen. Dies erfolgte wiederum mit dem qualitativen Stichprobenplan unter Berücksichtigung der soziodemografischen Variablen und einer Streuung über die beteiligten Schulen. Der qualitative Stichprobenplan sieht neben der Festlegung der Ziehungskriterien auch vor, die Größe des qualitativen Samplings bereits vor der Datenerhebung festzulegen (Kelle/Kluge 2010: 50). Da jedoch der Stichprobenumfang der Home-Visit-Kinder im Vorfeld nicht exakt definiert werden konnte, da man auf die freiwillige Teilnahme und auf das Interesse der Kinder angewiesen war, musste dies offengelassen werden. Ziel war es, einen Sättigungsgrad im Antwortverhalten zu erreichen und bei Sichtung der quantitativen Daten identifizierte interessante Fälle, wie etwa Familien ohne Fernseher, einzubeziehen.

Die erste Kontaktaufnahme zu den interessierenden Familien erfolgte über die jeweiligen Klassenlehrer, welche dem Forscherteam bei Einwilligung und Erlaubnis die Kontaktdaten übermittelten. Die zweite Anfrage wurde telefonisch oder per E-Mail durch das Forscherteam persönlich vorgenommen, wobei die Familie über das Vorhaben aufgeklärt und bei Interesse und Einverständnis ein Besuchstermin vereinbart wurde. Nach Rücksprache mit den jeweiligen Lehrern war eine Kontaktaufnahme und Interviewführung in allen Fällen auf Deutsch möglich; lediglich bei einer Familie aus China wurde empfohlen, auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse der Mutter einen Übersetzer beizuziehen. Da die Anfrage bei den Familien zunächst durch die Lehrer und später durch das Forscherteam erfolgte und die Familien in manchen Fällen wiederholt (und hin und wieder erfolglos) kontaktiert wurden, gestaltete sich der Prozess der Kontaktaufnahme teils schwierig und mühsam. Insgesamt wurden 22 Kinder für ein Interview in ihrem Zuhause angefragt und bei 15 schließlich auch ein Home Visit durchgeführt. Diejenigen Familien, bei denen schließlich doch kein Interview durchgeführt wurde, wollten meist schon im Vorfeld nicht, dass durch die Lehrer Kontaktdaten übermittelt wurden. Dabei handelte es sich um türkische bzw. ex-jugoslawische Familien aus einfachen und zugleich schwierigen familiären Verhältnissen. Nur in zwei Fällen wurden Familien durch das Forscherteam erfolglos kontaktiert, da diese sich im Endeffekt doch nicht mit einem Interview einverstanden erklärten. Von den insgesamt 15 Home Visits konn-

---

<sup>51</sup> Bei 17 Projektlehrern und einer Nennung von vier Schülern pro Lehrer müsste der Datenpool 68 Kinder bzw. 34 Fokuskinder umfassen: zwei Lehrer, die zusammen in einer Klasse unterrichten, haben gemeinsam jedoch nur vier Schüler vorgeschlagen; ein anderer Lehrer hat dafür insgesamt fünf Schüler zur Wahl gestellt.

ten zwei nicht in die Phase der Auswertung einbezogen werden, da bei beiden kein Audiofile zur Verfügung stand: In einem Fall funktionierte die Aufnahme vor Ort auf Grund eines technischen Defekts des Geräts nicht; in einem zweiten Fall war die Mutter überraschenderweise doch nicht mit einer Aufzeichnung des Gesprächs einverstanden.

Auch bei den Home-Visit-Kindern wurde, obwohl die Auswahl auch an das Interesse und die Teilnahmebereitschaft der Familien gebunden war, eine gewünschte Streuung erreicht. Von den befragten Schülern, die zwischen sechs und zehn Jahre alt sind, sind neun Mädchen und sechs Buben. Ein Drittel geht zum Befragungszeitpunkt in die Grundstufe 1 (erste und zweite Klasse), zwei Drittel gehen in die Grundstufe 2 (dritte und vierte Klasse). Dies liegt unter anderem daran, dass viele Lehrer am Projekt teilnahmen, die zum Projektstart eine dritte oder vierte Klasse unterrichteten. Was den Bildungshintergrund der Familien betrifft, so stammen fünf Kinder aus Familien, deren Eltern über ein Pflichtschulabschluss verfügen, ein weiteres Drittel der Kinder hat Eltern mit einem höheren Schulabschluss und wiederum bei einem Drittel der befragten Schüler besitzen die Eltern einen Hochschulabschluss. Das Ziel, Kinder aus unterschiedlichen Bildungssegmenten zu interviewen, konnte daher durch Anwendung des qualitativen Stichprobenplans erreicht werden. Was die Herkunft betrifft, so stammen acht Kinder aus Österreich, zwei der Befragten fühlen sich der Türkei zugehörig, weitere zwei geben als Herkunft Ex-Jugoslawien (Serbien) an, und drei Kinder sind aus Ägypten, Aserbaidshan bzw. dem Irak. Eine Übersicht über die interviewten Kinder findet sich in *Tabelle 39*.

**Tabelle 39: Qualitativer Stichprobenplan für die Auswahl der Home-Visit-Kinder**

Bildungsabschluss Eltern	Herkunft	Mädchen		Buben		gesamt
		1./2. Klasse	3./4. Klasse	1./2. Klasse	3./4. Klasse	
Pflichtschulabschluss	Österreich					0
	Türkei	x	x			2
	Ex-Jugoslawien	x (SRB)			x (SRB)	2
	andere		x (AZ)			1
Höherer Schulabschluss	Österreich	x	x		2x	4
	Türkei					0
	Ex-Jugoslawien					0
	andere		x (ET)			1
Hochschulabschluss	Österreich	x		x	2x	4
	Türkei					0
	Ex-Jugoslawien					0
	andere		x (A/IRQ)			1
gesamt		4	5	1	5	15

n = 15

### 6.2.2.3. Datenerhebung – Vorbereitung und Durchführung

Zur Erläuterung der Vorgehensweise bei der Datenerhebung wird nachfolgend die Pretest-Phase beschrieben, die Gesprächsführung durch zwei Interviewerinnen diskutiert, der Ablauf der Interviews skizziert sowie das Interviewsetting mit seinen Vor- und Nachteilen beschrieben.

#### Pretest und Interviewdurchführung

Die Durchführung der Befragung in Form von Home Visits und Media Tours fand zwischen Juni 2009 und Jänner 2010 statt. Dieser relativ lange Befragungszeitraum ergab sich einerseits auf Grund einer ersten Testphase des Settings und des Leitfadens, andererseits auch dadurch, dass die Auswahl der Familien und die folgende Terminvereinbarung recht zeitaufwendig waren. Eine Pilotphase und Pretestung fand mit drei Familien statt, die sich im Rahmen eines projektbezogenen Informationsabends über erste Ergebnisse der quantitativen Erhebung in einer Partnerschule auf Anfrage freiwillig gemeldet haben. So konnten eine erste Erprobung der Vorgehensweise der Media Tour, eine Testung des Fragenkatalogs sowie eine Schulung der Interviewerinnen durchgeführt werden. Diese Testphase lieferte erste Eindrücke über die methodische Durchführbarkeit der geplanten Media Tours im häuslichen Umfeld, da außer den Informationen von Hill (2004), welche ihre Untersuchung in Australien und damit in einem anderen soziokulturellen Kontext durchgeführt hatte, keine weiteren Erfahrungsberichte vorlagen. So stand das Forscherteam bis dahin vor einigen Fragen und Unsicherheiten:

- Wie kann Familien unterschiedlicher soziokultureller Herkunft bestmöglich begegnet werden, um auch ihren jeweiligen Gepflogenheiten gerecht zu werden? Um mögliche soziokulturelle Differenzen zwischen den besuchten Familien und den Interviewerinnen zu berücksichtigen, diente im Vorfeld eine Diskussion und Reflexion im Forscherteam (gemeinsam mit den Interviewerinnen) der Bewusstwerdung dieser Thematik und einer Sensibilisierung dafür. So wurde zum Beispiel beim Besuch der Familien auf Kleidung und sprachliche Codes geachtet, um die Kluft zwischen Interviewerinnen und den Interviewpartnern möglichst gering zu halten (siehe auch Henrichwark 2009: 101).
- Wie kann sichergestellt werden, dass die Familien nicht das Gefühl bekommen, durch die Interviewerinnen kontrolliert oder bewertet zu werden, insbesondere, da es sich um ein schulbezogenes Forschungsprojekt handelt? Um eine derartige Reaktion zu vermeiden, wurde sowohl bei der ersten Kontaktaufnahme mit den Familien als auch noch einmal beim Besuch vor Ort ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Befragung des Kindes im Zuge des Forschungsprojekts und daher unabhängig von der Schule durchgeführt wird. Ebenso wurde nochmals betont, dass es sich um keine Überprüfung (vor allem von Seiten der Schule) handelt.

- Inwieweit ist ein Interviewen der Kinder in Form einer Media Tour grundsätzlich umsetzbar? Wie reagieren die Kinder auf diese besondere Art des Gesprächs, inwiefern lassen sie sich darauf ein, und wie lässt sich das Interview dementsprechend gestalten? Zudem bestand die Befürchtung, dass sich die Eltern mit einer Besichtigung der Wohnung nicht einverstanden erklärten. Eine weitere unbekannte Größe war, ob sich Familien finden würden (bzw. wie viele), die einer Befragung unter diesen besonderen Bedingungen zustimmten, und ob zusätzlich eine soziokulturelle Streuung erreicht werden könnte.

Nach Testung der Erhebungsmethode mit drei Familien stellten sich diese anfänglichen Bedenken und Unsicherheiten zum Großteil als unbegründet heraus. Nach der Durchführung der ersten Home Visits konnte das Resümee gezogen werden, dass Familien die Besichtigung der Wohnung durchaus gestatten und sich Media Tours als Art der Befragung für Kinder eignen; in allen drei Fällen konnte ein Gespräch mit den Kindern problemlos geführt werden. Die einzige Unsicherheit nach Durchführung der Pilotphase blieb weiterhin die Zustimmung von interessierten Familien aus verschiedenen sozialen und kulturellen Milieus, da sich für die Pretests lediglich österreichische Kinder aus höheren Bildungssegmenten freiwillig meldeten.

### **Interviewer**

Die Home Visits wurden als sogenannte „Sandwich-Interviews“ (Trautmann 2010: 88) angelegt. Dabei handelt es sich um eine Interviewsituation, in der sich zwei Interviewer aus unterschiedlichen Feldern am Gespräch beteiligen. In der vorliegenden Studie wurden die Interviews aus bildungswissenschaftlicher und ethnologischer Perspektive geführt. Die Begleitung der Home Visits durch zwei Interviewerinnen wurde durch die Untersuchungen von Moll (1992) und Moll et al. (1992) angeregt. Der befürchtete Nachteil, dass zwei Interviewerinnen zu dominant seien und sich das Kind bzw. die Familie leichter auf eine Person einlassen könnten, traf nicht zu. Im Gegenteil, die doppelte Besetzung brachte aus Sicht des Forscherteams eher Vorteile: Neben der doppelten Perspektive, die dadurch gewonnen wurde, kam die Gesprächsführung durch zwei Interviewerinnen auch der Aufrechterhaltung des offenen, unstrukturierten Gesprächsablaufs und einem gezielten Nachfragen entgegen. Eine typische Situation war, dass eine Interviewerin das Gespräch führte, während die andere Interviewerin sich stärker Beobachtungen und Entdeckungen im Zimmer bzw. in der Wohnung widmete, die wiederum zu einem Gesprächsanlass wurden. Ein weiterer Vorteil des doppelt besetzten Interviews lag in der anschließenden gemeinsamen Reflexion und dem gegenseitigen Austausch von Wahrnehmungen während des Home Visits. Gerade das gewählte Setting im Zuhause der Kinder war an eine Flut von erlebten Eindrücken gekoppelt, wodurch die Auswertung der Interviews von einer gemeinsamen, reflexiven Aufarbeitung der beiden Interviewerinnen profitierte.

### **Ablauf der Home Visits**

Zu Beginn eines Home Visits wurde nach einer ersten Begrüßung und einem Kennenlernen des Kindes bei Nachfrage der Eltern nochmals das Projekt inklusive Forschungsvorhaben vorgestellt. Zumeist war jedoch schon telefonisch bei der Terminvereinbarung das Wesentliche geklärt worden. In diesem Zusammenhang wurde auch nochmals das Einverständnis zur Aufzeichnung des Gesprächs und zur Dokumentation via Fotos eingeholt. In einigen Fällen erwies sich an dieser Stelle ein gemeinsames Testen des Aufnahmegeräts durch eine Sprechprobe (Heinzel 1997: 407) als hilfreich, um mit dem Kind ins Gespräch zu kommen und das „Eis zu brechen“. Anschließend wurde, je nach den individuellen Bedürfnissen des Kindes, gemeinsam mit den Eltern, einem Elternteil oder alleine mit dem Kind mit der Media Tour begonnen. Diese startete zumeist im Zimmer des Kindes und bezog je nach Familie unterschiedlich viele Räume ein; in manchen Familien beschränkte sich die Media Tour auch nur auf das Kinderzimmer. Anders als bei den Lehrerinterviews war der konkrete Ablauf der Kinderinterviews nicht vordefiniert und musste individuell an die Gegebenheiten angepasst und adaptiert werden. Die Methode der Media Tour und das Setting, welches den Interviewerinnen im Vorfeld unbekannt war, erforderten daher sowohl Offenheit als auch Flexibilität in der Gesprächsgestaltung, um sich ganz auf die Situation und den Gesprächspartner einzulassen.

Neben den erwähnten Audioaufzeichnungen wurden bei Einwilligung durch die Familien auch Fotos vom Zuhause gemacht, um die häusliche Mediensituation zu protokollieren; diese Fotos standen später dem Forscherteam als Erinnerungshilfen bei der Analyse und Auswertung zur Verfügung. Zusätzlich wurde ein Medienraster (siehe Anhang 9.4.) ausgefüllt, der ebenfalls einen Überblick über das zur Verfügung stehende Medienkontingent, aufgeteilt nach den räumlichen Gegebenheiten, der Familien geben sollte. Ein abschließendes gemeinsames Beobachtungsprotokoll durch beide Interviewerinnen mit Notizen zur Interviewsituation, zum Gesprächsverlauf und zur Familie rundeten die persönlichen Eindrücke und Erfahrungen im Hinblick auf den Home Visit ab. Im Auswertungsprozess stellten insbesondere diese Daten wertvolle Zusatzmaterialien dar, die auch in die Analyse einbezogen wurden.

Die Home Visits dauerten im Durchschnitt fast 80 Minuten, der kürzeste ca. 42 Minuten und der längste mit 111 Minuten beinahe zwei Stunden. Die Länge des Besuchs und Interviews wurden durch die Lust, Freude und Ausdauer des Kindes sowie die zeitliche Verfügbarkeit der Familie bestimmt. In allen Fällen stand genügend Zeit zur Verfügung, um die Media Tour „auslaufen“ zu lassen, was sich durch eine umfangreiche und erschöpfende Beantwortung der Fragen ergab. Somit musste kein Schülerinterview frühzeitig abgebrochen werden.

### **Interviewsetting**

Das Zuhause der Kinder, als „a unique research setting“ (Jordan 2006: 171), bot die Gelegenheit, einen möglichst validen Eindruck von alltäglichen sozialen (medialen) Praktiken, Handlungsweisen und natürlichen sowie spontanen Interaktionen zu gewinnen. Ebenso ermöglichte es dieses gewählte Setting, den Kindern „Expertenstatus zu verleihen“ (Paus-Hasebrink 2005: 223), sie in sicherer und gewohnter Umgebung zu befragen und ihnen auf diese Weise sowohl Angst vor dem Gespräch als auch Unsicherheit zu nehmen. Zusätzlich war auch immer ein Elternteil oder Familienmitglied in Reichweite. Auch Paus-Hasebrink (2005) legt in der Forschung mit jüngeren Kindern nahe, „altersspezifische[ ] Zugangsmöglichkeiten“ zu wählen, um häufig bestehender Angst und Gehemmtheit entgegenzuwirken und diese so zu vermeiden (Paus-Hasebrink 2005: 224).

Die Interviews haben gezeigt, dass viele Kinder in den ersten Minuten des Gesprächs im Beisein einer Bezugsperson eine Vertrauensbasis zu den ihnen bis dahin unbekanntem Interviewerinnen aufbauen und die Situation für sich abklären konnten. Auch für die teilweise unsicheren Eltern hat sich ein gemeinsamer Gesprächsstart als vorteilhaft herausgestellt, um mögliche Skepsis und Zweifel – dem Interview und den Interviewerinnen gegenüber – zu beseitigen und ihnen einen Einblick in den Interviewablauf zu gewähren. So war der Beginn der Befragung zumeist ein Familiengespräch, das sich immer mehr auf das Kind fokussiert hat, bis sich die Eltern schließlich ganz zurückgezogen haben. Ausschlaggebend dafür war meist das Präsentieren des Kinderzimmers. Einige Kinder wollten danach sogar gänzlich ungestört und alleine das Interview geben, schlossen Geschwister und Eltern vom Gespräch aus und beschlagnahmten die Forscherinnen ganz für sich. Die von Jorgenson und Sullivan (2010) beschriebene Erschwernis, auf Grund der Präsenz und Kontrolle von Eltern Einblicke in alltägliche, familiäre und häusliche Gewohnheiten aus der Sichtweise von Kindern zu gewinnen (Jorgenson/Sullivan 2010: [6]), konnte in der Studie nicht unmittelbar bestätigt werden. Bei etwas mehr als der Hälfte der Interviewsituationen (n = 8) waren die Eltern nur zu Beginn und am Ende des Interviews anwesend, und die Media Tour war daher alleinige Angelegenheit des Kindes, wodurch die Erzählweise der Kinder dominierte. Bei zwei Gesprächen sind die Eltern immer wieder zum Interview dazugestoßen, haben interessiert zugehört und dem Eindruck der Interviewerinnen zufolge „nach dem Rechten“ sehen wollen; dennoch stand bei diesen Befragungen auch das Kind und seine Sichtweise im Mittelpunkt. Bei drei weiteren Home Visits hat sich aus dem ursprünglich geplanten Einzelinterview ein Familieninterview ergeben, bei dem in allen drei Fällen neben den Eltern auch Geschwister und andere Familienangehörige am Gespräch beteiligt waren. Auf diese Bedürfnisse musste und konnte durch das Setting zu Hause problemlos Rücksicht genommen werden. Bei Gesprächsführungen in dieser Konstellation wurden die Kenntnisse zum medialen Habitus daher nicht nur durch die eigene Sichtweise des Kindes,

sondern auch durch sein prägendes Umfeld vermittelt, was – wenn auch nicht geplant – zum Gesamtbild des (familiären) medialen Habitus beigetragen hat. Die Schwierigkeit bei diesen Familiengesprächen bestand in der Transkription der Interviews, da meist mehrere Personen gleichzeitig gesprochen haben, teilweise mehrere Unterhaltungen parallel geführt wurden und auch Nebengeräusche (z. B. spielende Geschwister im Hintergrund) die Aufnahme akustisch störten.

Anfängliche Befürchtungen auf Seiten des Forscherteams, durch das gewählte Setting – zum Beispiel wegen des Eindringens in ihre Privatsphäre – potenzielle Familien mit einem Interview möglicherweise nicht zu erreichen, stellten sich größtenteils als unbegründet heraus. So bestätigten sowohl die Teilnahmebereitschaft als auch die persönlichen Rückmeldungen der Familien, dass das Interview vielmehr als interessante Erfahrung wahrgenommen wurde. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass doch ein Viertel der insgesamt 23 angefragten Familien ein Interview in ihrem Zuhause ablehnten (auch wenn das Forscherteam mit mehr Absagen im Vorfeld rechnete). Wie bereits beschrieben, handelte es sich dabei um Familien mit Migrationshintergrund aus einfacheren und schwierigen sozialen Verhältnissen. Auch wenn durch Anwendung des qualitativen Stichprobenplans mit Schülern aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus Interviews geführt wurden und somit eine Streuung der Variablen „Ausbildungshöhe der Eltern“ und „Herkunft“ erreicht wurde, sind einige Fälle nicht in die Untersuchung einbezogen worden. Möglicherweise wäre durch die Wahl eines anderen Settings ein Zugang zu diesen Familien eher möglich gewesen.

### **6.3. Datenaufbereitung der qualitativen Teilstudien (Lehrer und Schüler)**

Die Aufbereitung, Auswertung und Analyse wurde für die Interviews der Lehrer und Schüler in gleicher Weise angelegt, um eine Vergleichbarkeit und Gegenüberstellung der qualitativen Daten zu gewährleisten. Da in beiden Gruppen die Erforschung des medialen Habitus angestrebt wurde, erschien das Ansetzen gleicher Maßstäbe als durchführbar. Nachfolgend wird auf die einzelnen Schritte der Datenaufbereitung und -analyse näher eingegangen: Der Transkription der Interviews und der Aufbereitung des Datenmaterials im Programm Transana folgte ein mehrstufiger Kodierungsprozess im Team. Daran anschließend wurden die kodierten Daten nach der strukturierenden Inhaltsanalyse von Mayring (2008) ausgewertet.

### 6.3.1. Transkription und Anonymisierung der Daten

Im Anschluss an die Durchführung der Interviews wurden die mittels Tonbandgerät aufgenommenen Audiofiles in MP3-Files konvertiert und geschulten studentischen Mitarbeiterinnen zur Transkription ausgehändigt. Dazu wurden Transkriptionsregeln nach Bohnsack et al. (2006: 301f) herangezogen, wobei zunächst eine wörtliche Transkription angestrebt wurde. Nach einer ersten Testphase wurden jedoch Auffälligkeiten der Sprache (Mayring 2002: 92ff) vernachlässigt, da der zu investierende Zeitaufwand in keinem Verhältnis zu ihrer Relevanz stand und vor allem inhaltlich-thematische Aspekte in der Auswertung von Interesse waren. Auch bei Flick (1995) findet sich die Empfehlung, die Genauigkeit von Transkriptionen auf die Fragestellung abzustimmen, insbesondere dann, wenn „sprachlicher Austausch v. a. als *Medium*“ (Flick 1995: 161f; Hervorhebung im Original) fungiert und demnach nicht, wie zum Beispiel in der Linguistik, eigentliches Ziel und Zweck der Untersuchung ist. Die erstellten Transkripte wurden schließlich stichprobenartig einer Kontrolle durch ein Mitglied des Forscherteams unterzogen, um entstandene Übertragungsfehler und Missverständnisse zu korrigieren und die Qualität der Transkripte zu garantieren. Im Zuge dessen wurde auch eine Anonymisierung der Daten vorgenommen: Erwähnte Namen von Familienmitgliedern bzw. Freunden wurden systematisch durch deren Initialen ersetzt. Weiters wurde eine Anonymisierung der Daten durch eine verschlüsselte Codierung des Audiofiles und des dazugehörigen Transkripts vorgenommen.<sup>52</sup>

### 6.3.2. Computergestützte Datenaufbereitung

Die Auswertung der Interviews erfolgte computergestützt mit der Multi-User-Software Transana<sup>53</sup>. Zur Bearbeitung der Interviews wurden die Audiofiles und Transkripte im für die Software erforderlichen RTF-Format eingespielt. Bevor die Kodierung der Daten mittels Software möglich war, musste zunächst eine Timecode-Setzung bei jedem Transkript erfolgen: Jedes Audiofile musste zu diesem Zweck angehört und synchron mit dem Transkript verknüpft werden. Das hatte zur Folge, dass jedes Transkript schon vor dem Kodierungsprozess in entsprechende Sinneinheiten, welche sich bereits am theoretisch entwickelten Kodierleitfaden orientieren, unterteilt und vorstrukturiert wurde. Als *Kodiereinheit*, welche nach Mayring (2008) den kleinsten zu kodierenden Textteil festlegt, der einer Kategorie zugeordnet werden kann (Mayring 2008: 53), wurde ein einzelnes Wort festgelegt. Die *Kontexteinheit*, welche die größte Sinneinheit umfasst, die unter eine Kategorie fallen kann (ebd.), konnte hingegen mehrere Textabsätze umfassen, wobei es grundsätzlich galt, den jeweiligen inhaltlichen Kontext durch den Kodierprozess nicht zu verlieren.

<sup>52</sup> Trotz der vorgenommenen Anonymisierung enthalten die Interviews Detailinformationen über die Lehrer bzw. Schüler, die in ihrer Gesamtheit Rückschlüsse auf die befragten Personen ermöglichen. Aus diesem Grund werden die vollständigen Interviewtranskripte nicht veröffentlicht, sondern sind bei der Projektleitung – bei Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Swertz – einsehbar.

<sup>53</sup> Nähere Informationen zur Software: <http://www.transana.org/>

Ein Vorteil dieses zeitaufwendigen Zwischenschritts bestand in einer nochmaligen Qualitätskontrolle und Prüfung der Transkripte. Ebenso ermöglichte bzw. erleichterte die computergestützte Aufbereitung der Daten und die damit einhergehende Systematisierung des Datenmaterials einerseits fallinterne Rekonstruktionen der zugewiesenen Kodierungen, andererseits auch die kategorien- bzw. fallübergreifende Auswertung.

### **6.3.3. Kategorisierung und Kodierung der Daten**

Im Anschluss an die Datenaufbereitung erfolgte die Kategorisierung der Interviews mittels eines deduktiv gewonnenen Kodierschemas (Mayring 2008: 74f). Dazu wurden die Analysedimensionen als Struktur zur Entwicklung des Kodierleitfadens herangezogen und mit aus der Theorie gewonnenen Codes – wobei hier auf Grundelemente des Habituskonzepts von Bourdieu (Bourdieu 1976, 1982, 2005) und die Überlegungen zum medialen Habitus von Kommer (2010a) und Biermann (2009) zurückgegriffen wurde – ausdifferenziert. Ebenso wurden zur Bildung von Subkategorien auch die quantitativen Ergebnisse aus der ersten Forschungsphase herangezogen. Der Kodierleitfaden (siehe Anhang 9.5.) bestand dabei, wie bei Mayring (2008) empfohlen, aus Kategoriedefinitionen, Kodierregeln und angeführten Ankerbeispielen (Mayring 2008: 83). Die Anwendung ein und desselben Kodiersystems für die Daten der Lehrer und Schüler hatte zur Folge, dass nicht alle Codes für beide Untersuchungsgruppen gleichermaßen relevant waren und daher teilweise unbesetzt blieben.

Eine erste Erprobung und Validitätsprüfung des Kodierleitfadens anhand einiger Interviews testete dessen Einsetzbarkeit und führte zu einer Überarbeitung des Kodiersystems unter Einbezug und Erweiterung induktiv gewonnener, inhaltlich relevanter Codes bzw. Ausprägungen. Zudem ermöglichte es die praktische Erprobung des Kodierleitfadens, durch nochmalige Präzisierung, Ausdifferenzierung und Überarbeitung der Kategoriedefinitionen und Kodierregeln möglichst trennscharfe Abgrenzungen zwischen den einzelnen Kategorien zu treffen und so Unklarheiten und Missverständnissen in der Zuordnung vorzubeugen. Die Kodierung der Interviews wurde durch Anwendung des theoretischen Kodierleitfadens vorgegeben, wobei aus inhaltlichen Gründen auch das Zuordnen mehrerer Codes zu einer Textpassage zulässig war. Um dennoch eine Orientierung zu geben, welche Codes und Kategorien bei einer Mehrfachzuordnung Priorität haben, dienten hierfür entwickelte „Vorrangsregeln“, welche diese Prioritäten auswiesen, als Hilfestellung.

Die Kodierung der insgesamt 28 Interviews erfolgte schließlich in drei Schritten im Team, welches sich aus Mitgliedern des Forscherteams sowie aus studentischen, geschulten Mitarbeiterinnen zusammensetzte.<sup>54</sup> So wurden die Interviews in einem *ersten Kodierungsschritt* im Rahmen von gemeinsamen Kodierungstreffen in Kleingruppen von zwei bis drei Mitarbeiterinnen sowohl mit dem Programm Transana als auch zur Sicherheit händisch, mittels vorgegebenem Farbsystem und Bezifferungen, systematisch durchgegangen und kodiert. Ein stetiger Austausch wurde durch die Zusammenarbeit im Team vor Ort ermöglicht, wobei insbesondere im Anschluss an jedes Treffen unklare Fälle mit dem gesamten Team diskutiert und nach dem Prinzip einer mehrheitlichen Übereinstimmung einem Kode zugeordnet wurden. In einem *zweiten Kodierungsschritt* fand eine Kontrolle der entstandenen Kodierungsprotokolle<sup>55</sup> durch ein weiteres Teammitglied statt. Dabei wurden die einzelnen vergebenen Codes auf deren richtige Zuordnung überprüft, und gegebenenfalls wurde ein anderer Kode empfohlen oder durch eine Mehrfachzuordnung ergänzt. Diese Kodierungsprotokolle wurden in einem *dritten Kodierungsschritt* auch durch ein Mitglied des Forscherteams durchgesehen, welches sich ebenfalls ein Bild von den ursprünglich kodierten Zuordnungen und den angeführten Änderungsvorschlägen und Ergänzungen machte und die endgültige Entscheidung traf, ob Änderungen der Kodierung im Programm Transana vorzunehmen waren. Insgesamt wurde daher jedes Interview durch zumindest vier Teammitglieder kodiert.

#### 6.4. Auswertung und Analyse der qualitativen Teilstudien (Lehrer und Schüler)

Die kategoriegeleitete Analyse der Interviews erfolgte in Anlehnung an die qualitative strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring 2008: 82ff), welche im Rahmen eines *Workshops zur Qualitativen Inhaltsanalyse* mit Univ.-Prof. Mag. Dr. Philipp Mayring im Vorfeld abgeklärt und reflektiert wurde:

„Diese wohl zentralste inhaltsanalytische Technik hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert“ (Mayring 2008: 82f).

Ziel dieses systematisch-regelgeleiteten Vorgehens mittels eines im Vorfeld erarbeiteten Kodiersystems war es, die *Struktur des medialen Habitus* der Lehrer und Schüler zu extrahieren. Die durch die Kodierung im Programm Transana generierten Sammlungsprotokolle wurden in einem *ersten Analyseschritt* pro Interview (sowohl Lehrer- als auch Schülerinterviews) im Sinne der Erstellung eines Fallporträts ausgewertet, um den medialen Habitus fallspezifisch anhand von fünf der sechs festgelegten Analysedimensionen zu charakterisieren. Um den einzelnen Fall zu bear-

<sup>54</sup> Siehe dazu auch die Ausführungen *Wer soll kodieren?* von Strauss (1998: 68ff).

<sup>55</sup> Unter „Kodierungsprotokoll“ oder auch „Sammlungsprotokoll“ werden hier alle einem Interview zugeordneten Codes verstanden, wobei das Protokoll mit Hilfe des Programms Transana erstellt wurde.

beiten, wurden daher zunächst die einzelnen Interviews incl. vorhandenen Zusatzmaterials, wie Interviewprotokolle, Medienraster sowie Fotos, nochmals angesehen und gleichzeitig Memos angefertigt sowie passende Zitate gekennzeichnet. Anschließend wurden die vorhandenen Codes pro Strukturierungsdimension in einem zweistufigen Verfahren paraphrasiert und mit markanten Zitationen versehen. Dieser Auswertungsschritt erfolgte durch zwei verschiedene Mitglieder des Forscherteams: nach einer ersten Aufbereitung der Fallporträts durch zusammengefasste, paraphrasierte Daten wurden diese in einem zweiten Schritt kontrolliert und überarbeitet sowie einer ersten Interpretation unterzogen.

In einem *zweiten Analyseschritt* wurden auf Grundlage der entstandenen Fallporträts bzw. Fallbeschreibungen sowohl die Lehrer als auch Schüler jeweils gruppenintern miteinander verglichen. Im Zuge der Auswertung und des Vergleichs wurden für die untersuchte Stichprobe der Lehrer vier Habitusformen anhand der fünf berücksichtigten Strukturierungsdimensionen herausgearbeitet. Während für die Lehrer eine solche Gruppierung möglich war, stellten sich die Schülerdaten als zu heterogen dar, um typisierend vorzugehen. Möglicherweise liegt dies daran, dass die Gruppe der Lehrer in sich homogener ist, zum Beispiel was die soziokulturelle Herkunft oder die Berufswahl betrifft. Die analysierten Schüler kennzeichnen sich dagegen durch Heterogenität – etwa im Hinblick auf ihre ethnische Herkunft oder den Bildungsabschluss ihrer Eltern –, welche auch mit der Anwendung des qualitativen Stichprobenplans im Vorfeld aktiv angestrebt wurde.

In einem *dritten Analyseschritt* erfolgte nochmals eine Ausdifferenzierung und Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse, welche in der vorliegenden Arbeit in den Abschnitten 6.5. und 6.6. dargestellt werden. In diesem Schritt wurden die Charakteristika der vier extrahierten Habitusformen der Lehrer ein weiteres Mal überarbeitet und Gemeinsamkeiten der Gruppierungen und Differenzen zwischen ihnen präzisiert. Bei den Ergebnissen der Schüler wurden Überlegungen darüber angestellt, welche Fallporträts in der vorliegenden Arbeit exemplarisch dargestellt werden sollten. Nach dem Prinzip einer maximalen Variation wurde versucht, sechs möglichst unterschiedliche Fallbeschreibungen auszuwählen, um der Variation des medialen Habitus der Schüler gerecht zu werden. Bei der Darstellung der Schülerdaten hat sich dabei herausgestellt, dass insbesondere die zusätzlich erhobenen Daten, wie Beobachtungsprotokolle, Interviewer-Reflexionen und Fotos, wertvolle Zusatzinformationen darstellten, welche aus diesem Grund in die Fallporträts eingeflochten wurden.

### 6.5. Ergebnisse – Lehrerbefragung

Nach der Erläuterung der methodischen Vorgehensweise in der qualitativen Forschungsphase folgt in einem nächsten Schritt die Darstellung der qualitativen Ergebnisse für die Stichprobe der Lehrer. Im Zuge der qualitativen Auswertung und Analyse der Lehrerdaten haben sich drei Formen des medialen Habitus herauskristallisiert, wobei einer dieser Habitusformen in zwei Untergruppierungen zu unterteilen ist:

- 1a. Unsicher-distanzierte Pragmatiker
- 1b. Kritisch-distanzierte Pragmatiker
- 2. Hedonistische Allrounder
- 3. Souveräne Medienaffine

Die gewählten Bezeichnungen der vier Habitusformen sind *begrifflich* durch die Arbeit von Kommer (2010a) angeregt, im Kontext des vorliegenden empirischen Datenmaterials haben sie jedoch eine eigene Verwendung gefunden. Von daher sind die innerhalb dieser Studie herausgearbeiteten und die bei Kommer dargestellten Habitusformen nicht ohne Weiteres gleichzusetzen; es lassen sich jedoch inhaltliche Parallelen erkennen (siehe Kapitel 6.5.5.). Nachfolgend werden nun die vier Habitusformen detailliert beschrieben, wobei die gewählte Darstellungsform der Logik der in Kapitel 3.2.2. vorgestellten Analysedimensionen folgt und der mediale Habitus der Lehrer anhand von fünf der sechs Dimensionen qualitativ beschrieben wird (siehe *Abbildung 4*).

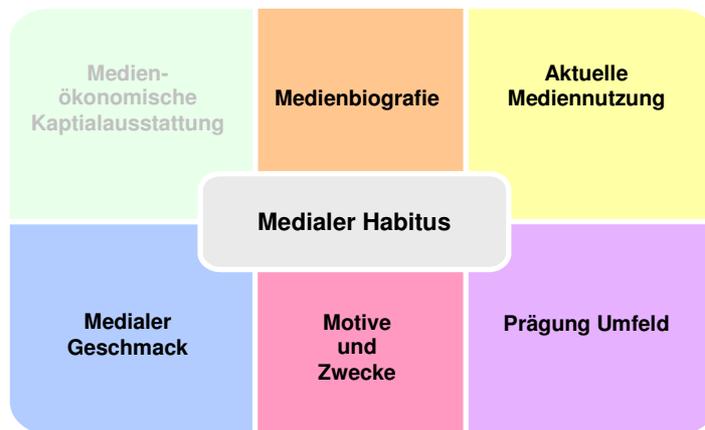


Abbildung 4: Berücksichtigung von fünf Analysedimensionen des medialen Habitus bei der qualitativen Lehrerbefragung.

Jede Typenbeschreibung endet mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse – insbesondere mit Blick auf die Rolle als Lehrperson und ihrer Arbeit (mit Medien) in der Schule, da diesbezüglich ebenfalls Daten erhoben wurden. Diese Gegenüberstellung des medialen Habitus mit den Angaben zur schulischen Mediennutzung und -arbeit dient dazu, die Auswirkungen des medialen Habitus im Unterricht – unter der Annahme der „Trägheit“ (Bourdieu 2001a: 206, 220) des Habitus

und der mit dem Habitus verbundenen „partielle[n] Blindheit“ (Kommer 2010a: 96) – in den Blick zu nehmen. Zur Unterstützung der Argumentationen und zur „greifbareren“ Nachvollziehbarkeit der beschriebenen Habitusformen werden exemplarisch ausgewählte, originale Interviewpassagen aus den Transkripten zitiert.<sup>56</sup> Den Abschluss dieses Kapitels bildet schließlich ein Vergleich der vier extrahierten Habitusformen sowie eine Zusammenfassung und Diskussion dieser Ergebnisse unter Bezug auf die herausgearbeiteten Habitusformen von Lehramtsstudierenden bei Kommer (2010a).

### **Distanzierte Pragmatiker**

Als herausragende Merkmale dieser Habitusform, der insgesamt vier Lehrpersonen zugeordnet werden können, sind die Nähe zu traditionellen Audio- und Printmedien sowie eine distanziert-reservierte Haltung gegenüber audiovisuell-elektronischen Medien zu nennen, wobei letztere vorwiegend aus pragmatischen Gründen ihren Einsatz finden. Im Auswertungsprozess der Interviewdaten konnten schließlich zwei Untergruppen dieser Habitusform herauskristallisiert werden: zum einen jene Lehrer, die durch einen unsicheren und überforderten Umgang mit (neuen) Medien zu charakterisieren sind, zum anderen Lehrer, deren Distanzierung vielmehr durch eine prinzipiell kritische Haltung zu erklären ist.

#### **6.5.1. Unsicher-distanzierte Pragmatiker**

Hier wird der mediale Habitus zweier Lehrerinnen beschrieben, die zwischen 30 und 40 Jahre alt sind, eigene Kinder haben und seit über zehn Jahren als Volksschullehrerinnen tätig sind. Die Habitusform der unsicher-distanzierten Pragmatiker ist durch eine tendenziell ablehnende und distanzierte Haltung gegenüber audiovisuell-elektronischen Medien zu charakterisieren, die einer Unsicherheit sowie Technikfeindlichkeit geschuldet ist.

### **Dimension Medienbiografie**

In der Kindheit und Jugend spielen für die beiden Lehrerinnen verschiedene Medien eine Rolle, wobei vor allem den Printmedien ein bedeutender Stellenwert zukommt: neben der eigenen Gestaltung von Printtexten in Form von Tagebucheinträgen und Briefen zählt das Lesen von Büchern und Zeitschriften zur favorisierten medialen Aktivität. In den Familien der beiden Lehrerinnen wird Lesen zudem gefördert, zum Beispiel durch Buchgeschenke, und durch die Eltern vor-

---

<sup>56</sup> Die Zitierweise bei den Interviewpassagen setzt sich aus einer verschlüsselten Buchstabenkombination zur Bestimmung des Interviews und der Zeilenangabe der Originaltranskripte zusammen.

gelebt. Lesen wird daher als Aktivität mit einer kulturellen Wertigkeit erfahren und wurde in dieser Hinsicht von den beiden Lehrerinnen internalisiert:

*IP<sup>57</sup> Also mein Vater war sehr ah literarisch, der hat sozusagen mich ins Theater mitgenommen, oder so, also die waren dann geschieden, das war sozusagen eben alle 14 Tage hab ich da oder Bücher oder so was war für ihn eher wichtig. Er ist eher der Intellektuelle sozusagen. (OC/127-133)*

Ebenso spielen Audiomedien in der Medienbiografie der beiden Lehrerinnen eine Rolle: so wird Musik gehört – vor allem via Radio, Kassettenrekorder bzw. Plattenspieler, eine Lehrerin lernt ein Musikinstrument (Gitarre), während die andere von der Gestaltung eigener Kassettenaufnahmen erzählt. Auch das Fernsehen stellt für die Lehrerinnen in ihrer Kindheit bzw. Jugend eine Freizeitoption dar, wobei eine Lehrerin erzählt, dass ihr seit dem Besuch des Gymnasiums die Zeit dafür fehlt. Fernsehen zählt demnach eine Zeit lang zu ihren Freizeitgewohnheiten, wobei andere Aktivitäten, wie beispielsweise das Lernen für die Schule oder das Gitarre üben, vorgezogen werden und somit höhere Priorität bzw. eine höhere Wertigkeit haben. Ebenso relativiert die zweite Lehrerin ihre Phase des intensiven Fernsehkonsums und entschuldigt sich förmlich dafür:

*IP Da war der Fernsehapparat neu, und da hab ich mir halt alles anschauen müssen von der Werbung bis ich weiß nicht was. Und das hat aber dann von selber aufgehört, weil ich dann auch gesättigt war irgendwie, und auch verstanden hab, ich muss dann amal schlafen gehen, damit ich in der Früh aufstehen kann. (DX/79-84)*

Dieser Erzählpassage zufolge dürfte die Lehrerin dem eigenen Empfinden nach (zu) viel Zeit mit Fernsehen verbracht haben. Zum einen schiebt sie als Begründung den neuen Fernsehapparat vor, zum anderen scheint sie erleichtert, als dies von selbst aufgehört hat. Im Gegensatz zu den genannten Medien spielen IT-Medien, wie Computer, Internet oder Spielkonsolen, keine Rolle in der Medienbiografie der beiden Lehrerinnen. Auf die Frage nach medienerzieherischen Interventionen von Seiten der Eltern geben beide Lehrerinnen an, dass keine Medienaktivitäten besonders gefördert oder verboten wurden, wobei sie die Frage nach einer Förderung mit Büchern und die Frage nach Verboten mit Fernsehen assoziieren. Dies kann ebenfalls als Ausdruck ihres medialen Habitus verstanden werden, der Lesen prinzipiell als etwas Förderungswürdiges und Fernsehen als etwas zu Reglementierendes versteht. Inwieweit sie dies auch bei der Erziehung ihrer eigenen Kinder realisieren, wird in der Dimension *Prägung Umfeld* aufgegriffen.

### **Dimension Aktuelle Mediennutzung**

Im Alltag der beiden Lehrerinnen spielt die Nutzung von Medien lediglich eine beiläufige, wenn nicht sogar untergeordnete Rolle. Eine Ausnahme stellt, wie auch schon in der Medienbiografie der Lehrerinnen, das Lesen von Büchern, Zeitungen und/oder Zeitschriften dar, denen die Lehrerinnen vergleichsweise gerne und viel Zeit – sei es in der Straßenbahn, am Abend oder in den Ferien – widmen. Für eine Lehrerin zählt auch das Radiohören in der Früh zum Aufwachen zur

<sup>57</sup> Erklärung: IP steht für Interviewpartner.

täglichen Routine, so wie sie nach wie vor gerne, auch wenn sie nur ab und zu dazukommt, Musik-CDs hört. Im Gegensatz dazu berichtet die andere Lehrerin, dass sie zu Hause kaum Radio hört und wenn doch, so hat sie keine besonderen Ansprüche an die Senderauswahl. Was das Fernsehen anbelangt, so lässt sich deutlich erkennen, dass dieser Medienaktivität wenig Bedeutung zukommt, sie bewusst reduziert wird und die Familien der beiden Lehrerinnen auch nur hin und wieder fernsehen:

*IP Ja Fernsehen ab und zu, aber auch, das hat keinen großen Stellenwert, weil das, ich hab die Zeit nicht so, und und wenn was Interessantes wär, ist mir das zu spät. Und ich hab auch kein Fernsehprogramm wo ich mir das aussuchen kann. Also ich bin auch nicht geschickt ((lacht)) in der Organisation. (DX/191-195)*

Zwischen den Zeilen entsteht in dieser Passage der Eindruck, dass die Lehrerin Fernsehen als eine Zeitvergeudung empfindet, insbesondere, da sie einen Qualitätsanspruch an das Fernsehen stellt. Daher ist auch keine routinisierte Fernsehrezeption anzunehmen. Im Hinblick auf die Nutzung des Computers und Internets zeigt sich, dass die beiden Lehrerinnen diese Medien vor allem aus pragmatischen Gründen nutzen bzw. in gewisser Weise nutzen „müssen“, zum Beispiel, um E-Mails zu beantworten. Abgesehen von diesen Kommunikationszwecken zählen das Schreiben von Texten und die Informationssuche im Netz zum Spektrum der Nutzungsformen:

*IP Internet, im Internet surf ich sehr wenig sozusagen, als eher was sozusagen was ich muss, und ah wenn ich Informationen brauch oder eben ah E-Mail oder so. (OC/252-254)*

Der Gebrauch beschränkt sich daher auf diese „ernsthaften“ Funktionen; eine hedonistisch ausgegerichtete Nutzung, wie etwa das Spielen von Computerspielen, ist hingegen überhaupt kein Thema. Insgesamt zeichnet sich diese hier beschriebene Habitusform durch keinen intensiven Medienkonsum, mit der Ausnahme von Büchern, aus, wobei vorwiegend an traditionellen Medienaktivitäten festgehalten wird und sich bis dato neue Medien nur aus pragmatischen Gründen, mit einer distanzierten und zum Teil auch ablehnenden Haltung ihnen gegenüber, etablieren konnten.

### **Dimension Medialer Geschmack**

Sieht man sich die im Interview geäußerten Einstellungen zu Medien und die mit ihnen verbundenen Wertigkeiten an, so fällt auf, dass für diese Habitusform Bücher als das dominante, positiv konnotierte Medium kennzeichnend sind. Dies äußert sich unter anderem darin, dass bei beiden Lehrerinnen Printmedien zur Entwicklung ihres Weltbilds und zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beigetragen haben. Zudem stellt bei dieser Habitusform das Buch das „traditionelle Leitmedium“ (Kommer 2010a: 360) dar, welches zur Wissensbeschaffung – als sicher empfundenes Wissen – herangezogen wird. Obwohl die beiden Lehrerinnen durchaus andere Medien zu Recherchezwecken anerkennen, liegt ihre Präferenz – Bourdieus „amor fati“ (Bourdieu 1982: 378) entsprechend – bei Büchern; sie mögen und bleiben bei dem, was sie haben und gewohnt sind:

- I1<sup>58</sup> *Welches Medium ist für Sie persönlich am ehesten zur Wissensaufnahme geeignet?*
- IP *Ähm, (2) also da mach ich Ihnen jetzt nicht den Gefallen, dass ich sag Bücher ((lacht)). Nein, aber ich denk ma, es kommt drauf an einfach welches Wissen dahinter steckt, ja also was transportiert wird. Und dann ist das Medium egal, ja. Also ob das jetzt übers Gehör is, oder ob man das, oder jetzt übern Computer und beides is, oder ob das ein Buch is, das is find ich is dann egal, ja.*
- I2 *Aber wo prinzipiell, wo kriegt man am ehesten so sicheres Wissen oder seriöses Wissen?*
- IP *Naja Seriöses kann ich auch nicht sagen. Ähm, also für mich persönlich, ich mags halt gern über Bücher, ja. Weil da seh ich dann auch, wer hat das geschrieben oder welcher Verlag ist das. Also da, da kann ich mehr dahinter sehen. (DX/292-303)*
- IP *Und da, wenn ich in Büchern nachschau oder in Zeitschriften oder Zeitungen. Da weiß ich, aha, da such ich jetzt das oder so oder da such ich das Kino z. B. Es is für mich immer noch angenehmer, ich hab eine Zeitung und schau im Kinoprogramm nach, wo das ist, als ich schau mir unter cinema.at äh die Filme irgendwie halt an. (OC/586-592)*

Die Wertschätzung von Büchern zeigt sich auch darin, dass es beiden Lehrerinnen wichtig ist, dass ihre eigenen Kinder lesen und sie ihnen demnach Lesen als eine anzustrebende kulturelle Wertigkeit vermitteln (siehe auch Dimension *Prägung Umfeld*). So berichtet eine Lehrerin, dass es ihr lieber ist, dass ihr Sohn Comics liest, bevor er gar nichts liest. Dies ist ein Hinweis dafür, dass in der Familie ein Qualitätsanspruch bei den konsumierten Medieninhalten vorherrscht, wobei dem Sohn die mangelnde Qualität des Gelesenen nachgesehen wird, bevor gar nicht gelesen wird. Im Gegensatz zu der eindeutig positiv konnotierten Aktivität Lesen (von Printmedien) sind die Äußerungen der Lehrerinnen gegenüber dem Fernsehen zwar nicht negativ oder ablehnend, jedoch wenig euphorisch. Es entsteht der Eindruck, dass Fernsehen nebensächlich und für sie persönlich von geringer Bedeutung ist, wobei sie den Fernseher nicht aktiv und bewusst aus dem Alltag verbannen:

- IP *Also wenn der Fernsehapparat eingeschalten ist, dann eigentlich wegen der Kinder. Und dann schau ich mir manchmal die Nachrichten noch an um halb acht. Aber das ist für mich nicht zwingend, das muss nicht sein. (DX/267-269)*
- IP *Und ich selbst komm fast gar nicht dazu fernzusehen. Mein Mann hat so eine Karte, wo er manchmal sozusagen am Computer auch schauen kann und da schau ich manchmal mit zehn Minuten aber nicht wirklich, also so, das ist eher für mich ganz nebensächlich. (OC/262-266)*

Ebenso wie an Printmedien ein Qualitätsanspruch gestellt wird, so zeigt sich auch bei den konsumierten Fernsehinhalten, dass die Lehrerinnen ein gewisses Niveau erwarten. So sehen sie beispielsweise Nachrichtensendungen oder Politikerrunden, wohingegen sie sich von populären, „trashigen“ Formaten distanzieren. Fernsehen trägt daher in doppelter Hinsicht zur Distinktion bei: einerseits auf Grund der seltenen Rezeption, andererseits auf Grund der bewusst ausgewählten und präferierten Fernsehinhalte. Was die Einstellungen zu bzw. die Wertigkeiten von IT-Medien, wie Computer, Internet oder auch Handy, betrifft, ist diese Habitusform durch eine ambivalente Haltung zu charakterisieren: auf der einen Seite gestehen die Lehrerinnen IT-Medien aus pragmatischen Gründen eine Legitimität zu, auf der anderen Seite wird trotzdem eine ablehnen-

<sup>58</sup> Erklärung: I1 steht für Interviewer 1; I2 steht für Interviewer 2.

de, distanzierte und teilweise auch unsichere Haltung gegenüber diesen Medien sichtbar. So schätzen die Lehrerinnen die Erreichbarkeit durch das Handy, auch der eigenen Kinder wegen:

*IP* *Aber das Handy ist natürlich sehr praktisch und ich hab's auch wegen meiner Kinder, damit ich immer erreichbar bin. Und jetzt haben schon so viele Leute ein Handy und dadurch wärs nicht günstig, keins mehr zu haben. (DX/485-48)*

Dennoch bevorzugt eine Lehrerin immer noch das Festnetz, obwohl das Handy nach eigenen Aussagen als praktisch und beruhigend beschrieben wird. Hier zeigt sich eine dem Anschein nach nicht gänzlich überwundene distanzierte Haltung dem Handy gegenüber und ein Verhaftetsein in der Nutzung gewohnter Mediengeräte. Was den Computer bzw. das Internet anbelangt, zeigt sich eine ähnliche Ambivalenz: so hat der Computer als Arbeitsmedium zwar durchaus seine Berechtigung, und die Konfrontation mit dem Computer wird grundsätzlich als wichtig erachtet, dennoch präferieren die Lehrerinnen weiterhin die händisch verfasste Schulvorbereitung und sehen nicht unmittelbar eine Notwendigkeit, dies zu ändern. Die distanzierte Haltung gegenüber dem Computer bzw. Internet wird zusätzlich durch eine Technikdistanz, wenn nicht sogar durch eine „latente [ ] Technikfeindlichkeit“ (Kommer 2010a: 304), geschürt. So empfindet eine Lehrerin die Abhängigkeit vom Strom bzw. das Ausgeliefertsein, wenn die Technik nicht funktioniert, beim Computer als grundsätzlich nachteilig, wenn nicht sogar bedrohlich. Aber auch Probleme beim Ausdrucken von Texten forcieren diese Technikfeindlichkeit, wodurch zwischen den Zeilen der Eindruck einer Überforderung entsteht:

*IP* *Ich mein, ja, ich schau schon ganz gern mal im Internet Dinge nach oder, also das das find ich auch faszinierend, das ist auch toll. Ähm oder ich hab dann versucht, halt auch a bissl Texte draufzuschreiben, nur was mich dann stört wieder mitn Drucker, wenn das dann nicht so rauskommt wie ich möchte und der Drucker spinnt, und dann vergehts ma scho wieder, ja. (DX/210-214)*

Ebenso zeigt sich eine Ambivalenz im Hinblick auf das Internet. Die Lehrerinnen sind sich zwar der bestehenden und umfassenden Recherchemöglichkeiten im Internet bewusst, allerdings wird die Onlinesuche gleichzeitig als anstrengend, zeitraubend und auslaugend empfunden, worin sich wiederum eine ablehnende und auf Distanz gehende Haltung bemerkbar macht:

*I1* *Und Computer, Internet is eher nicht?*  
*IP* *Ja also für mich selbst ist es so anstrengend, da irgendwas zu suchen, weil ich, für mich ist das so viel Zeit und so (2). Für mich ist der Computer einfach so anstreng-, also für mich ist das einfach anstrengend, dieses Lesen am Computer ist irgendwie für mich einfach anstrengend. Also ich hab dann immer das Gefühl ich bin total ausgelaugt nach einer Stunde und es ist dann auch gleich eine Stunde vorbei, wenn ich irgendwas suche oder so, das ist, puh, das rennt irgendwie noch mehr. (OC/576-586)*

Ähnlich verhält es sich bei der Kommunikation via E-Mails. Diese wird auf Grund der Zeitunabhängigkeit und Flexibilität zwar durchaus als vorteilhaft empfunden, dennoch trauen die Lehrerinnen der gleichzeitig als lose und nicht verlässlich beschriebenen Kommunikation nicht ganz über den Weg, weshalb andere Kommunikationsformen bevorzugt werden:

*IP* *Und ich schreib auch ab und zu Mails aber wie g'sagt nicht regelmäßig, und das ist auch nicht verlässlich und sicher. Also ich schicks eher weg und wart dann auf keine Antwort, weil das ist sowieso ganz lose. Also ich würd z. B. ganz dringend oder sehr persönliche Dinge nicht äh über ein Mail verfassen. Oder, äh ich weiß nicht, Glückwunsch zur Geburt oder so, das würd ich vielleicht zusätzlich machen, aber auf jeden Fall einen Brief oder*

*eine Karte schicken. Oder einen persönlichen Anruf. Also für Anlässe, ja oder zum Geburtstag auch, man kanns gern schreiben, aber ich würd zusätzlich das in einer anderen Form auch noch tun, ja. (DX/495-507)*

Den Aussagen der Lehrerinnen zufolge haben sich soziale Beziehungen bzw. Kontakte durch die neuen Kommunikationsmedien, zum Beispiel in Bezug auf die Verlässlichkeit oder Intensität, nicht verändert. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass die Lehrerinnen noch verstärkt an traditionellen Kommunikationsmethoden festhalten und neuere Formen des Austauschs, wie etwa Onlinekommunikation via Chats, gar nicht erst praktizieren. Im Hinblick auf Computerspiele oder Konsolenspiele präsentiert sich ebenfalls eine ambivalente Einstellung, da zwischen Lernspielen und Spielen zur bloßen Unterhaltung unterschieden wird, wobei die Lehrerinnen auf die allgemeine Frage nach Computerspielen zunächst nur mit Aussagen zu Lernspielen antworten:

*I1 Gut, ähm, was halten Sie persönlich von Computerspielen?*

*IP Ja, also ich, ich mein, ich ich ich weiß es gibt Lernspiele und da hat auch mein Sohn hat da auch welche bekommen. Äh die ihm sehr Spaß gemacht haben und wo ich das auch nachvollziehen kann, dass die gut sind oder bzw. halt ihn geschult haben. In, was weiß ich, was die Koordination anbelangt hat oder die Konzentration und so weiter. Also das gefällt ma sehr gut, dass das möglich ist, macht auch Spaß, unterhält. (DX/272-278)*

Während sie Lernspielen bzw. Spielen, die ein Mindestmaß an Niveau und Qualität garantieren, trotz eigenen Desinteresses eine gewisse Legitimation einräumen und diesen Spielen etwas abgewinnen können, lehnen sie Computerspiele zu Unterhaltungszwecken, insbesondere Gewaltspiele, dezidiert ab. Die Lehrerinnen begründen dies, indem sie diese Spiele unter anderem als Zeitvergeudung erachten, ihnen Sucht- bzw. Isolationspotenzial unterstellen und in diesem Zusammenhang auch von beobachteten negativen Auswirkungen bei ihren eigenen Kindern berichten:

*IP (...) und da merk ich einfach, dass es, dass zu viel, da is er [älterer Sohn; U. M.] dann total überdreht und er [...] Und das will ich gar nicht. Und er er spielt zwar schon dann auch, und ich sag, dann schaut der Kleine [jüngerer Sohn; U. M.] wieder mit, das will ich schon gar nicht, dass er irgendwelche solche Ritterspiel-, und. Ich mein, es gibt Leute die sagen, das ist harmlos, aber für mich ist es irgendwie nicht harmlos, wenn sie sich da so bekämpfen oder so und das mag ich dann einfach nicht gerne, wenn er da das schaut und er ist dann wirklich nachher, er ärgert sich und er ist dann so angespannt und geht dann auf den Kleinen los und, und, einfach so, also für mich ist das nicht so. (OC/505-521)*

Zwischen den Zeilen entsteht der Eindruck, dass die Lehrerin durch das beobachtete Verhalten ihres Sohnes auch ein Stück weit verunsichert ist. Auf Grund mangelnder eigener Spielerfahrungen dürfte für diese Lehrerin daher das Verhalten ihres Sohnes schwer abschätzbar oder auch schwer nachvollziehbar sein.

Insgesamt zeigt sich, dass für Lehrerinnen dieser Habitusform neue Medien von geringer Bedeutung sind und sie diese nur soweit es – zum Beispiel auch aus gesellschaftlichen Gründen – erforderlich ist in ihren Alltag integrieren. Als besonders störend wird dabei der rasche Medienwandel bzw. -wechsel empfunden, der neben der Anschaffung neuer Geräte auch eine Umstellung erfordert, dem sich eine Lehrerin ihrem Bericht zufolge wenig gewachsen fühlt:

IP *Und CDs das war ma halt dann auch noch irgendwie ungeheuer ((lacht)) und, na weil mich das halt gestört hat, dass die, dass das eben so schnell wechselt. Also ich hab nichts gegen ein neues Medium, sondern mich stört dieser rasche Wechsel. (DX/144-147)*

IP *Und was weiß ich, jetzt bei diesen, bei den neuen Sachen, das is, da is so viel Kleingedrucktes dabei, das man sich nie durchliest, also da weiß ich dann auch oft nicht, von welcher Richtung das überhaupt kommt, ja. Also das das ist vielleicht etwas, was mich da mehr irritiert oder wo ich, wo ich schlechter damit umgehen kann auch. Weil ichs zuwenig kenn. (DX/305-309)*

Auf Grund der wiederkehrenden technischen Neuerungen ist davon auszugehen, dass sich die Unkenntnis und demzufolge auch Unsicherheit bei den Lehrerinnen fortwährend reproduziert, die es ihnen erschwert, sich auf diese Medien einzulassen.

### **Dimension Motive und Zwecke**

Wie sich bereits bei den Dimensionen Mediennutzung und medialer Geschmack gezeigt hat, zeichnen sich Lehrerinnen dieser Habitusform durch eine geringe Mediennutzung aus. Begründet wird diese geringe Mediennutzung häufig mit Zeitmangel. Als problematisch wird dieser Umgang allerdings keinesfalls empfunden. Die Befragten scheinen mit ihren Nutzungsmustern durchaus zufrieden zu sein. Daher bemühen sie sich auch kaum, mehr zeitliche Spielräume für die Ausführung von Medienaktivitäten zu gewinnen bzw. sich mehr Gelegenheiten hierfür zu verschaffen. Eine Analyse der angeführten Motive und Zwecke ihrer (Nicht/Wenig-)Nutzung macht dabei deutlich, dass den Medien unterschiedliche Funktionen zugeschrieben werden. Während Fernsehen vor allem mit Unterhaltung assoziiert wird, wird der Computer als Arbeitsmedium mit „Werkzeugcharakter“ (Kommer 2010a: 327, 382) deklariert. Zu Unterhaltungszwecken werden Bücher gelesen, wird ferngesehen oder auch Musik gehört, wobei eine qualitäts- und bildungsorientierte Nutzung von Medien überwiegt und auch in den subjektiven Zuschreibungen einen größeren Stellenwert hat. Dazu werden sowohl Audiomedien, wie das Radio, der Computer bzw. das Internet, aber auch das Fernsehen, mit informativen Inhalten herangezogen. Auf Grund der präferierten Funktionen der Medien lässt sich daher einerseits ein tendenzielles Interesse und Streben nach der Partizipation an der Hochkultur vermuten: beispielsweise empfindet eine Lehrerin ihre Rezeption von Zeitungen<sup>59</sup> als nachlässig, wodurch deutlich wird, dass sie an sich selbst den Anspruch stellt, über das aktuelle Weltgeschehen ausreichend informiert zu sein. Andererseits dürften die den Medien zugeschriebenen Funktionen auch als Möglichkeit der Distinktion genutzt werden.

<sup>59</sup> In dieser Arbeit wird die Rezeption von qualitätsorientierten Zeitungen zu Informationszwecken (z. B. Presse, Standard) als Marker von Hochkultur gelabelt. Im Gegensatz dazu wird das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften zu Zwecken der Unterhaltung (z. B. Heute, Krone) als popkulturelle Interessen interpretiert.

### **Dimension Prägung Umfeld**

Für die Habitusform dieser beiden Lehrerinnen sind auch die medienerzieherischen Interventionen bei ihren eigenen Kindern aufschlussreich, welche dem Anschein nach durch ein klares Konzept und strikte Wertvorstellungen geleitet sind. So ist es beiden Lehrerinnen ein Anliegen, dass ihre Kinder an Bücher herangeführt werden und eine eigene Lesebiografie entwickeln. Dies forcieren sie durch den Kauf bzw. die Ausleihe von Büchern sowie durch gemeinsames Lesen oder Vorlesen in der Familie:

*IP Ja Bücher. Also das war dann wirklich für mich eine Welt, äh also die ich also die ich sehr schätze. Und die für mich sehr wichtig ist und auch für, also wo ich auch merk, also dass ich das meinen Kindern auch versuch weiterzugeben. Also das geht automatisch. Da ist jetzt kein Zwang dahinter. (DX/123-126)*

Bei dieser Interviewpassage wird besonders deutlich, dass die Weitergabe kultureller Werte, in diesem Fall die Wertschätzung von Büchern, als etwas Automatisches beschrieben wird, das ohne Zwang – zumindest aus der Perspektive der Eltern und ihrer damit einhergehenden Erziehungsmacht – passiert. Dies stützt die Annahme eines medialen Habitus insoweit, als dass die Förderung von Büchern weniger das Resultat einer bewussten und expliziten Überlegung ist als vielmehr habituell erfolgt. Im Gegensatz zum Lesen von Büchern werden das Fernsehen und das Spielen von Computerspielen in den Familien der Lehrerinnen zeitlich und inhaltlich kontrolliert. So haben die Lehrerinnen klare Vorstellungen davon, wann und wie lange die Kinder fernsehen dürfen, und unternehmen auch Anstrengungen, geeignete bzw. adäquate Sendungen bzw. Filme auszuwählen:

*IP Ähm, und dann ja, die Kinder schauen halt gern fern, die haben ihr Kinderfernsehen. Und da schau ich manchmal mit. Also ich weiß ungefähr Bescheid worums geht, und da red ich auch mit. Und da gibts auch eine bestimmte Uhrzeit, also ich mag nicht, wenn sie da am Nachmittag schon schauen. Das ist dann halt so ab sechs eher. (DX/262-265)*

*IP Und (2) Fernsehen haben wir total reduziert, also meine Kinder dürfen auch nur bestimmte Sachen schaun. Also wir haben eben diesen Laptop, einen Laptop aber der ist nicht mehr ( ) ((lacht)) und da dürfen sie halt bestimmte DVDs schaun oder bei der Oma Videos sozusagen. (OC/256-260)*

DVDs und Videos stellen hier eine Alternative zum Fernseher dar. Anders als bei diesem lassen sich so der Zeitpunkt, Inhalt und Rahmen gezielt steuern; diese Medien kommen somit einem Reglementierungswunsch entgegen (siehe auch Kommer 2010a: 325). Den Berichten der Lehrerinnen zufolge wird in den Familien auch darauf Wert gelegt, über die gesehenen Fernsehinhalte bzw. Filme zu sprechen, sich auszutauschen oder diese zu bewerten. Dies dürfte zum einen den Lehrerinnen die Sicherheit geben, über die konsumierten Inhalte die Kontrolle zu behalten, zum anderen wird durch die Bewertung auch Distinktion betrieben:

*IP Da sag ich, na was hast denn gesehen und was ist da vorgekommen? Also da damit auch n bissl weiß, was was da so läuft. Und dann sag ich da auch manchmal na das is aber ein lieber Film, oder nett oder das is aber ein Blödsinn und das is besser, du schaust da was anderes an. Also das mach ich schon natürlich. (DX/323-329)*

Auch der Hinweis, dass die Lehrerinnen ein gemeinsames Fernsehen mit ihren Kindern als Idealvorstellung sehen und sie beinahe ein schlechtes Gewissen haben, wenn die Kinder alleine vor dem Fernseher sitzen, unterstreicht die tendenziell negative Konnotation des Fernsehens:

- IP *Aber dieses vor den Fern-, also vor diesen Fernseher in Wirklichkeit hinsetzen, mag ich nicht so und da hab ich auch ein schlechtes Gewissen, wenn ich das mach sozusagen, also wenn ich sie [die Kinder; U. M.] irgendwie so da ((lacht)),*
- I1 *Abgeb.*
- IP *Ja ein bisschen abgeb. (OC/642-647)*

Der Fernseher in der Funktion eines „Babysitters“ wird in den Familien der Lehrerinnen daher nur in Ausnahmefällen geduldet, und es wird nur in bestimmten Situationen, zum Beispiel am Sonntag in der Früh zum Ausschlafen, darauf zurückgegriffen. Ähnliche Einstellungen zeigen sich, wenn die medienerzieherischen Interventionen der Lehrerinnen gegenüber Computerspielen in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden. Wenn Computerspiele erlaubt werden, dann ebenfalls mit inhaltlicher Einschränkung sowie zeitlicher Limitierung. Insbesondere werden dabei Lernspiele bevorzugt, da diese zumindest einen gewissen Qualitätsanspruch erfüllen und die Lehrerinnen die Beschäftigung ihrer Kinder mit Computerspielen auch besser vor sich selbst rechtfertigen können. Während eine Lehrerin daher gezielt Lernspiele aus der Bücherei für ihre Kinder ausborgt, werden in der Familie der anderen Lehrerin keine Computerspiele angeschafft; ihren Kindern stehen jene Lernspiele zur Verfügung, die sie als Lehrerin besitzt, und „leider“ (OC/495) auch Internetspiele. In beiden Fällen wird jedoch deutlich, dass bereits von der medienökonomischen Ausstattung her die Möglichkeiten des Computerspielens eingeschränkt und auf diese Weise auch reglementiert werden. Dass es sich bei der Erlaubnis, Computer spielen zu dürfen, generell um ein Zugeständnis handelt und es den Lehrerinnen höchstwahrscheinlich lieber wäre, dass ihre Kinder gar keine Computerspiele spielen, wird in der nächsten Interviewpassage deutlich:

- IP *Ich denke mir, wenn ich ihm [Sohn; U. M.] alles verbiete, dann wird er irgendwann einmal das nur mehr das spielen, also irgendwie spielen wollen. Also irgendwie denk ich, dass is so wie mit den Süßigkeiten. Ein bisschen von von allen kann er schon haben, also. (OC/547-551)*

Erste Hinweise darauf, dass Kinder die Einstellungen und Nutzungsweisen der Eltern internalisieren, zeigen sich ebenfalls in den Erzählungen der Lehrerinnen: so berichtet eine Lehrerin, dass ihr Sohn von sich aus genug vom Fernsehen hat oder von sich aus Fernsehsendungen bewertet bzw. sich von diesen distanziert. Die im Hinblick auf das Fernsehen vorgelebte Nutzungsweise dürfte daher von ihrem Kind bereits ein Stück weit übernommen worden sein:

- IP *Aber, aber im Prinzip sagt er [Sohn; U. M.] dann auch da, jetzt dreh ich ab, jetzt hab ich genug. Oder das is ein Blödsinn oder so. Also er weiß das auch. Das is ganz angenehm. Also da ham ma überhaupt keine Probleme. Also ich muss nix verbieten. Das reicht da besprechen. (DX/460-468)*

Ein ähnliches Beispiel zeigt sich bei der Übernahme der elterlichen Einstellung, dass Computerspielen süchtig macht:

- IP *[...] und dann war einmal ein Freund da und sie [Sohn mit seinem Freund; U. M.] haben halt recht viel gespielt und da sagt er, aber ich bin jetzt nicht computersüchtig. Hat er g'sagt, ich bin jetzt nicht nintendosüchtig. (DX/437-439)*

Insgesamt wird aus der Erzählung der Lehrerin ersichtlich, dass den Kindern Medien nicht als Prestigegegenstände vermittelt werden. Ebenso wird eine zu große Auswahl bzw. Anzahl an Mediengeräten – auch verursacht durch die eigene Unsicherheit und Distanz zu neuen Medien – als nicht sinnvoll erachtet. Eine weitere Parallele zum eigenen Medienhandeln lässt sich erkennen, wenn bei der Anschaffung eines Handys für den Sohn pragmatische Gründe wie die telefonische Erreichbarkeit am Schulweg betont werden. Dem eigenen medialen Habitus entsprechend werden Ansprüche an die Mediennutzung der Kinder gestellt, wodurch diese zu einer vorwiegend pragmatischen und weniger der Unterhaltung dienenden Mediennutzung erzogen werden. Eine Ausnahme bildet hier lediglich die Rezeption von Audio- und Printmedien.

### **Zusammenfassung – Medialer Habitus und Lehrerrolle**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der hier anhand von fünf Dimensionen beschriebene mediale Habitus der Lehrerinnen durch Konsistenz und Kontinuität auszeichnet: Medien, die bereits in der Kindheit und Jugend eine zentrale Rolle gespielt haben, sind auch in der aktuellen Mediennutzung vorrangig und werden auch in der Erziehung der eigenen Kinder forciert. Für diese Habitusform ist charakteristisch, dass (neue) Medien generell wenig und vorwiegend aus pragmatischen Gründen genutzt werden. Dabei überwiegt neben einem Qualitätsanspruch an die rezipierten Inhalte eine Informations- bzw. Bildungsfunktion. Die zu beobachtende Distanz und Unsicherheit gegenüber audiovisuell-elektronischen Medien dürfte einerseits das Ergebnis fehlender technischer Kompetenzen darstellen, andererseits aber auch „habituell-ideologische“ (Kotter 2010a: 351) Ursachen haben.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, welche Auswirkungen der beschriebene mediale Habitus der beiden Lehrerinnen auf ihre Rolle als Lehrperson und ihren Unterricht hat. Grundsätzlich verstehen die Lehrerinnen unter Medienbildung das Erlernen eines selbständigen, aber auch kritischen Umgangs mit Medien; jedoch betrachten sie dies primär als Aufgabe der Eltern. Dieses Abschieben der Verantwortung kann ebenfalls als Ausdruck ihres medialen Habitus interpretiert werden. Auch wenn sich ihre Aussagen zur Medienbildung grundsätzlich auf alle Medien beziehen, sieht eine der Lehrerinnen nicht die Möglichkeit, den Schülern alle Medien näherzubringen. Aus den Daten lässt sich erkennen, dass vorwiegend traditionelle (Unterrichts-)Medien, wie das Tafelbild, aber auch Audio- und Printmedien bevorzugt im Unterricht eingesetzt werden; das heißt jene Medien, welche die Lehrerinnen auch privat nutzen, die positiv gelabelt sind und denen sie auch einen Bildungswert zuschreiben:

I1 *Ok, welche Medien bevorzugen Sie im Unterricht und wie setzen Sie diese auch ein?*

IP *Ja also das Tafelbild das hab ich sehr stark, ich hab auch gern was an der Wand hängen. Äh, den Overhead verwend ich eher wenig, der is danach immer wieder kaputt, und das is, ich mein hab ich schon auch, das gfallt dann den Kindern, wenn man nicht so viel einsetzt, so viel ist auch nicht gut. Ähm, ich hab oft den CD-Player,*

*also zum Tanzen, zum Mitsingen, äh zum Geschichten hören. Ich hab Bücher auch zum Vorlesen, zum Märchen anhören, also Märchen z. B. Ähm, also das das deckt wirklich viele Teilbereiche ab. Äh, was gibts noch. (.) Ja und den Computer halt fallweise. Also leider wenig. (DX/671-679)*

*I1 Und was bedeutet Medienbildung in der Schule für Sie?*

*IP Ja also auch, wir haben viele Bücher in der Klasse. Äh dass Kinder lernen, sich selber äh Bücher zu holen, dass sie sich auch selber unterhalten können, dass sie irgendwas dazu tun können. Und das ist eben der Griff nach dem Buch und nachdenken, na was könnt ma da mal einfach anschauen. Oder welche Bücher interessieren mich mehr, äh was weiß ich, Sachthemen oder Geschichten oder so. Dann natürlich der Computer. Leider haman relativ wenig eingesetzt dieses Jahr. Das ist halt, sind eben nur zwei Stück und mir ist die Zeit einfach da zu knapp. Und es sind halt andere Dinge find ich schon noch im Vordergrund. Also, eben, dass die Tafel eben das Medium, dass die Kinder einfach schreiben lernen. Der Prozess des Schreibenlernens, des Rechnenkönnens, des Lesenlernens, also das is, ähm das ist im Vordergrund. Und wenn ma dann die Medien dazu verwenden kann, weitere Medien, dann is es gut, ja. Aber ich glaub, ich glaub das Schreiben, das muss man einfach lernen indem mans tut. Mitn Stift aufn Papier. (DX/593-605)*

Die Dominanz und hohe Wertschätzung der Printmedien wird bei einer Lehrerin in der letzten Interviewpassage noch einmal in aller Deutlichkeit sichtbar: Erst nachdem sie alle mit der Nutzung des „wertvollen“ Mediums Buch konnotierten didaktisch-pädagogischen Überlegungen dargelegt hat, nimmt sie auch zum Medium Computer Stellung. Insgesamt zeigt sich, dass Audio- und Printmedien daher, im Gegensatz zum Fernseher oder zu IT-Medien, feste Bestandteile des Schulalltags sind, die auf vielfältige Art und Weise eingesetzt werden. So haben Schüler auch die Erlaubnis, Audio- bzw. Printmedien in den Unterricht mitzubringen, da diese dem medialen Habitus der Lehrerinnen entsprechen. Von daher dürften sich die Lehrerinnen in der Lage sehen, diese in den Unterricht zu integrieren. Im Gegensatz dazu lässt sich aus der Struktur der Argumentationen im Hinblick auf den marginalen Einsatz von IT-Medien, aber auch von Film und Fernsehen erkennen, dass die Lehrerinnen neben ihren anderen Aktivitäten zu wenig Zeit für einen Einsatz dieser Medien im Unterricht haben, die Verwendung mit einem anscheinend zu großen organisatorischen Aufwand verbunden ist und sie zusätzlich auch die mangelnde mediale schulische Ausstattung als hinderlich empfinden. Zusätzlich entsteht aber auch der Eindruck, dass den Lehrerinnen Anregungen und Ideen zu Umsetzungsmöglichkeiten von Medienaktivitäten fehlen bzw. dass sie diese – wohl auch auf Grund ihres medialen Habitus – nicht aufgreifen (können oder wollen). Insbesondere fällt auf, dass die Lehrerinnen von einem Unterricht mit Medien und kaum von einem Unterricht über Medien sprechen.

### **6.5.2. Kritisch-distanzierte Pragmatiker**

Der Habitusform der kritisch-distanzierten Pragmatiker sind auf Basis der Datenanalyse zwei (männliche) Lehrer, die knapp über 40 bzw. über 50 Jahre alt sind, eigene Kinder haben und seit über zehn Jahren als Volksschullehrer tätig sind, zuzuordnen. Charakteristisch für diese Habitusform ist eine vorwiegend distanzierte Haltung gegenüber neuen Medien, die durch eine auffallend kritische Einstellung gegenüber diesen zu erklären ist und weniger auf Berührungängste oder fehlende technische Kompetenzen zurückzuführen ist.

### Dimension Medienbiografie

Die Medienbiografie der beiden Lehrer lässt sich vorwiegend durch eine vielfältige rezeptive sowie produktive Nutzung von Audiomedien charakterisieren, zu denen Musikhören – vor allem via Radio, Kassettenrekorder bzw. Plattenspieler – sowie das Spielen von Musikinstrumenten oder das Musizieren in einer Band zählen. So wird das Erlernen eines Instruments durch die Eltern forciert, aber auch selbst vorgelebt. Ebenso berichtet ein Lehrer von der Aufnahme und kreativen Gestaltung eigener Hörspiele, fallweise auch gemeinsam mit seinen Eltern. Was Printmedien anbelangt, so dürften diese Lehrer Lesen als kulturelle Wertigkeit internalisiert haben: obwohl sich ein Lehrer selbst als „kein großer Leser“ (DN/138) beschreibt und Bücher, später auch Zeitschriften und politische Zeitungen, nur eine geringe Rolle spielen, entsteht der Eindruck, dass er dennoch „liest, weil man liest“. Im Gegensatz dazu wächst der zweite Lehrer mit Büchern als selbstverständlichem Bestandteil seiner Kindheit und Jugend auf: seine Eltern lesen, er selbst kann bereits vor Schulbeginn lesen und zu Hause bzw. in der Bücherei steht ein umfassendes Bücherkontingent zur Verfügung. Neben dem Lesen von Büchern und Zeitungen zählt auch die eigene Gestaltung von Texten in Form von Tagebucheinträgen und Briefen zu den medialen Gewohnheiten im Kindes- bzw. Jugendalter. Im Gegensatz dazu wird dem Fernsehen keine (große) Bedeutung beigemessen: so sieht einer der beiden Lehrer zwar in der Kindheit und Jugend – begrenzt durch zeitliche und inhaltliche Restriktionen seitens der Eltern – fern, als junger Erwachsener hat er jedoch zeitweise keinen Fernseher in der eigenen Wohnung:

IP *Fernsehen? Mhm, nicht sehr. Also ich hab zeitweise, hab ich also allein, da bin ich nach Lübeck gezogen, ich hab in Kiel gewohnt. Bin dann nach Lübeck gezogen. Ich kann mich erinnern, zeitweise haben wir keinen Fernseher gehabt. Also das hat irgendwie keine große Rolle gespielt. Das war auch damals, Fernseher war gar nicht so billig, ja? Als Student war es gar nicht so einfach einen Fernseher zu haben. Heute ist das kein Thema, aber damals war das irgendwie schon, bisschen, hat Geld gekostet. Und man hat sich überlegt, ob man sich den überhaupt zulegen soll, oder ob man drauf pfeift. (DN/239-246)*

Während für diesen Lehrer Fernsehen zumindest hin und wieder eine Rolle spielt, wächst der andere Lehrer in einer Familie auf, in der Fernsehen aus dem Alltag verbannt wird:

I1 *War der Fernseher verboten oder war er einfach nur-?*  
 IP *Fernsehen war kein Thema.*  
 I1 *Das war kein Thema, aber bei den Freunden?*  
 IP *Das war eigentlich primitiv, (2) ich habs als primitiv, wenn jemand ferngesehen hat, hab ichs (.) also als nicht wahnsinnig toll in Erinnerung.*  
 I1 *Ah, das hast du selber auch so empfunden?*  
 IP *Na, ich hätt wahnsinnig gern fernschaut natürlich. Es war ja ständig auch Aufsatzthemen in der Schule zu irgendwelchen Fernsehsendungen, die ich natürlich nicht gesehn hab. Ich hab immer Sonderthemen gehabt, (.) als einziger.*  
 I1 *Da heißt, also auch bei Freunden hast du das nicht gemacht?*  
 IP *Na, (.) na.*  
 I2 *Und das wurde von den Eltern vermittelt, so, dass das was Primitives ist, oder? Oder hab ich das jetzt-*  
 IP *Na nicht vermittelt, aber es war irgendwie (2), also so wie (.) Bücher vom Franz Kafka, das liest man einfach nicht, ja. Also bestimmte Dinge tut man nicht.*  
 I2 *Ok, das war so quasi im Rahmen des-,*  
 IP *Das war so, das ist nie ausgesprochen worden, aber es war klar. Also das hat bestimmte Dinge, also aus dem Spektrum waren einfach weiß, ja.*  
 I1 *Aha, also es wurde nonverbal, als, als Haltung vermittelt, mhm.*  
 IP *Genau ja, ja. (HN/213-233)*

Aus dieser Interviewpassage wird ersichtlich, dass Fernsehen für diese Familie nicht nur kein Thema, sondern sogar undenkbar ist. Die Aktivität Fernsehen wird abgewertet – zum Beispiel als etwas Primitives – und auf diese Art und Weise Distinktion betrieben. Die Distanzierung von der Aktivität Fernsehen muss jedoch nicht aktiv durch die Eltern vermittelt werden, sondern ist unhinterfragt so üblich. Dies unterstützt die Annahme eines medialen Habitus, da die Haltung gegenüber dem Fernsehen in der Familie weniger bewusst angestrebt und zu vermitteln versucht wird, als dass dies vielmehr habituell erfolgt ist. Trotz dieser internalisierten Einstellung zum Fernsehen geht aus den Erzählungen dieses Lehrers aber auch hervor, dass er „wahnsinnig gern“ (HN/219) ferngesehen hätte bzw. hat und später in seiner Jugend bei Freunden auch in den Genuss des Fernsehens kommt. Seine damalige Fernsehrezeption ist zum einen durch einen „unendlich[en]“ (HN/345) Fernsehkonsum und zum anderen durch eine Überforderung in der Rezeption der konsumierten Inhalte, die sich beispielsweise im Nichtaushalten der Spannung von Spielfilmen ausdrückt, zu charakterisieren. Möglicherweise liegt dies daran, dass diesem Lehrer nicht nur Erfahrungen in der Rezeption von Fernsehinhalten fehlen, sondern aus dem lange unbefriedigten Bedürfnis auch eine Überforderung hinsichtlich der Regulierung des Fernsehkonsums eingetreten ist (siehe auch *Dimension Aktuelle Mediennutzung*). Weiters berichten beide Lehrer, dass sie in ihrer Kindheit und Jugend ins Kino gegangen sind. Hier ist zu vermuten, dass dem Sehen von bewusst ausgewählten Kinofilmen eine andere Wertigkeit zugesprochen wird als dem herkömmlichen Zeitvertreib Fernsehen. Was IT-Medien wie den Computer und das Internet anbelangt, so erzählt lediglich einer der beiden Lehrer, dass seine Familie sehr früh mit einem eigenen Computer ausgestattet ist, auf dem er erste Programmier- und Spielerfahrungen macht. Insgesamt spielen IT-Medien medienbiografisch gesehen aber keine große Rolle in der routinisierten Mediennutzung der beiden Lehrer; vielmehr fällt vor allem eine Dominanz von traditionellen Audio- und Printmedien auf. Dabei wird vor allem auf Aktivitäten und konsumierte Inhalte der Eltern Wert gelegt, welche sich an der klassischen Bürgerbildung orientieren.

### **Dimension Aktuelle Mediennutzung**

Der in der Kindheit und Jugend habitualisierte Medienumgang findet weitestgehend seine Fortsetzung in der aktuellen Mediennutzung. So spielen im Medienalltag der beiden Lehrer nach wie vor Audiomedien eine dominante Rolle, wie Radio hören beim Autofahren oder Musik hören via Stereoanlage, Discman oder auch immer noch auf Schallplatten. Der präferierte Musikstil reicht dabei beispielsweise von Klassik und Jazz bis hin zu ausgewählten Radiosendern wie *Superfly*. Was die konsumierten Radiosendungen betrifft, so werden insbesondere informationsorientierte und kritische Formate, etwa des Senders *Ö1*, bevorzugt. Neben dem Hören von Musik haben Lehrer dieser Habitusform auch das eigene Musizieren bis heute beibehalten. Für einen Lehrer stellt

sowohl das eigene Spielen und Üben von Instrumenten als auch das Erteilen von Klavierunterricht eine zeitintensive Beschäftigung dar:

*IP Ja und dann versuch ich immer irgendwie, schau ich, dass ich irgendwie dann noch ans Vibraphon komm. Ja und dann stehen leider schon irgendwelche Klavierschüler vor der Tür, ja. Die müssen dann auch noch irgendwie bedient werden. Obwohl mir das auch Spaß macht, muss ich auch sagen, also es ist mir nicht ganz und gar zuwider. Also das geht schon auch irgendwie. Ist ganz nett eigentlich. Und dann ja, wenn Energie bleibt hoff ich immer sehr, dass ich dann Vibraphon spiele eine Stunde und vielleicht spiele ich noch ein bisschen Klavier [...]. (DN/546-553)*

Auch sind Printmedien weiterhin selbstverständlicher Bestandteil der alltäglichen Mediennutzung. Während sich einer der beiden Lehrer selbst als „Vielleser“ (HN/924) bezeichnet und gerne in der Schnellbahn oder auch am Abend Bücher liest, wiederholt sich beim zweiten Lehrer der entstandene Eindruck von seiner Medienbiografie: dieser Lehrer liest den eigenen Aussagen zufolge eher wenig, wobei er dennoch dem Lesen von Büchern und insbesondere von Zeitschriften (z. B. *Profil*) bzw. Zeitungen (z. B. *Kurier*) regelmäßig nachgeht. Entscheidend ist daher, dass das Lesen trotz allem als Aktivität mit hoher kultureller Wertigkeit internalisiert wurde. Hinsichtlich der Aktivität Fernsehen bestätigt sich ebenfalls die Rezeptionsweise, die sich bereits in der Kindheit und Jugend gezeigt hat: so spielt Fernsehen für den einen Lehrer nach wie vor lediglich eine marginale Rolle im Alltag, der er wenig Zeit widmet und die er zu minimieren versucht. Wenn er fernsieht, dann bewusst und vorwiegend qualitätsvolle, informative Formate, wie zum Beispiel Nachrichtensendungen oder Dokumentationen. Für den anderen Lehrer spielt Fernsehen – analog zu den Gewohnheiten in seiner Kindheit und Jugend – prinzipiell keine Rolle:

*IP Wir haben keinen Fernseher zu Haus, aber wir stecken uns ab und zu so eine Antenne, also, ich hab einmal, ((lacht)) da hab ich ein neues Haus gekauft, da war so eine, ganz kurz nur, da war so eine (.) ah Hausantenne Anschluss drinnen. Und, (.) nach zehn Jahren oder so, hab ich mir gedacht, jetzt möchte ich einmal fernsehen. Hab mir so einen Videorekorder gekauft und einen Beamer und hab das also, keinen Fernsehapparat, und hab mir ein Kabel gelegt und das angeschlossen und hab halt da ferngeschaut. Und dann nach vier Tagen oder so, hab ich mir gedacht, wo ich schon nicht mehr sitzen konnte und nicht mehr stehen konnte, wo ich so müde war, durch ununterbrochen (.) ferngeschaut, hab ich mir gedacht, so jetzt reicht's aber und hab das halt abgezwickelt, das Kabel. Und es hat kein halbes Jahr gedauert, da hab ich das gespleißt, hab ich das mühevoll wieder zusammengeflochten, ist wieder gegangen drei, vier Tage, is wieder, dann hab ichs an der Wand abgezwickelt (.) und der nächste Schritt war dann, dass ich dann mit dem Stemmeisen ein Loch gehaut hab, dass ich das wieder spleißen kann. Dann hab ichs mit dem Stemmeisen im Loch abgehaut (.) und so is es jetzt. (HN/428-444)*

Diese Interviewpassage führt eindrucksvoll vor Augen, dass auf Fernsehen zwar freiwillig – auch durch den Nichtbesitz eines TV-Geräts – verzichtet wird, wobei die selbst herbeigeführte Abstinenz auch einem befürchteten Kontrollverlust geschuldet sein dürfte. Da Fernsehen dem Anschein nach nicht mit dem eigenen Selbstbild und den diesem zu Grunde liegenden kulturellen Wertigkeiten zu vereinbaren ist, aber dennoch – wie sich bereits in der Kindheit und Jugend gezeigt hat – als reizvoll und als ein Medium mit Faszinationskraft empfunden wird (siehe auch *Dimension Medienbiografie*), dürfte die Verbannung des Fernsehers aus dem Haushalt einer „Selbstdisziplinierung“ (Kommer 2010a: 314, 319) gleichkommen. In Ausnahmefällen werden, wie die letzte Interviewsequenz zeigt, sogar Wege gefunden, um diesen selbst ergriffenen Maßnahmen zu trotzen. Im Vergleich dazu ist die Nutzung von IT-Medien in erster Linie pragmatisch

begründet. Den Aktivitäten wird nur so viel Zeit gewidmet, wie unbedingt nötig ist, zum Beispiel für die Inanspruchnahme organisatorischer Dienste, das Abrufen von E-Mails oder die Informationsbeschaffung über das Web:

I1 *Wozu benützt du den Computer?*

IP *Ja zu, für zum Zeitungen lesen, zum Sachen bestellen. Also es muss für mich eine praktische Funktion haben. Wetterbericht lesen,*

I1 *Kommunikation?*

IP *E-Mails schreiben, aber auch nicht viel. Also da ruf ich eigentlich auch lieber an. Also ich bin kein großer E-Mail-Schreiber. Oder z. B. Wohnungstausch, jetzt hab ich grad einen Wohnungstausch mit Barcelona hingekriegt. Und also, das mach ich regelmäßig. Also es muss irgendwas Praktisches bei rausspringen. Also reiner Lustgewinn, am Computer irgendwas spielen und irgendwie da herumtun, also das-*

I1 *Also keine Computerspiele?*

IP *Keine Computerspiele. (DN/344-355)*

I1 *Ah, wie schauts denn aus mit PC?*

IP *Ja, ich hab halt einen Computer und ich versuch, den halt möglichst nicht einzuschalten, jetzt hab ichs am Telefon, wo ich die E-Mails abrufen kann, das heißt jetzt bleibt er eh, (2)*

I1 *Also Handy ist schon, PC wozu?*

IP *Ja.*

I1 *Wozu? (.) Mails?*

IP *Ja, das mach ich eigentlich alles vom Handy, wenns nicht zu (.) aufwendig ist (.) und sonst brauch ich daheim eigentlich nichts mehr. (HN/711-718)*

Lehrer dieser Habitusform können sich daher auf den Computer als Arbeitsmedium einlassen, auch ohne dass dies an eine Technikfeindlichkeit gekoppelt oder mit einer Berührungsangst verbunden ist, wie dies bei der Habitusform der unsicheren Pragmatiker zu beobachten ist. Hedonistische Nutzungsformen des Computers, etwa das Spielen von Computerspielen, sind dagegen gar kein Thema. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Schwerpunkt der Mediennutzung vor allem auf dem Einsatz von Audio- und Printmedien liegt und der Computer bzw. das Internet insbesondere aus pragmatischen Gründen eingesetzt werden. Ebenso zeichnet sich ab, dass die konsumierten Inhalte vorwiegend bildungs- und informationsorientiert ausgewählt werden und einem gewissen Qualitätsniveau entsprechen müssen.

### **Dimension Medialer Geschmack**

Der bisher entstandene Eindruck des alltäglichen und routinisierten Mediengebrauchs bestätigt sich auch in der Dimension Geschmack, bei der Einstellungen zu und Wertigkeiten von Medien einer Analyse unterzogen wurden. Insbesondere Audiomedien werden positiv konnotiert: diese erfahren eine nahezu uneingeschränkte Wertschätzung, sind im Alltag kaum verzichtbar, und es wird ihnen grundsätzlich ein Bildungswert zugeschrieben. Die Wichtigkeit von Audiomedien zeigt sich aber auch darin, dass Lehrer bereit sind, in musikalische Aktivitäten, wie das Erlernen und Spielen eines Instruments, Zeit und Geld (z. B. durch die Anschaffung der Instrumente) zu investieren. Auch Printmedien werden grundsätzlich wertgeschätzt, es wird ihnen ebenfalls ein Bildungswert zugesprochen, und sie werden zur sowohl sicheren als auch seriösen Wissensaufnahme bevorzugt herangezogen. Während Audio- und Printmedien vorwiegend positiv konnotiert

sind, überwiegt bei der Aktivität Fernsehen, neben einem grundsätzlichen Desinteresse, auch eine vorwiegend negative Konnotation: so können diese Lehrer gut und gerne auf Fernsehen verzichten, erachten diese Aktivität als zeitraubend sowie süchtig machend und wollen Fernsehen auch bewusst minimieren:

*IP Und ja, aber ansonsten, ich versuch Fernsehen immer zu minimieren. Für Fernsehen ist für mich eigentlich immer, ich schau auch wenig, ja? Ich schau eigentlich-, ich hab gar keine Zeit zum Fernsehschauen. Ich schau eigentlich erst am Abend ab, vorm Einschlafen vielleicht. Oder ich schau mir z. B. nie einen Film zu der Zeit an, wann der ist, weil ich eigentlich nie Zeit hab mir das da anzuschauen. Ich nehm mir das dann auf und schau's mir dann eh nicht an. (DN/385-391)*

Ähnlich verhält es sich mit IT-Medien wie dem Computer und dem Internet, die ebenfalls entbehrlich sind, deren Nutzung weniger als befriedigend als vielmehr als zeitaufwendig beschrieben und die so wenig wie möglich verwendet werden. Abgesehen von diesen Einstellungen zu Medien ist bei dieser Habitusform allgemein eine hochkulturelle Orientierung zu beobachten, die mit einer auffallend kritischen Betrachtung von Medieninhalten einhergeht und eine dezidierte Distinktion von gewissen Formaten nach sich zieht. So nennen die Lehrer beispielsweise Musik, aber auch spezifische Bücher, Zeitschriften oder auch generell Comics, die nicht ihren Geschmack treffen und abgelehnt werden:

*IP Zeitungen. Puh, jetzt krieg ich den Kurier jeden Morgen, aber ich weiß gar nicht warum, ja? Ich hab den nicht bestellt, die machen das aus Werbezwecken. Normal rufen sie an aber jetzt krieg ich den, hab ich den vor der Tür und les ihn dann gemütlich. Und bin eigentlich überrascht wie wenig immer drinnen steht. Und denk mir: das ist wirklich lächerlich, Papiervergeudung ohnegleichen. (DN/372-376).*

Die angesprochene Distanzierung und infolgedessen auch vollzogene Distinguierung zeigt sich bei diesen Lehrern auch bei Fernsehinhalten, wobei dies nicht nur Unterhaltungsformate, wie z. B. Disney-Filme, betrifft, sondern auch eine kritische Distanz zu informativen Inhalten, wie z. B. Nachrichtensendungen, eingenommen wird:

*IP [...] und dann schaue ich die Nachrichten irgendwann, obwohl das auch eigentlich ein sinnloses ist. Es ist so eine komische Angewohnheit, ja. Ich denk mir manchmal, es interessiert mich eigentlich überhaupt nicht und es ist sowieso lächerlich mit welchen Informationen man da versorgt wird. Vollkommen unerheblich, ja. Irgendwelche durchgeknallten Politiker, die irgendwelchen Schabernack treiben. Und dann muss man sich das anhören eigentlich. Das ist ja eigentlich lächerlich, ja. Das, ich muss das nochmal überdenken, dass ich das, ich muss die Angewohnheit irgendwie abstellen. Aber es ist eher so ein Entspannungsprozess auch, ja. (DN/553-562)*

Auch hinsichtlich des Computers zeigt sich eine strikte Distinktion von unterhaltungsorientierten und lustbetonten Anwendungen. So werden insbesondere Computerspiele von diesen Lehrern abgelehnt, obwohl sie kaum auf eine eigene Spielexpertise zurückgreifen können. Sie begründen ihre Abneigung vielmehr mit gängigen Klischees, wie Isolationsgefahr und Suchtpotenzial:

*I1 Was hältst du persönlich von Computerspielen?*

*IP Ja, was ich persönlich davon halte? Also hochgradig süchtig machend für Kinder und Jugendliche, ja. Schrecklich, also mein Sohn ist 13 und ich beobachte das mit Haarsträuben, diese Entwicklung in dem Bereich. Also ist grässlich. (DN/623-627)*

*I1 Ah, was hältst du persönlich, also deine persönliche Einstellung, von Computerspielen?*

*IP (3) Na, ich lehn das ab. (2) Ich lehn das wirklich ab.*

*I1 Du lehnst das ab und,*

*IP Also auch die tollsten die mir pädagogisch wertvollen, die mir vorgestellt wurden. Weil die Kinder keinen Bleistift mehr richtig halten können, sie können nicht mehr schraffieren, wozu muss ich da die feinsten taktilen Fähigkeiten haben, dann auf irgendeinem Plastikgerät, ja? Das versteh ich nicht. (HN/963-970)*

Was die Einschätzung des Einflusses neuer Kommunikationsmöglichkeiten auf ihre soziale Beziehungen betrifft, so sind sich diese Lehrer einig, dass sich ihre Kontakte durch die Medien nicht geändert haben. Auch wenn sie es gewohnt sind, via Telefon, Handy und E-Mail zu kommunizieren, bevorzugen sie jedoch nach wie vor das persönliche Gespräch.

### **Dimension Motive und Zwecke**

Im Hinblick auf die der Mediennutzung zu Grunde liegenden Motive und Zwecke fällt bei dieser Habitusform auf, dass Medien vorwiegend pragmatisch-organisatorischen Intentionen, der Informationsbeschaffung und Bildung dienen und Funktionen wie Unterhaltung, Entspannung und Zerstreuung demgegenüber nur eine marginale Rolle spielen. Im Detail sehen die Ergebnisse wie folgt aus: So werden beispielsweise Bücher, Radio- und Fernsehsendungen, aber auch das Internet zur Information herangezogen, obwohl vergleichsweise immer noch traditionellen Informationsquellen, wie dem Brockhaus-Lexikon oder der alten Formelsammlung aus der Schulzeit, eher getraut und daher gerne darauf zurückgegriffen wird, was an Bourdieus „amor fati“ (Bourdieu 1982: 378) erinnert:

*I2 Und Informationen auch aus Büchern oder dem Internet? (2) Also irgendwas nachgoogeln oder?*

*IP Ehm, aus dem Internet, ja natürlich, auf jeden Fall. Aber relativ wenig, ja? Also im Vergleich zu anderen also bin ich da puh, bin ich da auch nicht sehr bewandert und es hat also sehr lang gedauert, bis ich drauf gekommen bin, dass man auf Wikipedia endlos viel nachschauen kann. Also ich schau immer noch brav in meinem Brockhauslexikon, ja ((lacht)). Wobei das mit Wikipedia auch irgendwie mit Vorsicht zu genießen ist, weil da ja jeder seinen Senf abgeben kann und ich meine wer prüft das eigentlich nach, ob das stimmt, was da drinnen steht, ja. (DN/474-483)*

*I1 Informationen über den PC?*

*IP (2) Also, ich, ich, ich bilde mir ein, dass im Internet keine Information drinnen ist. Ich glaub, es ist keine drinnen. (HN/719-722)*

In diesen Interviewpassagen zeigt sich, dass der Präferenz von traditionellen, gewohnten Nachschlagewerken gegenüber dem Internet weniger technische Berührungängste oder fehlende Kompetenzen zu Grunde liegen. Ebenso wird das Recherchieren im Internet nicht als Anstrengung oder Überwindung empfunden und aus diesen Gründen darauf verzichtet – wie dies bei den unsicher-distanzierten Pragmatikern der Fall ist. Vielmehr hat diese Ablehnung ihre Ursache in der kritisch-distanzierten Betrachtung und Bewertung der im Web gefundenen Inhalte. Diese Lehrer tendieren daher zu einem informations- und bildungsorientierten Mediengebrauch, wohingegen eine dezidiert zu Zwecken der Unterhaltung oder Entspannung angestrebte Mediennutzung weniger stattfindet. So berichtet ein Lehrer davon, dass er gerne ganz bewusst oder auch manchmal nebenbei zum Aufräumen Musik hört:

- I2 *Und darf ich nur ganz kurz fragen, wann hörst du da? Einfach so nebenbei oder richtig bewusst?*  
IP *Eh, unterschiedlich, ja? Gerne nebenbei, weiß ich nicht, wenn ich die Wohnung aufräume leg ich mir ne gute Musik auf und dann geht das alles viel leichter, ja. Oder in der Küche irgendwas oder oder auch richtig am Abend so.*  
I1 *Ganz bewusst, dass du dich hinsetzt?*  
IP *Ganz bewusst! Letztens hab ich mir richtig bewusst mal wieder die Goldberg-Variationen angehört, ja das war ein großer Genuss, ja. Dann setz ich mich schon hin und hör sehr intensiv oder im Sommer nehm ich mir gerne einen CD-Player mit wenn ich irgendwie baden fahr und dann hör ich, das ist super in der Sonne liegen und gute Musik hören. (DN/421-431)*

Während Musik hören für diesen Lehrer auch der „Berieselung“ dient, lehnt er Fernsehen als Berieselungsmedium entschieden ab. Für den zweiten dieser Habitusform zuzuordnenden Lehrer haben Medien dagegen weder eine Entspannungs- noch eine Unterhaltungsfunktion und sind als Berieselung schon gar nicht auszuhalten. Was die Nutzung des Computers betrifft, überwiegen bei beiden Lehrern praktisch-organisatorische Gründe.

### **Dimension Prägung Umfeld**

Eine Analyse der medienerzieherischen Interventionen bei den eigenen Kindern dieser Lehrer bestätigt ebenfalls den bis hierher entstandenen Eindruck des medialen Habitus. Der eigenen hochkulturellen Orientierung entsprechend unterstützen Lehrer den Zugang zum Buch und legen Wert darauf, dass ihre Kinder lesen, auch wenn sie – wie im Fall eines Lehrers – selbst nicht gerne gelesen haben oder auch heute lesen:

- IP *[...] dann muss er [Sohn; U. M.] irgendwie was lesen ((lacht)).*  
I1 *Weil der Papa so ein großer Leser ist muss das Kind auch lesen ((lacht)).*  
IP *Er muss überhaupt nicht lesen, er kann lesen. Ja, er kann lesen, er muss nicht lesen. (DN/688-691)*  
  
I1 *Hast du deinen Kindern Bücher vorgelesen?*  
IP *Ich les ihnen immer wieder vor. Also, nicht so regelmäßig, aber ich les ihnen vor. (HN/1222-1223)*

Dabei ist es auch nicht gleichgültig, welche Literatur die Kinder konsumieren. So wird beispielsweise die Rezeption von Comics nur geduldet, da prinzipiell eine Distanzierung von derartigen populär-kulturellen Formaten erfolgt. Neben der Förderung des Lesens berichtet ein Lehrer auch davon, dass er versucht hat, seinem Sohn das Spielen von Instrumenten beizubringen, auch wenn dies nur von mäßigem Erfolg gekrönt war:

- I2 *Genau, wollte ich eh fragen, spielt er [Sohn; U. M.] ein Instru-, Musikinstrument?*  
IP *Also er hat Klavier gespielt und hat auf Grund dessen, dass er also gewohnt ist vor dem Fernseher oder vor dem Computer zu sitzen und sich nicht mehr anzustrengen, ja, man braucht sich ja nicht mehr anstrengen groß, hat er irgendwann mit dem Klavierspielen, hat zwei Jahre Klavier gelernt, ja, und hat dann aufgehört. Hat jetzt mit Gi-, jetzt hab ich ihm eine Gitarre gekauft zu Weihnachten. Und so und puh, ich muss ihn immer dran erinnern. Es ist immer die letzte der Optionen, ja. Nach Schulelernen, gibt es die Regel, es gibt sowieso kein Computerspielen mehr und kein Fernsehen mehr vor schulischen Dingen, eh, so nach dem bewährten Prinzip erst die Arbeit, dann das Spiel, ja, das geht nicht anders. Muss er jetzt erst mal seine schulischen Sachen erledigen, dann kann er Computer spielen und Fernsehen und ähm, und dann die letzte der Optionen ist dann also zur Gitarre zu greifen. Was mich eigentlich auch deprimiert, (.) wenn ich das beobachte. Er will sich nicht anstrengen, ganz einfach. (DN/687-713)*

Wie sich in dieser Interviewsequenz zeigt, wird versucht, Aktivitäten der Kinder wie Fernsehen und Computerspiele spielen einzuschränken, was schon bei der medienökonomischen Ausstat-

tung mit diesen Mediengeräten beginnt. In Fall eines Lehrers wachsen die Kinder – analog zur Medienbiografie ihres Vaters – daher auch ohne Fernseher auf. Vor dem Hintergrund des zur Verfügung stehenden Medienkontingents werden diese Aktivitäten auch zeitlich reguliert und zum Beispiel erst nach Erledigung der schulischen Aufgaben erlaubt. Ebenso wird davon berichtet, dass den eigenen Kindern Besuche bei Freunden untersagt sind, die nicht altersgemäße Computerspiele spielen, was als Anzeichen für eine bewahrpädagogische Haltung zu interpretieren ist. Weiters erwähnen die Lehrer sowohl zeitliche als auch inhaltliche Einschränkungen hinsichtlich der Fernseh- und Computerspielrezeption ihrer Kinder:

- I1 *Ok, die [eigenen Kinder; U.M.] spielen also keine Computerspiele?*  
 IP *Na, die haben so, ah, blöderweise so, ah,*  
 I1 *Gameboys?*  
 IP *Einen Gameboy und so eine,*  
 I2 *NintendoDS?*  
 I1 *Konsole?*  
 IP *Ja so eine (.) Playstation.*  
 I1 *Playstation, ok.*  
 IP *Haben sie. Aber die spielen überhaupt nicht damit, die liegt immer im Eck. [...]*  
 I1 *Ok. Und das dürfen sie spielen?*  
 IP *Sie dürfen das, also wenn sie bei mir sind dürften sie eine halbe Stunde am Tag das spielen, aber sie spielen nie. Ja. °(Finde ich super)°. (HN/1012-1033)*

In der letzten Sequenz wird zudem eine deutliche Erleichterung auf Seiten des Lehrers offensichtlich, wenn es seiner regulierenden Maßnahmen gar nicht erst bedarf und seine Kinder von sich aus nicht Computerspielen wollen. Ein weiteres Merkmal der medienerzieherischen Interventionen bei dieser Habitusform ist die starke Orientierung auf kulturelle, qualitätsvolle Inhalte. So versucht ein Lehrer auf den Fernsehkonsum seines Sohnes, der grundsätzlich nicht seinem Geschmack entspricht, zumindest durch das gemeinsame Sehen anspruchsvoller Filme, wie etwa *Schindlers Liste*, ein Stück weit Einfluss zu nehmen, um ein gewisses Niveau zu garantieren:

- IP *Fernsehen miteinander? Also ich mein, er schaut sich eigentlich nicht die Sachen an, die ich schau und ich schau mir gelegentlich seine Sachen mit an. Auch selten, ja. Weil die Filme, die er schaut interessieren mich überhaupt nicht, er schaut sich da diese Sitcoms an, wo immer das Lachen eingeblendet wird, ja. Und dann. Jetzt haben wir letztes Mal, haben wir einmal auch, einfach, weil's auch gemütlich ist dann mal zu zweit mal vor die Kiste zu setzen, hat er sich halt einen Film ausgesucht. Finde ich letztklassig, ja. Aber er findet das amüsant und spannend. Naja und dann haben wir uns mal letztens Schindlers Liste, da hat er mal mitgeschaut, da hab ich ihm gesagt, er soll sich das anschauen, ja. Er wollte nicht so gerne, eigentlich wollte er was anderes schauen. Habe ich gesagt: Na jetzt schauen wir uns den mal an. Ja, fand er, war auch recht beeindruckt, ja. (DN/756-771)*

Insgesamt zeigt sich, dass die Mediennutzung der eigenen Kinder entsprechend dem eigenen medialen Habitus geprägt wird. Besonders auffallend sind dabei Parallelen zwischen den medienerzieherischen Interventionen, wie sie die Lehrer in ihrer eigenen Kindheit und Jugend durch ihre Eltern erfahren haben, und jenen, die sie heute bei ihren eigenen Kindern durchführen, zum Beispiel das Aufwachsen ohne Fernseher, obwohl man selbst gerne ferngesehen hätte, die Förderung von Lesen, auch wenn man selbst nicht gerne gelesen hat, oder das wiederholte Bild eines aufoktroierten Klavierunterrichts.

### Zusammenfassung – Medialer Habitus und Lehrerrolle

Die hier beschriebene Habitusform weist ebenfalls über die fünf Dimensionen hinweg Konsistenz und Kontinuität auf: so spielen vor allem traditionelle Audio- und Printmedien bereits in der Medienbiografie, aber auch in der aktuellen Mediennutzung eine dominante Rolle, werden vorwiegend positiv gelabelt und sind auch jene Medien, die bei den eigenen Kindern gefördert werden. Ebenso ist für diese Lehrer kennzeichnend, dass (neue) Medien vorwiegend aus pragmatischen Gründen genutzt werden und eine vorwiegend (hoch-)kulturell orientierte und qualitätsvolle Inhaltsauswahl erfolgt. Die zu beobachtende, scheinbar nicht zu überwindende Distanz zu audiovisuell-elektronischen Medien dürfte in einer habitualisierten, kritischen Haltung gegenüber diesen Medien begründet sein und weniger auf fehlende technische Kompetenzen zurückzuführen sein.

Inwieweit spiegelt sich nun der hier beschriebene mediale Habitus dieser Lehrer auch in ihrer Rolle als Lehrperson und in ihrem Unterricht wider? Unter Medienbildung wird verstanden, dass Schüler die Möglichkeiten und Gefahren von Medien kennen- und infolgedessen auch damit umgehen lernen, aber auch an eine kreative Gestaltung und Nutzung von Medien herangeführt werden. Ebenso stellt für einen Lehrer auch das kritische Hinterfragen sowohl des Medienkonsums als auch der Mediengeräte an sich einen zentralen Aspekt von Medienbildung dar:

- I1 *Was bedeutet Medienbildung in der Schule für dich ganz persönlich?*  
IP *Kritisch hinterfragen, von allem, was daherkommt.*  
I1 *Ok. Das heißt hauptsächlich auch, so ein bisschen mit Medienkompetenz.*  
IP *Ja.*  
I1 *Also, das heißt, ah, hinterfragen, (.) die Nutzung hinterfragen?*  
IP *Die Nutz-, erstens einmal wie viel (.) konsumiere ich,*  
I2 *Und das Medium aber auch einfach an sich hinterfragen oder?*  
I1 *Medium an sich hinterfragen.*  
IP *Ja. Man kann ja das, kann ich dem vertrauen und (.) weshalb bringt mir dieses Medium eigentlich diese Information näher, warum, was wills damit, diese Dinge.*  
I1 *Also, hinterfragen ist einmal das Wichtigste.*  
IP *Und (.) halt früher, halt lustige Dinge machen damit, experimentieren. (2)*  
I2 *Also, so ein bisschen ins Kreative hinein.*  
IP *Ja. Mhm. (HN/1311-1327)*

Auch wenn diese Aussagen grundsätzlich für alle Medien gelten könnten, beziehen die Lehrer diese nur auf ausgewählte Medien:

- I1 *Sollte man ihnen [den Schülern; U. M.] alle Medien zur Verfügung stellen?*  
IP *Ich, na finde ich nicht. Also man sollte ihnen die Medien zur Verfügung stellen, von denen sie jetzt profitieren können. (DN/884-886)*

Dabei finden vorwiegend traditionelle Unterrichtsmedien, wie Audiomedien (z. B. das Hören von Musik und Hörbüchern, das Musizieren mit Instrumenten, die Gestaltung einer Radiosendung) oder Printmedien (z. B. das Lesen von Büchern und Zeitschriften), ihren Einsatz. Im Gegensatz dazu setzt ein Lehrer Film und Fernsehen lediglich eingeschränkt im Unterricht ein, während der andere Lehrer ganz darauf verzichtet. Ähnlich gestaltet sich der Gebrauch von Computer und Internet: So berichtet ein Lehrer, dass er zwar früher den Computer viel in den Unterricht integ-

riert habe, dieser aber heute keine Rolle mehr spiele. Für den anderen Lehrer dient der Computer als „Aufpepp“ (DN/909) für den Unterricht, wobei er grundsätzlich den Lernmaterialien, die am Computer zur Verfügung stehen, nicht viel Wert beimisst:

*IP Also das ist, sagen wir mal, dass der Unterricht ein bisschen aufgelockert werden –, ein bisschen aufgepeppt werden kann. Ich seh nicht viel Wert in, z. B. in Computer, in den Lernmaterialien für die, bei den Computern, ja. Weil ich mein in der Volksschule, die Hauptsache ist wirklich Schreibmotorik, äh Lernen und ähm, also das geht irgendwie wirklich nur von der Motorik aus in erster Linie. Deswegen ist das für mich ein kleiner Aufpepp für offenen Unterricht, dass die Kinder da kleine Rechtschreibgeschichte machen können oder Sachen einsetzen können und das wird dann ein bisschen lustig. Aber ein hoher Lerneffekt ist dabei, glaub ich nicht.  
(DN/904-912)*

Wie sich in den Aussagen zum Medieneinsatz im Unterricht zeigt, präferieren diese Lehrer vorwiegend jene Medien, die auch in ihrem eigenen Medienhandeln positiv verankert sind. Auch die habitualisierte kritisch-distanzierte Einstellung und Haltung gegenüber Medien zeichnet sich im Unterricht ab: grundsätzlich stehen diese Lehrer dem Einsatz von Medien im Unterricht kritisch gegenüber, was auch mit einem Zweifel am Lerneffekt einhergeht. Prinzipiell sehen sie auch keinen Sinn darin, Medien einzusetzen, da die Schüler sämtliche Medien zu Hause nutzen. So sehen es diese Lehrer vielmehr als ihre Aufgabe, die Schüler aus dem alltäglichen Medientrübels herauszuholen.

### 6.5.3. Hedonistische Allrounder

Dieser Habitusform sind insgesamt sechs und somit beinahe die Hälfte der befragten Lehrer zuzuordnen; demnach sind Allrounder in der qualitativen Stichprobe am stärksten vertreten. Dies rührt möglicherweise daher, dass Lehrer zur Befragung herangezogen wurden, die bereit waren, an einem Medienprojekt teilzunehmen und die sich dahingehend zumindest fallweise durch ein Interesse an Medien auszeichnen. Unter den sechs Vertretern finden sich vier Lehrerinnen und zwei Lehrer, die zwischen 24 und 45 Jahre alt sind, teilweise eigene Kinder haben und mit einer Ausnahme erst seit ein paar Jahren als Lehrer tätig sind. Auffallend ist, dass alle jungen Lehrer, die noch keine 30 Jahre alt sind, in dieser Habitusform vertreten sind. Als besondere Merkmale dieser Habitusform zählen die grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Medien, die vielfältige und umfassende Nutzungsweise sowie die tendenziell hedonistisch ausgerichtete Medienrezeption.

#### **Dimension Medienbiografie**

In der frühen Mediensozialisation dieser Lehrer spielen verschiedenste Medien eine Rolle, wobei sich kein Favorit oder dominantes Medium ausmachen lässt. Auf Grund der vielfältigen Erfahrungen mit unterschiedlichen Medien wachsen diese Lehrer daher als sogenannte „Allrounder“ auf. Die Nutzung von Audiomedien ist unter anderem charakterisiert durch das Hören von Musik – via Radio, Kassettenrekorder, CD-Player, später auch bereits durch MP3-Player –, das Bespielen von

Kassetten bzw. die Gestaltung eigener Kassettenaufnahmen sowie das Erlernen eines Musikinstruments, das fallweise auch durch die Eltern vorgelebt bzw. initiiert wird:

- I1 *Und wurden irgendwelche Medien besonders gefördert von den Eltern?*  
IP *Ja, das Blockflötespielen, würde ich schon sagen. Da wurde ich dann extra dafür angemeldet. Das habe ich mir nicht selber ausgesucht, aber da bin ich dann irgendwie reingewachsen, das hat mir Spaß gemacht und das habe ich auch dann auch vier Jahre lang gemacht. (LT/371-375)*
- IP *Ja, ich hab (.) ähm (.) Melodika gespielt und dann Gitarre.*  
I1 *Also schon in der Kindheit Melodika und dann in der Jugend Git- G- und dann Gitarre, mhm.*  
I2 *Und wurde das von den Eltern irgendwie vorgegeben oder war das eigenes-?*  
IP *Na, ich darf es mir aussuchen, also die Melodika war glaub ich eher vorgegeben; weil die Mutti Klavier gelernt hat und Klavier- komischerweise hat sie mir nicht Klavier lernen lassen sondern Melodika. Wobei, das hab ich vielleicht zwei Jahre oder drei Jahre gespielt, weil d- da konnte man ja dann auch nicht dabei singen und irgendwie wollt ich dann auch nicht mehr [...] hab ich dann mit der Musik wieder weitergemacht und dann Gitarre gespielt und das hat ma dann auch- auf der Pädak halt, hab ich das dann auch weiter gemacht. (NT/212-229)*

Auch Printmedien zählen in der Kindheit und Jugend zum Bestandteil des alltäglichen Medienensembles: so werden Bücher, Zeitschriften bzw. Zeitungen in der Regel viel und gerne gelesen. Dies wird auch zum Teil durch die Eltern forciert, zum Beispiel durch Buchgeschenke zu diversen Anlässen oder durch Vorlesen. Zusätzlich zum Zugang zu Büchern in der Herkunftsfamilie wird auch auf den Bestand der Bücherei bzw. der Schulbibliothek zurückgegriffen. Neben der rezeptiven Nutzung der Printmedien berichten die Lehrer auch von der eigenen Gestaltung von Printtexten in Form von Tagebucheinträgen, Briefen und dem Verfassen von Geschichten:

- I1 *Ah, Bücher?*  
IP *Auch, ja. Da hatte ich ein riesengroßes Bücherregal zu Hause und damit hab ich mich auch sehr gerne beschäftigt. (LT/62-64)*
- IP *Bücher waren nach wie vor, also no mehr wahrscheinlich wie in der Volksschul, also g'lesen hab i viel. (NK/95-97)*
- I1 *Ahm, und während Ihrer Kindheit und Jugend, haben Ihre Eltern da irgendwelche bestimmte, auf bestimmte mediale Aktivitäten besonderen Wert gelegt, oder gefördert oder hats da Sachen geben wo die Eltern gsagt ham na, das-*  
IP *Des Wichtigste wor eigentlich, des ham sie natürlich hartnäckig versucht, des is ihnen nicht gelungen, äh das Buch unterzubringen, das Hauptmedium. Beide waren starke Leser, mein Vater is weniger dazu gekommen, meine Mutter, also beide waren Lehrer ah und des hom sie, des homs immer versucht, mir immer tolle Bücher auch zu schenken, i hab mir dann immer nur die Filme davon angeschaut ((lacht)). (BQ/200-218)*

Während alle Lehrer von einem selbstverständlichen Umgang mit Büchern und einer grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber der Aktivität Lesen in ihrer Kindheit und Jugend berichten, fällt eine Lehrperson aus dem Rahmen, wie die letzte Interviewpassage zeigt: Dieser Lehrer hat sich als Kind weder gerne noch viel mit Büchern beschäftigt. In seiner Familie erlebt er Lesen – zum Beispiel durch das Leseverhalten seiner Eltern – dennoch als eine positiv besetzte und anzustrebende Aktivität. Zusätzlich unternehmen seine Eltern seinen Aussagen zufolge Anstrengungen, ihm Bücher näherzubringen. Wie dieser Lehrer die Aktivität Lesen trotz des geübten Widerstands als kulturelle Wertigkeit internalisiert hat, zeigt sich bei den medienerzieherischen Interventionen in Bezug auf sein eigenes Kind (siehe dazu *Dimension Prägung Umfeld*).

Im Gegensatz zu den Habitusformen der Pragmatiker und Medienaffinen stellt bei den Allroundern auch das Fernsehen eine routinisierte bzw. beliebte Medienaktivität dar, welche fester Bestandteil ihrer frühen Mediensozialisation ist. Die Affinität zum Fernsehen zeigt sich unter anderem darin, dass der Fernseher als Hauptmedium bezeichnet wird und sich beispielsweise ein Lehrer als „*wirkliches Fernsehkind*“ (BQ/96) beschreibt. Trotz einer familiären Offenheit und Kulanz gegenüber dem Zeitvertreib Fernsehen ist mit dieser Medienaktivität dennoch ein gewisses Bedürfnis nach Regulierung und Kontrolle verbunden. So berichten einige Lehrer, dass hin und wieder zeitliche bzw. inhaltliche Grenzen von Seiten der Eltern gesetzt wurden:

- I1 *Und haben die Eltern, ah, da Wert gelegt in der Kindheit und Jugend auf bestimmte Medien, haben die bestimmte Medien gefördert, bestimmte verboten?*
- IP *Eigentlich weniger. Also meine Eltern haben schon, sicher, wenn wir einmal lange vorm Fernseher gesessen sind, schon mal gesagt, nein, jetzt wird nicht mehr ferngesehen, aber so jetzt, ah, verboten oder gefördert würd ich fast nicht sagen. (LH/176-180)*
- I1 *Also hats da von den Eltern dann dezidiert irgendwelche Verbote gegeben oder so auch, oder, oder?*
- IP *Hm mhm. Jo. Es, Fernsehverbote hat es schon gegeben, aber nicht weil ich nicht gelesen hab, sondern als Erziehungsmaßnahme ((lacht)). Äh, aber sehr selten, weil sie söber ah irgendwie, damit ja a net glücklich waren, mit solchen Maßnahmen, also. Meistens sind sie eh anders ausgekommen auch mit gut zureden. (BQ/259-271)*
- I2 *Und irgendwelche Fernsehserien oder Fernsehsendungen?*
- IP *Nein, wurde nie-. Also Verbote jetzt gar nicht.*
- I1 *Auch keine Einschränkungen der Spielzeit, also?*
- IP *Nein nein. Also das hab ich scheinbar selber so gut im Griff gehabt, dass da nicht eingeschränkt werden musste. Oder ich hab das Gefühl gehabt, ich wusste, dass einfach um viertel neun dann der Fernseher steht dann für meine Eltern zur Verfügung, weil die sich einen Film anschauen wollen und für mich war dann meistens um viertel neun eh Musikhörzeit (.) oder Internetzeit. (LT/360-368)*

In der letzten Interviewpassage wird zudem deutlich, dass Fernsehen auch auf Grund der vorgelebten Rezeption der Eltern als Normalität erfahren wird und diese zum Beispiel nicht versuchen, die Nutzung des Fernsehers vor den Kindern zu reduzieren oder gar zu verbergen (siehe auch Kommer 2010a: 349f).

Die frühe Konfrontation mit dem Computer, später auch mit dem Internet, ist für die Habitusform der Allrounder ebenfalls charakteristisch. So zeigt sich bei den jüngeren Lehrern, dass deren Kindheit und Jugend bereits von IT-Medien begleitet wird. Neben Erfahrungen mit dem Internet zu Kommunikations-, aber auch zu Recherchezwecken wird der Computer zur Textproduktion sowie zum Spielen herangezogen. Im Gegensatz zur Habitusform der Pragmatiker wachsen diese Lehrer mit Computerspielen auf; sie entwickeln aus diesem Grund auch eine andere Einstellung zu diesen Spielen und verleihen ihnen eine andere Wertigkeit (siehe auch *Dimension Medialer Geschmack*). In einem Fall wird sogar berichtet, dass auch die eigene Mutter die Nutzung des Gameboys für sich entdeckt hat und daher anzunehmen ist, dass der Zeitvertreib mit Computerspielen in dieser Familie durchaus zur legitimen Freizeitgestaltung zählt:

- I1 *Und wurde das [Gameboyspielen; U. M.] reguliert von Ihren Eltern oder eingeschränkt?*  
 IP *Nicht, weil meine Mama selber ganz gerne gespielt hat. Wenn sie dann ihn selber haben wollte, dann hat sie mich halt gefragt, ob sie mal spielen darf ((lacht)). Aber ich hab da schon, also wenn ich, am Sonntag schon um sechs in der Früh aufgestanden und dann hab ich locker amal zwei Stunden lang gespielt. (LT/125-129)*
- I2 *Und weil du auch gsagt hast, Computerspiele oder so, hast du auch in der Kindheit oder so? War das dann in der Jugend auch?*  
 IP *Das war dann auch, ja. Also so, viel so Playstation, so Spielkonsolen eigentlich. (LH/139-143)*
- IP *Und äh da Computer is auftaucht am Ende aba erst, also da war i eher scho bei den zehn Jahr, oder acht Jahr umadum. Na zehne, so ab zehn Jahr war das bei mir, genau da war dann der C64 damals. Der eigentlich fast nur reine Spielcomputer mit die 5 1/4 Zoll Disketten und so, und das hat damals ziemlich a Rolle g'spielt bei den Kindern auf jeden Fall und die Trikotronic. (NK/38-45)*

Während durchaus von medienerzieherischen Interventionen der Eltern hinsichtlich der Aktivität Fernsehen berichtet wird, werden so gut wie keine Einschränkungen im Umgang mit IT-Medien genannt. Eine Problematisierung sowohl der konsumierten Inhalte als auch der Nutzungszeiten dürften dem Anschein nach von Seiten der Eltern nicht als notwendig erachtet worden sein. Lediglich eine Lehrerin erwähnt, dass ihre Eltern das Surfen im Internet zeitlich limitiert haben; dies dürfte aber eher auf die damaligen Kosten als auf erzieherische Interventionen zurückzuführen sein.

### **Dimension Aktuelle Mediennutzung**

Die frühen medialen Gewohnheiten in der Kindheit und Jugend finden ihre Fortsetzung in der aktuellen Mediennutzung der Lehrer: so ist der Alltag der Allrounder nach wie vor durch den Umgang mit verschiedenen Medien zu charakterisieren, ohne dass sich ein eindeutiger Favorit ausmachen lässt. Analog zur Kindheit und Jugend wird weiterhin Musik gehört, sei es über Radio, CD-Player, MP3-Player oder auch den Computer. Dies erfolgt insbesondere nebenbei zur Berieselung, zum Beispiel beim Autofahren, in der Früh zum Aufstehen oder beim Aufräumen, wodurch weniger einer bewussten Rezeption nachgegangen wird:

- IP *Ah, (.) der Radio rennt daham meistens nebenbei, also des mag i. (NK/194)*
- I1 *Ah, wenn Sie (.) von-, nach Hause kommen von der Arbeit, wie schaut so ein typisches Nachhausekommen bei Ihnen aus, im Bezug auf Mediennutzung?*  
 IP *Ähm, also wenn ich ins Auto einsteig dreh ich amal den ((lacht)) Autoradio auf; das ist so nach der Schule. (.) Wo ich mich halt dann berieseln lass bis ich zu Hause bin und daheim. (NT/479-484)*

Hinsichtlich der konsumierten Inhalte zeigt sich, dass die inhaltlichen Präferenzen breit gestreut sind und zum Beispiel neben aktuellen Charts im Radio auch ab und zu klassische Musik gehört wird. Insgesamt ist aber weniger eine Orientierung an der klassischen Hochkultur als vielmehr ein dem Mainstream folgender, populärer Geschmack zu beobachten. Während das Musik hören auch im Erwachsenenalter Fortsetzung findet, erfolgt das Spielen eines Instruments heute vorwiegend aus beruflichen Gründen und bezieht sich weniger auf private Anlässe.

Ebenso zeigt sich nach wie vor eine Begeisterung im Umgang mit Printmedien: dem Lesen von Büchern wird gerne am Abend oder in den Ferien nachgegangen, Zeitungen bzw. Zeitschriften werden gerne auf dem Weg zur Arbeit oder in der Früh konsumiert. An den aktuellen Buchpräferenzen, wie z. B. Krimis, Romane, Ratgeber oder auch Sachbücher, bzw. an den gelesenen Zeitungen, wie z. B. *Kurier*, *Krone*, *Standard* oder auch die U-Bahn-Zeitschrift *Heute*, zeigt sich, dass auch hier populäre, hedonistisch orientierte Inhalte für diese Habitusform charakteristisch sind. Eine Teilhabe an der Hochkultur dürfte dem Anschein nach, wie sich bereits bei den rezipierten Audiomedien gezeigt hat, nicht angestrebt werden. So werden auch keine Bemühungen oder Anstrengungen unternommen, entsprechende Inhalte auszuwählen und sich auf diese Art und Weise zu distinguieren. Ebenso dürften die gewählten Inhalte den eigenen Vorstellungen genügen, wodurch die Rezeption anscheinend auch ohne ein „schlechte[s] Gewissen“ (siehe auch Kommer 2010a: z. B. 348) erfolgt:

- IP *Ja eben entweder Informations- ähm -bücher, wenn ma jetzt irgendein Projekt haben, dann ähm informier ich mich halt drüber. Äh oder eben auch unterhaltsam einfach, ob jetzt halt irgendwelche Krimis oder ahm (.) Liebesgeschichten oder ja (.) meistens im Sommer kann ich das gut, wenn ich dann auf Urlaub bin. (NT/400-404)*
- I1 *Und bei den Zeitschriften? Ahm, gibt's Zeitschriften, die du regelmäßig kaufst, die abonniert sind oder?*  
 IP *Ja wir hatt-, ke-. Wir haben jetzt die Kronenzeitung abonniert, von der Zeitung her, aber sonst ham, die, war das das Women und das (die Woche), aber das haben wir jetzt nicht mehr, also. (TI/309-315)*
- IP *Äh, wenn ich nach Hause komme. Na wie g'sagt, in der Früh eben die Dings, dann les i die Zeitung beim, wenn i mit den öffentlichen Verkehrsmitteln unterwegs bin, und wenn i daham bin, les ich's meistens fertig. (NK/227-229)*

Den Lehrern dieser Habitusform ist gemein, dass auch Fernsehen weiterhin zum Alltagsprogramm zählt. Den Aussagen zufolge wird zum einen gerne aktiv, bewusst und gezielt ferngesehen, zum anderen gehört auch das zufällige Zappen und Hängenbleiben bei beliebigen Inhalten zur Fernsehgewohnheit. Das selbstverständlich rezipierte Mainstream-Programm reicht dabei von „trashigen“ Serien über Reportagen und Gerichtssendungen bis hin zu informativen Formaten, wie Nachrichten, Dokumentationen und politische Sendungen. Die breite Streuung und die nicht als minderwertig gelabelten hedonistischen Inhalte verweisen wiederum auf das Vorherrschen eines populären Geschmacks. Da den Berichten zufolge auch regelmäßig ausgestrahlte Formate wie Serien oder andere wiederkehrende Sendungen (z. B. *Deutschland sucht den Superstar*) konsumiert werden, lässt sich vermuten, dass auch der Tagesablauf dementsprechend gestaltet und angepasst wird (siehe auch Kommer 2010a: 356):

- IP *Und es gibt jetzt so ein breites Band von Sendern [Fernsehsender; U. M.], dass man zumindest irgendwo hängenbleibt, wenn nicht sogar bei zwei Sachen, wo man dann hin und her switcht. Das ist jetzt unter der Woche, sag ich jetzt mal so, eher das Alltagsprogramm. (LT/476-479)*
- I1 *Und wenn der Fernseher rennt, was sind dann für Serien oder Filme, Nachrichten?*  
 IP *I versuch hin und wieder g'scheite Filme a zu schaun ((lacht)). Ansonsten, mehr die Nachrichten, also eben Plus-Magazine hin und wieder halt, also a paar Themen, je nachdem wie halt die Themen grad san oder obs interessant, wens mi ned interessiert schalt i glei wieder um. Dann Dokumentationen also, die, vor allem jetzt im Kabelfernsehen, im Discovery Channel, History Channel und so weiter. (2) Und (.) dann a viel Quatsch. Also Serien (.), bin a klana Serienjunkie wenn i in irgendeine eini kipp. (NK/285-294)*

Während für die Mehrheit der Lehrer dieser Habitusform Fernsehen eine regelmäßig ausgeführte und fest in den Alltag integrierte Medienaktivität darstellt, fällt lediglich eine Lehrerin durch einen vergleichsweise geringen und vorwiegend qualitätsorientierten Fernsehkonsum auf. Im Hinblick auf ihre Fernsehrezeption ist diese Lehrperson daher eher im Randbereich dieser Habitusform zu verorten; auf Grund ihrer Medienbiografie und der von ihr beschriebenen aktuellen Mediennutzung sowie der anderen analysierten Dimensionen entspricht sie jedoch grundsätzlich der Habitusform der Allrounder.

Die Zuwendung zu IT-Medien, die bereits in der Kindheit und Jugend ihren Ausgang genommen hat, bestätigt sich nach wie vor in einer zeitintensiven Nutzungsweise: so spielt der Computer teilweise schon vor, ansonsten auf jeden Fall nach der Arbeit eine Rolle. Dies wird besonders in den nachfolgenden Sequenzen deutlich:

*IP Naja, das erste was i mach in der Früh, bevor i den Kaffee trink, i schau meine E-Mails an. Also insofern is der Computer sicher, spielt a große Rolle. Ah eben, wie g'sagt, i könnt ma jetzt gar ned mehr vorstellen, dass i wegen jeden Quatsch zur Bank rennen müsst oder so, oder Überweisungen tätigen, wenn i des alles über die Ba-, übers Internet machen kann. (NK/188-194)*

*IP Das sind so meine zwei Hauptfaktoren, der Computer wird aufgedreht, eigentlich wenn ich nach Hause komme und dann wird eigentlich gleich mal geschaut: Was gibt es Neues auf Facebook? Und: Wer ist im MSN online? Und wenn jemand online ist, mit dem ich gerade schreiben möchte, dann wir der angeschrieben. (LT/204-207)*

*IP Und, also das is des erste, und auch wenn i nach Hause komm, das erste was i mach, sofort den Computer einschalten, eben weil i im Theaterbereich a oarbeit, da muss i dann immer die Sachen gleich abarbeiten. Und des is manchmal in zwei Minuten vorbei (.), aber manchmal bleib i dort sitzen, kum um zwei nach Hause, bleib dort sitzen, steh um elf wieder auf. Weil (.) irgendwas (.) passiert is, ja? Oiso. Und dann kommt dazwischen wieder was anders rein und so und dann bleib i sitzen, oiso des kann scho passieren. Ma sicher ich steh auf, geh amal was essen, oder (.) kümmer mich um meinen Sohn oder so, des schon, aber (.) jo, es is eigentlich dann wirklich, da gehts dann weiter, ja. Es is Gott sei Dank net so oft der Fall, aber (.) meis-, oiso des erste was i moch, i schoit sofort den Computer ein. (BQ/674-688)*

Das Spektrum an Nutzungsmöglichkeiten, zum Beispiel zur Recherche, zur Kommunikation (auch via Web2.0), zum Spielen, aber auch zur „ernsthaften“ Anwendung für die Arbeit, ist nicht nur bekannt, sondern wird auch ausgeschöpft. Der multifunktionell und vielfältig eingesetzte Computer der Allrounder steht daher im klaren Gegensatz zu der Assoziation, der Computer sei ein Arbeitsmedium mit Werkzeugcharakter, und zu einer auf praktische Funktionen beschränkten Nutzungsform, wie das bei der Habitusform der Pragmatiker der Fall ist. Hin und wieder wird statt auf den Computer auch auf die technischen Möglichkeiten von Smartphones zurückgegriffen, da diese schneller zur Hand sind.

### **Dimension Medialer Geschmack**

Der bisher entstandene Eindruck der vielfältigen, umfassenden und selbstverständlichen Mediennutzung, gepaart mit einem offenen und mit keinerlei Berührungängsten verbundenen Zugang zu Medien sowie mit einer generellen Aufgeschlossenheit gegenüber Medien, bestätigt sich auch

in der Dimension „medialer Geschmack“. Prinzipiell überwiegt daher eine positive Einstellung gegenüber den genannten Medien bzw. eine positive Wertigkeit derselben. So wird grundsätzlich allen Medien ein Bildungswert zugeschrieben, wobei dies von den jeweiligen Inhalten und auch von ihrem Einsatz abhängt. Als seriöse Informationsquelle dienen den Lehrern dieser Habitusform neben traditionellen Printmedien auch der Fernseher sowie das Internet; allerdings müssen seriöse Informationen als solche erst überprüft werden. Im Gegensatz zur Habitusform der distanzier-ten Pragmatiker, welche bevorzugt auf traditionelle Medien wie Bücher und Zeitungen zurückgreift, fühlen sich Allrounder dem Anschein nach in der Lage, verschiedene Medien zur Wissensbeschaffung heranzuziehen und für sich auch beurteilen zu können:

I1 *Wo wo kriegen Sie seriöses, also seriöse Infos her? Wo würden Sie sagen?*

IP *Eh haupt-. Ja wir schaun halt im Internet sicher viel nach, also viel aus dem Internet. Wahrscheinlich genau andersrum, viel aus dem Internet und dann halt Sachbücher, auch Lexika (und die ganzen anderen) und sowas. (TI/387-395)*

I1 *Also würden Sie sagen, Sie, wo haben Sie das Gefühl, dass Sie sicheres Wissen herbekommen?*

IP *Sicheres Wissen?*

I1 *Ja, also seriöse (.) Medien.*

IP *Fernsehen. Eigentlich schon Fernsehen, und natürlich ausge- ausgewählt, aber ich vergleich auch sehr viel im Fernsehen. (BQ/913-921)*

Auffallend ist, dass Allrounder auch Computerspielen gegenüber – im Gegensatz zu den Pragmatikern, die diese dezidiert ablehnen – überwiegend positiv eingestellt sind und diesen etwas abgewinnen können. Ein Konsum „in Maßen“ wird durchaus gutgeheißen und zu Zwecken der Unterhaltung, zum Beispiel auch als soziales Event gemeinsam mit Freunden, selbst praktiziert:

IP *Es gibt ja wirklich nette Computerspiele und auch eben diese, was es, diese Strategiespiele, die's so gibt, die jetzt ohne Kampf auskommen, san sicher sehr nett [...] Es gibt ja Lernspiele hervorragende. Also warum nicht. Klar natürlich. Es gibt auch, es gibt ja auch äh Therapiespiele ganz wichtige, Legastheniespiele, äh Motorikspiele. Natürlich! Also, warum sollte man das nicht nutzen. Aber man sollts auch nicht aufn Computer beschränken.*

I1 *Ok also ähm, besitzen Sie solche Spiele auch oder nutzen Sie die auch selber, also?*

IP *Äh, wir haben, also ich hab mir selber Playstation2 gekauft, da war mei Kind no so klan, da konnt ich ihn noch nicht als Ausrede benutzen ((lacht)). Die war damals ganz neu, aber des hat, mich hat einfach nur fasziniert diese Autogschicht, die Fahrgeschichten, bei der Playstation, typisch Mann. I hab mir natürlich ein Lenkrad dazu gekauft, ((lacht)), und des hab i sogar beim Schamal montiert, und dann samma scho gefohrn, also a ganze Partie dann eben eingeladen. Des hat sehr viel Spaß gemacht. Des is eben afoch der Funeffekt, des wor ganz lustig. (BQ/796-799; 813-830)*

Wenn auch bei dieser Habitusform grundsätzlich eine positive Einstellung gegenüber Medien zu beobachten ist, so zeigt sich in wenigen Fällen dennoch eine ablehnende bzw. abwertende Haltung: dies betrifft zum einen ausgewählte Medieninhalte, wie z. B. spezifische Computerspielgenres oder einschlägige Musikrichtungen, die den Lehrern persönlich weniger zusagen, aber nicht die Medienaktivität an sich in Frage stellen. Zum anderen finden sich bei Allroundern auch grundsätzlich negative Äußerungen gegenüber Medienaktivitäten, wie z. B. Fernsehen oder Computerspiele spielen, die sich allerdings immer auf andere Personen, etwa auf ihr Umfeld oder insbesondere Kinder, beziehen:

IP *Das was wir [Lehrer; U. M.] denken, was sicher zu viel ist, ist sicher das Fernsehen. Also was wir hören, wie lang die Kinder fernsehen dürfen und was sie sich anschauen. In die Richtung sicher. (TI/1048-1053)*

- I1 *Ok, also Computerspiele haben Sie auch schon gesagt, Sie selber nein, aber was halten Sie so grundsätzlich von Computerspielen?*
- IP *(3) I weiß ned. Irgendwie geht's ma n bissl auf die Nerven. Also wenn i jetzt a Kind hätt, dann würd i wahrscheinlich äh, würd ich's a zeitlich begrenzen. Also i würd ned sagen, es is, äh. Es is lustig und es kann, es soll a Teil sein vom Spielverhalten, aber es soll ned des Tagesverhalten dominieren. So würd i des sehen. (NK/329-334)*
- IP *Ja also ich kenne auch-. Also in meiner Jugend habe ich über zehn Ecken Leute gekannt, die wirklich Tag und Nacht, sagen wir z. B. Counterstrike gespielt haben. Das ist dieses Schießspiel und das hab ich dann für bedenklich gehalten, wenn man jetzt von in der Früh bis am Abend und das Essen vorm Computer stehen hat und nichts anderes mehr macht, auch nicht rausgeht. Die, man ist schon kreidebleich im Gesicht, weil man nicht mehr an die Sonne kommt, so was ist dann bedenklich. Aber das, ja das, ich glaub das, ja, das kann man vorher gar nicht so abschätzen, schon als Elternteil irgendwie nicht. (LT/735-743)*

Für sich gesprochen haben diese Lehrer daher keine Bedenken, was den Fernsehkonsum oder den Zeitvertreib mit Computerspielen betrifft; gegenüber anderen – und wahrscheinlich auch stark durch die Rolle als Pädagogen geprägt – tritt eine bewahrpädagogische Haltung zu Tage. Inwieweit Lehrer daher neben dem eigenen medialen Habitus möglicherweise auch durch die Institution Schule und eine Art pädagogischen (Schul-)Habitus geprägt und geleitet werden, wird in Kapitel 7.3. aufgegriffen und diskutiert.

Hinsichtlich der Einschätzung, inwieweit sich soziale Beziehungen und Kontakte auf Grund der Nutzung neuer Medien verändern, sind Allrounder geteilter Ansicht: während sie einerseits betonen, soziale Beziehungen seien durch die Medien intensiver geworden und bewirkten einen schnelleren, flexibleren und häufigeren Kontakt, werden Beziehungen andererseits auch als weniger persönlich, als oberflächlich und unverbindlich beschrieben. Der gemeinsame Kern besteht darin, dass Allrounder trotz dieser divergierenden Einschätzungen sich auf verschiedenste Kommunikationsmöglichkeiten einlassen und diese nicht grundsätzlich vermeiden. So sind Allrounder auch gegenüber neueren Formaten, wie Web 2.0, aufgeschlossen.

### **Dimension Motive und Zwecke**

Entsprechend ihren vielfältigen medialen Gewohnheiten sind bei der Habitusform der Allrounder auch unterschiedliche Gründe, Motive und Zwecke der Mediennutzung festzustellen. Zum einen werden Medien zur Informationsbeschaffung und Wissensaneignung eingesetzt; dazu werden sowohl Nachrichtensendungen im Radio, Zeitungen und Zeitschriften als auch traditionelle Sachbücher und Lexika sowie Fernsehformate oder die Informationsquelle Internet genutzt:

- I1 *Wo holen Sie sich persönlich am ehesten Wissen?*
- IP *Na, ausm Computer.*
- I1 *Schon ausm Computer.*
- IP *Also ähh, meine Information, wo ich halt informiert sein möchte jetzt, was abläuft, das sind eben dann die Nachrichten für mich, oder (.) glaub gestern hab ich nach Ewigkeiten wieder mal irgendwo so die Stars & Stories, ja, wo ich ma dacht, aha, ja, die leben noch, das gibts noch oder so, aber eher halt so als Neugier; ähm, also für mich ist wirklich eben der Computer nach wie vor die Informationsquelle, oder eben wirklich spezielle Nachschlagewerke oder die Bücherei eben, wo ich dann auch hingeh, wo ich sag, das brauch ich, ob sie das haben. Oder halt wirklich ein- eine Buchhandlung, wenn ich dann sag, na, das möcht ich auch haben das Buch dann. (NT/711-726)*

Zum anderen werden Medien auch gezielt zur Unterhaltung und Entspannung genutzt: so wird das Radio oft zur Berieselung bzw. Hintergrundbeschallung, etwa beim Aufräumen, eingeschaltet. Ebenso dient die Aktivität Lesen der Entspannung und Unterhaltung. Auch der Fernseher läuft oft zur Berieselung und wird während anderer Beschäftigungen nebenbei „gehört“; aber auch zum Einschlafen, zum Ausklang eines Tages oder zur Unterhaltung beim Essen findet der Fernseher bei Allroundern seinen Einsatz. Genauso wird Beschäftigungen mit dem Computer, sei es zum Beispiel dem Surfen im Internet oder auch dem Spielen von Computerspielen, aus Spaß und zum Zweck der Unterhaltung nachgegangen:

I2 *Und z. B. den Radio, wenn du den einschaltest, ist dann quasi das zur Berieselung im Hintergrund?*

IP *Radio is nur Berieselung, ja. (NK/234-236)*

I1 *Was lesen Sie da?*

IP *Ja eben entweder Informations- ähm -bücher, wenn ma jetzt irgendein Projekt haben, dann ähm informier ich mich halt drüber. Äh oder eben auch unterhaltsam einfach, ob jetzt halt irgendwelche Krimis oder ahm (.) Liebesgeschichten oder ja (.) meistens im Sommer kann ich das gut, wenn ich dann auf Urlaub bin. (NT/400-404)*

IP *Und dann, wenn ich dann Zeit habe, dann schau i fern zur Berieselung, zu am Nachmittagsschläfchen hm ((lacht)), sozusagen. Da dreh ich mir irgendeine Gerichtssendung meistens auf, des find i witzig, weil des sind so schlechte Schauspieler ((lacht)). (BQ/690-694)*

IP *Ja, die Wii vorwiegend zur Unterhaltung. Also da kann man ja vor allem mit mehreren Spielen, Bowling kann man da spielen und Yoga, wo man auf dem Balance Board, da ist ja sehr viel auch mit Bewegung dabei. (LT/665-667)*

Zusätzlich finden Medien auch zu Zwecken der Arbeit bzw. Arbeitserleichterung und Organisation regelmäßigen Einsatz: der Computer wird u. a. für Online-Bankgeschäfte oder Urlaubsbuchungen herangezogen oder zu Vorbereitungen für die Schule, zum Beispiel für das Erstellen von Arbeitsblättern, das Recherchieren von Lernmaterialien im Internet, zum Besuch facheinschlägiger Internetseiten oder zum Ausprobieren von Lernspielen:

IP *Und für die Arbeit eben vor allem der Computer, grad für Zeugnisse erstellen, für Unterlagen suchen, Materialien suchen. Eben der Computer (und Internet vor allem). (TI/198-201)*

Zur Kommunikation greifen Allrounder ebenfalls auf die breite Palette an Medienangeboten zurück: abgesehen vom Telefonieren mit dem Handy werden SMS verschickt, E-Mails geschrieben, aber auch Web-2.0-Angebote, wie *Facebook, StudiVZ, Xing, MSN* oder Internetforen, zur regelmäßigen Kommunikation genutzt:

IP *Also das Internet vorwiegend zur Kommunikation und auch einfach um sich vielleicht was auszumachen. Wenn man jetzt gerade zu faul, also ich bin manchmal zu faul zum Telefonieren und dann wird einfach über MSN etwas ausgemacht. Facebook einfach um am neuesten Stand der Dinge zu bleiben, was meine Freunde gerade machen, weil da kann man ja posten, was man gerade tut. (LT/633-637)*

Während die Habitusform der unsicheren Pragmatiker Medienangebote vor allem aus Zeitmangel kaum nutzt, stellen Zeitgründe für Allrounder kein Hindernis dar; im Gegenteil: Allrounder nehmen sich dem Anschein nach sogar gerne die Zeit, um Medien zu konsumieren. So wird zum Beispiel der Computer auch noch schnell vor der Arbeit eingeschaltet, um E-Mails abzurufen bzw. sich zu informieren. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten

der Medien ausgeschöpft und zum eigenen Vorteil genutzt werden. Von daher erscheint auch eine Rezeption von unterhaltungsorientierten Inhalten nicht problematisch, sondern sogar legitim.

### **Dimension Prägung Umfeld**

Auch die medienerzieherischen Interventionen bei den eigenen Kindern entsprechen dem bisherigen Bild des medialen Habitus. Dazu werden die Daten zweier Lehrer herangezogen, die zum Interviewzeitpunkt bereits eigene Kinder haben. Den eigenen medialen Gewohnheiten entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass auch die Kinder sämtlichen Medienaktivitäten nachgehen dürfen, wobei diese unterschiedlich intensiv gefördert bzw. eingeschränkt werden. So legen auch Allrounder insbesondere Wert auf Leseförderung. Die kulturelle Wertigkeit zeigt sich unter anderem darin, dass beide Lehrer auf die Frage nach geförderten Medien mit Büchern antworten:

- I1 *Äh, noch eine Frage zu den Medien und den Kindern, also das hamma jetzt eh schon ein bisschen, aber noch einmal konkret; ah worauf schauen Sie, welche Medien schauen Sie, dass Ihre Kinder- also welche fördern Sie (.) speziell bei Ihren Kindern?*
- I2 *So wie Ihre Eltern welche gefördert haben, obs, obs da bei den Kindern auch welche-*
- IP *Ja, na na eben auch schon von Kinderbüchern angefangen von klein auf, bis jetzt natürlich die Bücher, dies in der Schule haben; jetzt is ein bissl schwieriger weils es vorgegeben kriegen. (NT/976-982)*
- I1 *Ähm Sie ham vorher schon gsagt, dass Sie eigene Kinder haben und ähm da würd ich gern wissen, inwiefern Sie Wert drauf legen, dass ähm die K- Kinder bestimmte Medieninhalte nutzen bzw. nicht nutzen?*
- IP *Ja, also i bin äh an und für sich beim XXXX [Name des Sohnes; U. M.], wir haben nur eines, äh, war Buch ganz wichtig von Anfang an. Meine Frau is da sehr sehr gut darin, des auch schmackhaft zu machen und immer tolle Bücher zu finden. Gott sei Dank. (BQ/1036-1043)*

Bei der zuletzt genannten Interviewpassage handelt es sich um jenen Lehrer, der trotz intensiver Förderung und Bemühungen seiner Eltern selbst nie gerne gelesen hat und auch jetzt als Erwachsener vergleichsweise wenig liest:

- IP *Äh, wobei ich ein ganz furchtbarer Leser wor, da, da ich eine sehr, ein ganz furchtbare Erste-Klassen-Volksschullehrerin gehabt hab, die (.) mir leider nicht Lesen beigebracht hat, und des hot mir donn das Leseleben ver- verhunzt. Gleich so, das i immer wonn i zu Weihnachten Bücher kriagt hab, geweint hob und ma docht hob, des Christkind is ganz furchtbar zu mir. [...] In der Schule gabs eine Bibliothek, aber, pff, da kann i mich überhaupt nicht erinnern, dass ich da einmal bewusst hineingegangen bin, ich glaub ich war so ein Verweigerer, Leseverweigerer, als Kind. (BQ/86-92; 131-134)*

Bezeichnend ist, dass dieser Lehrer trotz der eigenen, eher negativen Erfahrungen mit Büchern bei seinem eigenen Kind auf Lesen großen Wert legt. Dies kann als ein Hinweis auf den medialen Habitus verstanden werden, wonach er Lesen bzw. Bücher von Kindheit an als etwas positiv Konnotiertes internalisiert hat. Dennoch entsteht aus seinen Erzählungen der Eindruck, dass für ihn die Vermittlung des Lesevergnügens recht aufwendig und schwierig zu sein scheint und er demnach froh ist, wenn seine Frau dies übernimmt. Im Gegensatz zur Habitusform der unsicheren Pragmatiker, wo zum Beispiel eine Lehrerin mit Freude und Leichtigkeit mit ihren Kindern liest, dürfte sich hier sehr wohl das eigene, wenig euphorische Leseverhalten bemerkbar machen.

Ebenso zeigt sich, dass auf das Erlernen eines Musikinstruments besonderen Wert gelegt und dies auch den eigenen Kindern ermöglicht wird, wenn die Lehrer selbst als Kind ein Instrument gespielt haben:

- I2 *Und nur kurz noch wie- Instrumente? Spielen Ihre Kind- Kinder Instrumente, oder?*  
 IP *Ähm-*  
 I2 *Haben Sie das versucht zu fördern?*  
 IP *Ja, also der Große hat ähm Gitarre gespielt und der Kleine Geige. Jetzt haben sie beide aufgehört; also der Große, ja mit 16 vielleicht kommt das jetzt irgendwann noch mal, nur jetzt momentan sind diese ganzen Technischsa- Sachen bei ihm. Ähm, der Kleine hat (.) im Sport ist er vorrangig jetzt weil er Handball und Fußball leistungsmäßig spielt. Und der hat g'sagt, na, ich spiel jetzt keine Geige und so ein blödes Instrument, also er s- ich hab ihn auch heuer nicht dazu bewegen können, dass er mit uns zu Weihnachten spielt, aber es ist schon formierend; es ist ein Grundwissen da und das merkt man natürlich dann auch im Musikunterricht oder? (NT/1049-1064)*

Was die Fernsehrezeption der eigenen Kinder betrifft, so ist diese zwar mit einer gewissen inhaltlichen sowie zeitlichen Kontrolle von Seiten der Lehrer verbunden. Anders als bei der Habitusform der Pragmatiker scheint das Fernsehverhalten der Kinder aber weniger problematisch und strikt reguliert. So berichten diese Lehrer nicht, dass sie Fernsehen am liebsten komplett reduzieren wollen oder ein schlechtes Gewissen haben, wenn die Kinder alleine vor dem Fernseher sitzen. In der Familie einer Lehrerin ist es daher üblich, dass die Kinder zur Entspannung und Erholung fernsehen dürfen:

- IP *Ähm, beim Fernsehen je nachdem, also ich mein, ich habs schon, dass sie auch Unterhaltung gehabt haben, weil Wicki habens natürlich auch, auch gern ang'schaut oder da, da XXXX [Name des Sohnes; U. M.] den Jim Knopf, weil da die Eisenbahn war, ja. Da hab i dann auch die die äh VHS damals noch gehabt. Oder die Raupe Nimmersatt und solche Sachen; also bewusst hab ich dann schon die Medien auch eingesetzt.*  
 I1 *Und dann haben Sie auch ein bissl geschaut, was die Kinder schauen und-*  
 IP *Ja oder eben die Raup-*  
 I2 *Also nicht beliebig schauen lassen sondern-*  
 IP *Nein, also wo so klein auf keinen Fall, vor allem ab (.) weiß ich nicht, mit drei glaub ich oder ja wars s erste mal, also drunter, brings eh nichts. Und da war dann eben bewusst eben die Raupe Nimmersatt oder die Jim Knopf Ding hat er ghabt.*  
 I1 *Kindersendungen.*  
 IP *Also eher VHS nämlich, weil Sen- die Sendungen, die Teletubbies hab ich gehasst, das ist eine Verblödung g'wesen, find ich ((lacht)). Das hab ichs da nicht schauen lassen, also (.) (NT/1022-1047)*

Ähnlich verhält es sich mit Computerspielen. Diese werden als Zeitvertreib für die Kinder durchaus wahrgenommen und akzeptiert, allerdings erfolgt dieser wiederum mit zeitlicher Begrenzung und ausgewählten, altersadäquaten Spielen sowie unter der Begleitung und Kontrolle von Erwachsenen:

- IP *Drum er [Sohn; U. M.] hat afoch oiso gonz strikte (.) äh (.) Zeitbegrenzungen, und die wern durchgezogen, oiso wenn er sogt, er will jetzt doch am Dienstag statt am Mittwoch, dann is Mittwoch nix, da kann er dann dreimal am Kopf stehn, das nutzt ihm nix. Und das is immer nur eine Stunde maximal, is eh scho sehr lang. Aber wenn man das nicht vorgeben würde, sitzt er vier Stunden auch davor. (BQ/878-884)*

Anders als den Kindern der unsicheren Pragmatiker stehen den Kindern der Allrounder jedoch nicht vorwiegend Lernspiele, sondern zum Beispiel auch Spielkonsolen wie die Playstation oder die Wii zur Verfügung. Da die Lehrer auch auf eigene Spielerfahrungen zurückgreifen können, lässt sich vermuten, dass sie das intensive Computerspielerleben ihrer Kinder – im Gegensatz zu den

unsicheren Pragmatikern – nicht als besorgniserregend empfinden und dahingehend auch nicht verunsichert sind:

*IP Er [Sohn; U. M.] is dann so drinnen, die Zeit vergeht a, des einzig Interessante an der Sache is, aber egal bei welchem Spiel, oiso es is jetzt nicht von dem Spiel abhängig, er is nochher so was von derartig (.) äh (.) e-, aufgewühlt und und rote Wangerln und und verschwitzt, dass i ma denk, wenn er jetzt a Stund grennt wär, wärs a net anders wahrscheinlich ((lacht)). Er regt sich dabei so furchtbar auf, oiso aufregen nit, jetzt im negativen Sinn, sondern es is, er is voll dabei, des gibts ja gar net, wie kann ma, der is nachher wirklich schweißgebadet. Wie i, wenn, i brauch dazu a Stund laufen, dass i dann so ausschau, und der die die Durchblutung funktioniert hervorragend. (BQ/887-899)*

Auch wenn Allrounder ebenfalls den Medienkonsum ihrer Kinder reglementieren und kontrollieren, entsteht kaum der Eindruck einer bewahrpädagogischen Haltung: die medienerzieherischen Interventionen erscheinen weniger strikt und sowohl die zugelassenen bzw. geförderten Aktivitäten als auch die rezipierten Inhalte sind weniger hochkulturell ausgerichtet. Zudem wirken die Lehrer vor dem Hintergrund ihrer eigenen, vielfältigen Medienerfahrungen nicht verunsichert oder überfordert.

### **Zusammenfassung – Medialer Habitus und Lehrerrolle**

Insgesamt zeichnet sich auch die Habitusform der Allrounder durch Kontinuität und Konsistenz aus: der von Kindheit und Jugend an gewohnte Medienumgang und der vielfältige Medieneinsatz setzen sich auch in der aktuellen Mediennutzung sowie den medienerzieherischen Interventionen bei den eigenen Kindern fort. Neben pragmatischen Gründen und der Nutzung von Medien zur Informationsgewinnung überwiegt beim Einsatz von Medien eine Unterhaltungsfunktion. Daher ist für die Habitusform der Allrounder auch ein tendenziell hedonistisch ausgerichteter Mediengebrauch und weniger ein Streben nach der „legitimen Kultur“ kennzeichnend. Grundsätzlich sind Allrounder Medien gegenüber positiv und offen eingestellt; sie begegnen diesen aufgeschlossen und ohne Berührungsängste.

Wie gestaltet sich nun bei diesen Lehrern der Unterricht bzw. welche Auswirkungen hat der mediale Habitus auf ihre Rolle als Lehrperson? Prinzipiell verstehen Allrounder unter Medienbildung, welche primär als Aufgabe von Schule verstanden wird, das Erlernen eines selbstbestimmten, verantwortungsvollen Umgangs sowie einer reflektierten, kritischen Betrachtung von Medien. Dazu gehört, dass Schüler die Vielseitigkeit von Medien kennen und durch eigene Erfahrungen mit dieser Vielfalt umgehen lernen:

*IP Zu Medienbildung gehört für mich eigentlich fast alles, was wir hier machen ((lacht)), also sowohl den Einsatz des Computers als auch den Einsatz verschiedener Bücher. Natürlich auch diese genaue, diese genaue Betrachtung, was hat jetzt, was hat jetzt das Buch für Vorteile und was hat der Computer für Vorteile, was kann ich mehr machen? (LH/606-609)*

IP *Einfach so, dieses, das das, i find es sollt alles ausgewogen. Also wenn wenn, wenn ma erreicht, dass a Kind später als Erwachsener die Medien amal recht gleichmäßig benützt oder verwendet, dann glaub i hat des, überhaupt kan Schaden, sondern eher an Vorteil, dass ma heutzutag so viel hat, andererseits is für die Kinder sicher schwierig. Bei uns wars recht einfach, da hats ned so viel geben. (NK/981-987)*

I1 *Was bedeutet Medienbildung in der Schule für Sie?*

IP *Ja ich möchte den Kindern irgendwie viele verschiedene Sachen anbieten. Einfach auch die Vielseitigkeit, die ich als Kind kennengelernt hab. (LT/872-874)*

Medienbildung bedeutet für diese Lehrer daher mehr, als Medien lediglich als „Hilfsmittel“ oder „nette Abwechslung“ im Unterricht einzusetzen. So berichten die Lehrer auch von kreativ-produktiven Aktivitäten, wie beispielsweise von der Gestaltung von Büchern und Zeitschriften, der Produktion einer Radiosendung oder von kritisch-reflexiven Ansätzen (z. B. die Thematisierung von Werbung oder des Internets im Unterricht).

Entsprechend ihrer eigenen Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber (neuen) Medien sind auch grundsätzlich alle Medien – auch von Schülern mitgebrachte – für den Unterricht geeignet und stellen viel mehr einen Gewinn als eine Gefahr für den Unterricht dar. Diese Ansichten und Einstellungen gegenüber Medien sind nicht nur theoretischer Natur, sondern machen sich auch im vielfältigen Medieneinsatz bemerkbar: neben dem traditionellen Einsatz von Audio- und Printmedien werden auch Film und Fernsehen sowie Computer und Internet in den Unterricht integriert. Bei Allroundern ist es demnach durchaus legitim, eine passende DVD im Unterricht zu zeigen, den Computer zu Bearbeitungs- bzw. Informationszwecken einzusetzen oder auch gezielt auf Lernspiele zurückzugreifen:

IP *Oder äh (.) die die XXXX [Name einer Schülerin; U. M.] hat amal a Videokassetten mit'bracht weil ma, zu dem Thema was ma im Sachunterricht g'haben hab'n, das hab'n ma uns dann an'schaut. Jaja, das wissens und da nehmen's scho was mit. (NK/700-702)*

IP *Und Medien nutze ich vor allem schon den Computer, mit Lernsoftware z. B. also eigene CDs, die ich extra dafür kauf. Und auch das Internet, also suche ich einfach für Kinder, also kindgerechte Seiten heraus und da gibt's wirklich fast zu jedem Themengebiet interessante Seiten, wo die Kinder ein Quiz machen können oder dann gibt's so Lesetexte, Informationen. Schau ich mir halt vorher an, ob das dann auch passt. Und das setz ich dann auch ein, gezielt aber. (LT/850-856)*

Obwohl den Erzählungen zufolge prinzipiell nur Medien(-inhalte) in der Schule Berechtigung haben und eingesetzt werden, welche gezielt dem Lernen dienen bzw. einen Bildungsauftrag erfüllen, gestehen Allrounder den Kindern in Ausnahmefällen – ihrem eigenen medialen Habitus entsprechend – auch den Gebrauch von Medien zu Unterhaltungszwecken zu. So wird berichtet, dass die Schüler zum Beispiel an Spieletagen Gameboy spielen oder sich mitgebrachte, unterhaltungsorientierte DVDs ansehen dürfen. Ebenso wurde auch das Spielen von Computerspielen auf der Projektwoche gestattet und durchwegs als positiv erlebt:

IP *Wir hatten eine, naja, die dritte Klasse durfte auf Projektwoche fahrn, und in dieser Woche durfte die vierte Klasse Computer mitnehmen. Dadurch ham wir gesehen, einfach jeder hat einen Computer.*

I2 *Also diese kleinen.*

IP *Diese kleinen.*

I2 *Ja ja ja.*

*IP* Das hat jeder. (Weil, was sie da) spielen sie dann schon mit Infrarot oder ich weiß nicht, mit Bluetooth gegeneinander, sitzen da irgendwo in der Klasse. Teils ist ja spannend, sitzen da ur weit auseinander und spielen gegeneinander. Es ist ja eh witzig, aber. [...] Ich sag, es hat sich eigentlich bewährt. Wir hams auch auf Projektwoche erlaubt, dass sies mitnehmen. Die Kinder wissen genau, sie dürfens nicht unterm Tag verwenden. Wir hams eingesetzt am Abend, dann im Zimmer, wens eher ruhig sein sollen bis alle fertig sind, und sie ham sich dran gehalten und ich denk amal ich finds nicht schlecht. Sie ham miteinander gespielt, sie ham miteinander darüber geredet, sie sin- nicht jeder allein gesessen. Also ich denk amal, wenn mas gezielt einsetzt und klare Grenzen und Regeln hat, find ichs nicht schlecht. (TI/1221-1234; 1242-1253)

Im Vergleich zu anderen Lehrern sind Allrounder daher insgesamt durch einen vielfältigen Medieneinsatz und durch eine prinzipielle Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Medien gekennzeichnet. Dennoch lassen sich anhand ihrer Argumentationen Limitationen erahnen. Auch wenn der mediale Habitus dieser Lehrer einer umfassenden Medienbildung entgegenkommt, dürften die Rolle als Pädagoge sowie die Institution Schule der Medienbildung im Unterricht gewisse Grenzen setzen.

#### 6.5.4. Souveräne Medienaffine

Der Habitusform der souveränen Medienaffinen können zwei Lehrerinnen und ein Lehrer zugeordnet werden, die zum Interviewzeitpunkt zwischen 34 und 52 Jahre alt sind, teilweise eigene Kinder haben und bereits seit mehr als zehn Jahren als Lehrer tätig sind. Besonders kennzeichnend für diese Habitusform ist der grundsätzlich positive, offene und aufgeschlossene Zugang zu Medien, der selbstverständliche, affine und souveräne Umgang mit Medien und die vorwiegend qualitäts- und bildungsorientierte Nutzung von Medien, wobei vorzugsweise Audio-, Print- und IT-Medien ihren Einsatz finden.

#### **Dimension Medienbiografie**

Für Lehrer dieser Habitusform spielen in der Kindheit und Jugend verschiedene Medien eine Rolle, wobei Audio- und Printmedien ein besonderer Stellenwert zukommt. Zur Beschäftigung mit Audiomedien zählen Musik hören (via Radio, Kassettenrekorder, Plattenspieler, später auch CD-Player), das Bespielen und Besingen von Kassetten, die produktive Gestaltung von Mixtapes und Mitschnitten sowie das Spielen von Instrumenten:

*I1* Und weil Sie Klavier erwähnt haben. Sie haben Klavierspielen gelernt?

*IP* Ja ich hab Klavierspielen gelernt, ich spiel also einige Instrumente. So wie halt der übliche Gang ist, Flöte, Klavier, Cello, ja. Nein dann dann da gabs so so Hineinschnupperding, ein Jahr Cello, ein Jahr Trompete und ein Jahr Ziehharmonika. Aber das war alles nicht, das Klavier war also das was ich wirklich intensiver gespielt hab. Und als i dann (.) irgendwann am Ende der Jugendlichkeit war, hab ich dann noch Gitarre begonnen. Und die begleitet mich eigentlich immer noch. (FL/109-120)

Auf Grund der letzten Interviewpassage lässt sich vermuten, dass dieser Lehrer das Spielen und Beherrschen von Instrumenten in seinem Umfeld als Normalität erfahren hat, als etwas, dem eine kulturelle Wertigkeit zugesprochen wird und deshalb auch als etwas gilt, das anzustreben ist. Die-

se Vermutung bestätigt sich, wenn der Lehrer von einer musikalischen Förderung durch die Eltern berichtet. Ebenso sind Printmedien in der Medienbiografie dieser Lehrer fest in den Alltag eingebunden: so werden Bücher, Zeitschriften und später auch Zeitungen gerne und viel gelesen, die Bücherei bzw. Bibliothek wird regelmäßig besucht, und zumindest die beiden Lehrerinnen gehen auch dem Schreiben von Tagebucheinträgen und dem Verfassen von Texten regelmäßig nach:

*I1 Mhm und wie sind Sie in ihrer Volksschulzeit an diese Medien gekommen?*

*IP Äh hauptsächlich durch die Bücherei. Also öffentliche Bücherei und da bin ich dann sicher ein zwei Mal die Woche hingepilgert mit jeweils sieben bis zehn Bücher wieder nach Hause gefahren ((lacht)) und dann relativ schnell alles wieder ausgelesen. (NE/38-43)*

*IP Und Tagebuch gschriebn ham ma vü. Also, mit 13, 14 ham ma ein Tagebuch nach dem anderen ausgeschrieben. Und dann selber a Bücher gebunden aus, aus verschiedenen Heften zambunden und so, weil wir ganz viele Tagebücher brauchten ((lacht)). (FO/174-176)*

*IP Und ich bin eigentlich nur deswegen in die Schule gegangen um Lesen zu lernen, weil mir meine Mutter meiner Meinung nach zu wenig vorgelesen hat. Als ich dann lesen konnte hab ich gemeint ich brauch jetzt nicht mehr zur Schule gehen. [...] Ja ich bin das was man Leseratte nennt. Ich bin mit Büchern aufgestanden, bin mit Büchern in die Schule gegangen, äh ich war im Bett mit Büchern und ansonsten am Klo genauso, es war wurscht. (FL/54-58; 89-94)*

Insbesondere in der letzten Interviewsequenz zeigt sich, dass Lesen nicht nur als Pflichterfüllung empfunden wird und vorwiegend dem Wunsch der Eltern geschuldet ist, sondern sich bereits früh eine persönliche Begeisterung und Faszination bemerkbar macht. Außer Frage steht daher, dass Bücher als wünschenswert erachtet und auch durch die Eltern aktiv gefördert werden, etwa durch Buchgeschenke oder gemeinsame Besuche der Bibliothek. Zusätzlich ist auch von einer Internalisierung des vorgelebten, elterlichen Leseverhaltens auszugehen, wie sich in der zweiten Interviewsequenz zeigt:

*I1 Ähm ja und inwiefern haben ihre Eltern auf bestimmte mediale Aktivitäten großen Wert gelegt oder diese auch gefördert oder auch verboten?*

*IP Ähm Bücher sind auf jeden Fall gefördert worden. Wobei's dann natürlich dann auch Grenzen gab irgendwann um zehn in der Nacht musst ich dann doch schlafen gehen ((lacht)). (NE/76-80)*

*I1 Und während Ihrer Kindheit und Jugend, welche Medien ham denn Ihre Eltern vorzugsweise genutzt?*

*IP Also, meine Eltern ham a immer gelesen. Die ham immer einen Stapel Bücher neben dem Bett liegen ghobt, alle beide. (FO/147-151)*

Im Gegensatz dazu spielt Fernsehen für Vertreter dieser Habitusform nur peripher eine Rolle. So beschränkt sich die Fernsehrezeption in der Kindheit auf bestimmte Inhalte, wie das Kinderprogramm, wobei diese teilweise einer zeitlichen und inhaltlichen Kontrolle durch die Eltern unterzogen wird. In einem anderen Fall berichtet ein Lehrer, dass es auf Grund eines nicht besonders interessanten Fernsehprogramms in der damaligen Zeit kaum der Regulierung durch die Eltern bedarf. Später in der Jugend liegen die inhaltlichen Präferenzen bei ausgewählten (Kino-)Filmen. Fernsehen wird in den Familien dieser Lehrer daher nicht gänzlich untersagt, jedoch unter den bestehenden Vorbehalten – wie in der zweiten Interviewpassage deutlich wird – begrenzt zugelassen:

IP *Film oder so war trotzdem nicht meins. I mein natürlich hat man manche Filmerfahrungen. Aber das ist halt eins von den Medien, die halt peripher mitgegangen sind. Äh Filme, Bilder, ja man sieht sie, aber das sind nicht meine Medien gewesen. (FL/105-108)*

IP *Und ja Fernsehen dann schon auch mehr, aber auch immer noch begrenzt, es war einfach von meiner Mutter so vorgegeben. Da durft ich nur eine bestimmte Zeit und nur bis zu einer bestimmten Zeit aufbleiben und so weiter. [...] Und Fernsehen wurde ziemlich eingeschränkt damals gehalten. Also das (3), warum, ja war vielleicht damals schon irgendwie, (2) hat es schon so einen schlechten Ruf zu verblöden oder so, keine Ahnung. Meine Mutter hat aber selber auch nicht sehr viel fern geschaut, muss ich dazu sagen. (NE/66-68; 82-85).*

Mit IT-Medien, wie Computer und Internet, kommen die Lehrer dieser Habitusform erst allmählich in Berührung. Eine Ausnahme stellt einer der ältesten befragten Lehrer dar, welcher sich dem damaligen Entwicklungsstand und den technischen Möglichkeiten entsprechend bereits in der Schule gerne aktiv programmierend mit dem Computer beschäftigt, wodurch sich möglicherweise seine Affinität für diesen erklären lässt.

### **Dimension Aktuelle Mediennutzung**

Die bereits in der Medienbiografie beobachtete Dominanz von Audio-, Print- und IT-Medien findet ihre Fortsetzung in der aktuellen Mediennutzung dieser Lehrer. So spielen Audiomedien nach wie vor eine wichtige Rolle, sei es das Radio hören beim Autofahren, das Musik hören zu Hause, die Produktion eigener Radiosendungen, von der eine Lehrerin berichtet, oder auch die Vorliebe fürs Musizieren, wie das Spielen eines Instruments bzw. das Singen im Chor. Ebenso haben sich das Interesse am und die Vorliebe für das Lesen bis heute gehalten; dieser Beschäftigung wird wann immer sich Zeit findet, z. B. in der Schnellbahn, am Nachmittag und insbesondere auch in den Ferien, nachgegangen:

IP *Bücher, ham ma eine riesige Bibliothek, sie stehen alle in zwei und drei Reihen und wir warten seit drei Jahren auf ein Bücherregal, das ein Freund von uns bauen soll, aber das noch nicht fertig geworden ist. Jo, und i hob immer irgendein Buch, des, de, an dem i grad lies. (FO/366-369)*

Neben einer Bandbreite an Büchern, wie z. B. Belletristik, Fantasy, Science Fiction, Krimis sowie Sach- und Fachbücher, werden auch Zeitungen, z. B. *Standard*, *Kurier*, *Augustin*, *Volksstimme*, *Rundbrief*, und facheinschlägige Zeitschriften, z. B. *Gusto*, *Climb*, *Pferderevue*, konsumiert. Von besonderer alltäglicher Relevanz und großer Bedeutung sind aber auch der Computer und das Internet:

I1 *Also welche Medien spielen in Ihrer Freizeit bzw. in Ihrem Alltag, also im jetzigen Alltag, eine wichtige Rolle?*  
IP *(2) Ok, also jetzt ist Internet und Computer auf jeden Foi ein großes Thema. (FO/251-255)*

Mit Selbstverständlichkeit wird diesen im Alltag begegnet, wobei das Spektrum der Nutzungsformen von Web-Recherchen, Textverarbeitungen sowie der Kommunikation via E-Mail und Weblog bis hin zur Anwendung spezifischer Programme reicht:

IP *I start amal mit Mail um zu schau wer will was. Ähm und von dort aus gehts dann mal weiter nachdem i a paar Zeitungsnewsletter hab, gehts amal von dort auf die Seiten weiter. Das heißt ich fang, komm praktisch immer auf die Standardseite, von der Standardseite kommt man dann irgendwo vom Hundertsten ins Tausendste, äh so wies einem dann halt immer geht. (FL/473-477)*

Was Computerspiele anbelangt, so haben Lehrer dieser Habitusform marginale Spielerfahrungen: zwei Lehrer haben zumindest hin und wieder selbst Spiele ausprobiert, und eine Lehrerin wird durch ihr Kind mit Computerspielen konfrontiert. Die Affinität zum Computer erklärt sich daher vorwiegend durch eine Nutzung zu Zwecken der Arbeit, Bildung und Information und weniger als Spiel- und Unterhaltungsmaschine. Ebenso steht, wie auch schon in der Medienbiografie, die Aktivität Fernsehen nicht im Zentrum des Interesses:

I1 *Ok, Fernsehen haben Sie gesagt überhaupt nicht.*

IP *Momentan gar nicht, nein.*

I1 *Aber Sie haben einen Fernseher?*

IP *Ja. ((lacht)) Ich glaub er steht noch dort.*

I1 *Und Filme oder Nachrichten?*

IP *Ja DVDs im Prinzip. (NE/283-290)*

IP *Fernsehen oder so spielt normalerweise kaum a Rolle. Ja das is, da muss i schon sehr müde oder sehr daneben sein, dass ich mir noch einen Film geb. Vielleicht beim Bügeln, ja beim Bügeln dann schon. (FL/410-413)*

Die Rezeption erfolgt selten und unregelmäßig, wobei entweder gezielt ausgewählte und vorwiegend informationsorientierte Sendungen, wie Nachrichten, Diskussionen, Politikerrunden oder Natursendungen, konsumiert werden oder auch auf DVDs bzw. Kinofilme als akzeptable Alternativen zurückgegriffen wird, die zusätzlich eine selbstbestimmte Auswahl erlauben. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass neben traditionellen Audio- und Printmedien insbesondere der Computer und das Internet den Alltag bestimmen. Auch wenn Lehrer dieser Habitusform durchaus Erfahrungen mit Film, Fernsehen und Computerspielen gemacht haben, spielen diese dennoch eine vergleichsweise marginale Rolle.

### **Dimension Medialer Geschmack**

Eine Analyse der Einstellungen zu und Wertigkeiten von Medien ergänzt ebenfalls den bisherigen Eindruck vom medialen Habitus der souveränen Medienaffinen. Insbesondere Printmedien wird eine nahezu uneingeschränkte Wertschätzung entgegengebracht. So herrscht Konsens darüber, dass sich vor allem Printmedien zur sicheren und seriösen Wissensaufnahme eignen und sie zur Entwicklung der Persönlichkeit und des Weltbildes beigetragen haben; zudem werden sie als Medien mit hohem Bildungswert assoziiert:

I1 *Ähm und welche Medien waren für die Entwicklung Ihrer Persönlichkeit und Ihr von, Ihres Weltbildes sehr wichtig?*

IP *Bücher. ((lacht)) Ja Bücher, dann später eben auch schon auch Fernsehen und Kino. Ähm (.) für die Entwicklung des Weltbildes? Bücher. (NE/155-160)*

I1 *Ah, das heißt welche Medien haben für Sie persönlich einen hohen Bildungswert, grundsätzlich?*

IP *(3) Hm, also da falln ma natürlich scho Bücher als erstes ein, vom Bildungswert her und des Lesen. (FO/555-559)*

Während die Aktivität Lesen grundsätzlich positiv gelabelt ist, distanzieren sich Medienaffine von bestimmten, vorwiegend popkulturellen und „trashigen“ Inhalten, wie sie ihrer Meinung nach

z. B. die Zeitschrift *NÖN*, die U-Bahn-Zeitschrift *Heute* und das Magazin *News* vermitteln. Durch die Abwertung bzw. Nicht-Nutzung dieser Formate findet Distinktion statt:

IP *Und diese ganzen U-Bahn-Zeitungen gengan mir eigentlich unheimlich am Keks, weil sie so wahnsinnig viel Mist produzieren und eigentlich a so schreckliche Sachn drinnen stehen. Das kriag i mit weil i täglich mit der Schnellbahn daher fahr und und ma halt scho mitkriagt was die anderen so lesen. Ober des is, i lehn des eher, ja. (FO/392-403)*

IP *Manchmal kommt der Kurier dazu aber normalerweise Standard, und jetzt hab i mir irgendwann die NÖN dazwischen ausprobiert, nachdem i in Niederösterreich wohn, muss ich doch den Klatsch wissen der in der Umgebung wohnt, aber so uninteressant, ein Jahr ist genug. Also i hab jetzt das eine Abo noch, aber das brauch ich nicht länger. Na der Standard begleitet mich länger schon. (.) Zeitschriften sind inzwischen relativ wenig, eigentlich weniger geworden, das war früher Profil oder so was in dem Bereich, äh News ist mir sehr klatschlastig geworden. (FL/549-555)*

Die bisher zu beobachtende Wichtigkeit von IT-Medien bestätigt sich ebenfalls bei der Analyse der Geschmacksdimension. Auch der Computer (incl. Internet), dem grundsätzlich ein Bildungswert zugesprochen wird, wird zur Wissensaufnahme herangezogen. Die positive Konnotation bezieht sich jedoch vorwiegend auf den Computer als Arbeitsmedium mit Werkzeugcharakter und weniger auf den Computer als Medium zu Zwecken der Unterhaltung, Zerstreuung und Entspannung (siehe auch *Dimension Motive und Zwecke*). Im Gegensatz zu den unsicheren Pragmatikern, bei denen Technikfeindlichkeit konstatiert wurde, zeichnen sich Medienaffine vielmehr durch Technikbegeisterung aus – so erzählt ein Lehrer begeistert von seinen Programmiererfahrungen in der Schulzeit, wobei das Interesse und der Spaß daran bis heute geblieben sind:

IP *Äh die hab ich noch mit Lochkarten und Lochstreifen gefüttert und händisch getippt. Aber das waren die die Erfahrungen amal das i mal gewusst hab, ok am Computer kann ich programmieren, das macht durchaus Spaß. (FL/190-193)*

Aber auch die Bereitschaft und das Interesse, neue Programme kennenzulernen und sich mit diesen auseinanderzusetzen, sprechen für keinerlei Scheu und Berührungsängste gegenüber IT-Medien. Aus Neugier werden neue Anwendungen, zum Beispiel *Facebook*, ausprobiert, auch wenn diese im Endeffekt nicht in die bestehenden Nutzungsroutinen aufgenommen werden:

IP *Also ich bin normalerweise ein Google-Sucher bzw. ja ( ) äh (4) ja wobei so, diese typischen Web-2.0-Gschichten wie wie Facebook oder so was ist, hab ich zwar mal getestet, is aber ned wirklich meins, da mit Bekannten halt ich lieber real Kontakt. (FL/499-501)*

Ähnlich verhält es sich mit Computerspielen: vor dem Hintergrund eigener, wenn auch teilweise marginaler Spielerfahrungen können sich diese Lehrer durchaus vorstellen, dass andere an diesem Zeitvertreib Gefallen finden, räumen diesen durchaus Förderpotenzial ein und gestehen ihnen einen spielspezifischen Wert zu. Obwohl Computerspiele für sie persönlich kaum Relevanz haben und als langweilig bzw. zeitraubend beschrieben werden, findet keine globale Abwertung und Vorverurteilung statt:

IP *Äh Computerspiele (.) jetzt im Sinne von Rollenspielen könnt ich mich jetzt nicht vertiefen, das interessiert mich irgendwie nicht, kann mir aber gut vorstellen, dass das Leute fasziniert einfach. Ähm, diese typischen Jump&Run-Spiele, die find ich schon recht unterhaltsam ((lacht)). Da könnt ich mich auch, ja, damit länger beschäftigen. Hab ich auch teilweise gemacht. Ja, is halt auch eine Zeitsache wo man dann sagt, wie wichtig ist einem das, dass man sich da wirklich reinhängt. Aber man kann das, sich doch da stundenlang beschäftigen.*

*Und die typischen Games wie Lara Croft oder so, hab ich auch ausprobiert. Ist aber momentan auch nicht mehr aktuell. (NE/376-387)*

Auch wenn typische Klischees, wie Suchtpotenzial und Isolation, im Zusammenhang mit Computerspielen angesprochen werden, revidieren die Lehrer diese Urteile und verweisen auf ihre eigenen fehlenden Spielerfahrungen:

*IP Also, (.) ich bin nicht wirklich, ich bin nicht jemand der sie [Computerspiele; U. M.] forcieren würde. Natürlich gibt es sie und natürlich ist Spielen a Bedürfnis, des is mir schon klar. Äh (.) ich glaub nur, dass bei den meisten Computerspielen dann einfach sie zu viel auch alleine gespielt werden, (.) wobei das ja a nimmermehr unbedingt der Fall ist. Also da gibts ja die MMORPGs, (.) die halt dann schon (da) sind. Aber nachdem mir die Erfahrungen mit denen fehlen kann ich sie nicht wirklich beurteilen. (FL/581-587)*

Hinsichtlich der Aktivität Fernsehen zeigt sich bei der Analyse der Geschmacksdimension, dass dieser Freizeitbeschäftigung generell kein großer Stellenwert eingeräumt wird. So werden nicht wie bei anderen Medienaktivitäten lediglich spezifische Inhalte – wie Formate oder Sendungen – gemieden, sondern Fernsehen spielt an sich nur eine nebensächliche Rolle im Alltag, dem wenig Zeit gewidmet wird:

*IP Jo, also i brauchat wahrscheinlich koan Fernseher, wenn ma koan hätten, wärs für mi koa, koa Abklatsch, aber fir die anderen zwoa [Lebensgefährte und Sohn; U. M.] is des einfach wichtig, es ist ein Kompromiss im Zusammenleben ((lacht)). (FO/322-324)*

*IP (2) Ähm also Fernsehen hat sich einmal auf Null reduziert, jetzt in den letzten Jahren, spielt überhaupt keine Rolle mehr. (NE/181-183)*

Dennoch ist zu konstatieren, dass keine grundlegende Ablehnung des Fernsehens vorliegt und deshalb auf den Fernseher, zum Beispiel aus Angst vor Kontrollverlust, gänzlich verzichtet und dieser aus dem Alltag verbannt würde. So dürfte auch die geringe Nutzung weder als Selbstkasteiung empfunden noch dezidiert zu Zwecken der Distinktion angestrebt werden.

Soziale Beziehungen und Kontakte empfinden zwei Lehrer dieser Habitusform auf Grund der neuen medialen Kommunikationsmöglichkeiten als intensiver, was sie beispielsweise an den schnelleren und häufigeren Kontaktaufnahmen durch Anrufe, E-Mails oder SMS festmachen. Für eine Lehrerin haben sich die sozialen Kontakte hingegen nicht verändert, da sie persönliche Beziehungen als unabhängig von der Art der Kommunikation sieht. Gemeinsam ist diesen Lehrern, dass sie neue Kommunikationsformen in ihr Nutzungsrepertoire aufgenommen haben und ihnen durchaus positiv sowie aufgeschlossen gegenüberstehen.

### **Dimension Motive und Zwecke**

Eine Analyse der angeführten Motive und Zwecke der Mediennutzung zeigt, dass Lehrer dieser Habitusform Medien unterschiedliche Funktionen zuschreiben. Von besonderer Wichtigkeit ist dabei die Rezeption zu Zwecken der Information und Wissensaneignung: hier wird gerne auf (facheinschlägige) Bücher und Zeitschriften, das Radio (spezifische Sender wie Ö1 oder Nachrich-

tenjournale), das Internet (Webseiten und Foren), aber auch auf Film und Fernsehen zurückgegriffen:

- I1 *Gut und dann noch, ah, diese Medien die Sie jetzt gemeint haben, ahm, welche Funktion ham die für Sie, also aus welchen Gründen benützen Sie die?*  
IP *Eigentlich zum Informieren, die ham eigentlich Informationscharakter. (FO/406-408)*

Die Medienaktivitäten Lesen, Musik hören und Fernsehen dienen aber ebenso der Unterhaltung. Kennzeichnend ist, dass die Unterhaltung als solche bewusst erfolgt und Berieselung, wie sie beispielsweise bei der Habitusform der Allrounder beschrieben wurde, abgelehnt wird. Zu Zwecken der Unterhaltung müssen die Inhalte auch nicht ausschließlich qualitäts- und niveauvoll sein; hier wird auch bewusst auf hedonistische Formate zurückgegriffen:

- IP *Wobei momentan das das was ich hauptsächlich les ist Fantasy, ja. Also ich bin momentan, ähm ja man braucht einfach was neben den vielen gscheiten Dingen, die so passieren, braucht man einfach die die pure Unvernunft. Terry Pratchett oder so kann ich momentan hoch empfehlen. (FL/509-514)*  
IP *Des gibt, das ist natürlich stimmungsabhängig aber, äh (.) i mags inzwischen immer weniger Musik als reine Berieselung. Ja also das setz ich dann durchaus bewusst ein äh, Entspannung Anspannung oder wo auch immer. Oder eben manchmal a natürlich schon auch als Hintergrund, das ist schon klar, und und dann gehts halt so, aber dann such ich mir schon auch bewusst aus, aus welchem Bereich kommt jetzt was. Aber nur damit irgendwo a Lärm ist brauch ichs wirklich nimmer. (FL/442-447)*

Hinsichtlich des Computers zeigt sich, dass dieser als Arbeitsmedium deklariert ist, der vorwiegend der Information, Kommunikation und Textverarbeitung – sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich – dient:

- IP *Das war dann die Zeit wo der Computer immer mehr an Bedeutung gewonnen hat also, und zwar anfangs natürlich war noch kein Internet, sondern nur die Nutzung des Computers als (2), ja, für Spiele, eigentlich nicht wirklich sondern eher als Arbeits-, also Medium, das man eben. Meine z. B. Diplomarbeit geschrieben am Computer, das erste Mal. Das war das erste Mal, dass ich am Computer gearbeitet hab insofern. (NE/104-109)*

Während bei der Habitusform der Pragmatiker der Computer vorwiegend der Arbeit dient und auf eine pragmatische bzw. eher aus gesellschaftlichem Zwang heraus erfolgende Nutzung beschränkt bleibt, empfinden Medienaffine den Gebrauch des Computers durchaus als Erleichterung und Bereicherung. Hingegen spielt der Computer als Unterhaltungsmedium keine Rolle.

### **Dimension Prägung Umfeld**

Hinsichtlich der medienerzieherischen Interventionen bei den eigenen Kindern bzw. Enkelkindern bestätigt sich ebenfalls nochmals der bisher gewonnene Eindruck dieser Habitusform. So wird, entsprechend der eigenen Vorliebe für und Wertschätzung von Printmedien, Lesen z. B. durch Buchgeschenke, gemeinsames Lesen und Vorlesen gefördert:

- IP *Also ich hab drei Töchter, eine davon ist genauso eine Leserratte wie ich. Also die liest auch von früh bis spät wenn sie kann und darf. Wobei momentan ist sie spätpubertierend, da ist es vielleicht nicht ganz so lustig aber sie tut es trotzdem. Die zweite lässt sich gerne vorlesen, immer noch, obwohl sie inzwischen 23 ist. Äh ja aber hie und da das will sie offensichtlich immer noch den Reiz. [...] In jedem Kinderzimmer gibts natürlich Bücher, äh von Bilderbüchern angefangen, früher bei den Kleinen bzw. jetzt bei meiner Enkeltochter, äh die liest natürlich genauso gern. Obwohl, die kommt jetzt in die Schule, also die liest noch nicht. Die lässt lesen, äh. (FL/633-637; 698-701)*

IP *Also, i kauf schon gern Bücher, z. B. Kinderbücher, jo, das ist ma schon wichtig, dass er [Sohn; U. M.] einfach die Möglichkeit hat zu lesen, jo. (FO/677-678)*

Im Gegensatz dazu werden Aktivitäten wie etwa Computerspielen und Fernsehen, welche für die Lehrer selbst nur eine geringe Bedeutung haben, nicht bewusst und gezielt gefördert, aber dennoch toleriert und akzeptiert. Auch wenn eine Lehrerin berichtet, dass sie zunächst versucht hat, den Computerspielkonsum ihres Sohnes zeitlich zu reglementieren und kontrollieren, steht sie diesem mittlerweile offen gegenüber: zum einen ist sie der Ansicht, dass diese Spiele durch Einschränkungen nur reizvoller werden, zum anderen würde sie sich selbst über eingeschränkte Computernutzzeiten ärgern:

IP *Und jetzt denk i ma, dass ich als Erwachsene, jo, wenn jemand zu mir sagen würde, du darfst jetzt a halbe Stunde am Computer was machen und dann musst du aufhören, i würd ma eigentlich ziemlich veräppelt vorkommen, ja, oder wenn i donn wirklich was schau oder was lies, dann is diese Zeit unbegrenzt, ja (.). Und eigentlich, so lang es ned ausufert, dass er [Sohn; U. M.] jetzt seine Freunde nicht mehr treffen will, weil er nur Computer spielen will, denk ich mir, soll er spün, so vü es erm jetzt gut tuat, ja. Weil es wird sie ah, irgendwann is es a wieder uninteressant, ja, und irgendwann lauft sie des von selber tot und wenn ma des immer reglementiert (.), ah, zu Hause, dann ham ma ewig den Kampf und es hat, es is für erm no vü reizvoller, ja, dann is des irgendwie viel mehr hochgespielt. (FO/446-455)*

Vor dem Hintergrund dieser medienerzieherischen Einstellung, welche durch eine grundsätzlich positive und offene Haltung zu charakterisieren ist, erleben Lehrer dieser Habitusform die mediale Freizeitgestaltung der eigenen Kinder vorwiegend als unproblematisch oder sogar als förderlich. Insgesamt zeigen sich bei medienaffinen Lehrern daher keine Angst, Verunsicherung und auch kein Kontrollzwang hinsichtlich des Medienkonsums ihrer Kinder bzw. der von ihnen rezipierten Medieninhalte, wodurch ihnen auch eine bewahrpädagogische Haltung fernliegt. Vielmehr ist es diesen Lehrern ein Anliegen, dass ihre Kinder einen selbstverantwortlichen Umgang mit Medien lernen, und sie sind dahingehend für deren Wünsche und Bedürfnisse weitgehend offen.

### **Zusammenfassung – Medialer Habitus und Lehrerrolle**

Der mediale Habitus der medienaffinen Lehrer zeichnet sich ebenfalls durch Kontinuität und Konsistenz über die fünf analysierten Dimensionen hinweg aus. So spielen bereits seit der Kindheit und Jugend insbesondere Audio- und Printmedien eine Rolle, wobei im Laufe der Zeit und den technischen Entwicklungen entsprechend auch zunehmend der Computer und das Internet – vor allem als Arbeitsmedium – an Bedeutung gewinnen. Besonders kennzeichnend für diese Habitusform sind der affine und souveräne Medienumgang, die tendenziell bildungs- und informationsorientierte Mediennutzung gekoppelt an einen gewissen Qualitätsanspruch und die grundsätzlich offene, neugierige sowie positive Haltung gegenüber (neuen) Medien, die auch in den medienerzieherischen Interventionen bei den eigenen Kindern ihren Niederschlag findet.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Ergebnisse zum medialen Habitus ist von Interesse, wie sich dies auf die Rolle als Lehrpersonen und den Unterricht auswirkt. Grundsätzlich wird bei Lehrern dieser Habitusform unter Medienbildung zum einen das Erlernen des Umgangs mit Medien, zum anderen aber auch die Befähigung zur kreativen Nutzung von und Gestaltung mittels Medien verstanden. Prinzipiell sehen diese Lehrer viele Möglichkeiten, Medien im Unterricht einfließen zu lassen, und haben auch grundsätzliches Interesse daran, wenn auch immer wieder die dazu benötigte Zeit fehlt. Zu den eingesetzten Medien zählen neben traditionellen Audiomedien (z. B. Hören von Musik, Musizieren, Gestaltung von Radiosendungen) und Printmedien (z. B. Bibliotheksbesuche, Rezeption und eigene Gestaltung von Büchern bzw. Zeitungen) auch hin und wieder inhaltlich passende und altersgemäße Filme, in Ausnahmefällen auch zur Unterhaltung. In diesem Zusammenhang berichtet eine Lehrerin, dass sie mit ihren Schülern einmal pro Schuljahr gemeinsam das Kino besucht. Zudem hat ihre Klasse auch bereits Erfahrungen mit Filmworkshops gemacht:

*IP Vor zwei Jahr ham ma ein Animationsfilm-, (.) ein Animationsfilmprojekt gmocht zusammen mit der anderen Klasse, wo man mit den Kindern (.) so kurze Animationsfilme gmocht ham. Eben verschiedene Zeichnende und mit Playmobilmaxln und, die, diese Magnettiere waren da irgendwie grod in ((lacht)) oder an Film dann a, a mit den Kindern, mit so Verkleidungssochn. (FO/797-804)*

*IP DVDs zur Unterhaltung, ab und zu. Auch zur Vermittlung von Englisch z. B., Englisch-DVDs, Videos. Und ähm Videos und DVDs auch für Sachunterricht, wenns was gibt. (NE/681-685)*

*IP Wie mach ich meinetwegen eine Videoproduktion, äh wie mach ich ein Stop-Motion oder so was, also das möchte ich schon einmal hier tun. (FL/883-886)*

Ebenso sind der Computer und das Internet fester Bestandteil des Schulalltags, zum Beispiel zum Schreiben von Texten, zur Kommunikation via E-Mail oder Weblog, zur Informationssuche im Web, zum Einsatz von Lernspielen oder auch zum Ausprobieren von Programmen wie Paint:

*IP Oder wie sie sitzen beim Weblog und Sachen lesen und Kommentare schreiben und dann sitzens und überlegen sich wie man etwas schreibt damit das, damit das richtig ist und diskutieren des miteinander, also des is wirklich aktive Kommunikation. (FO/590-592)*

*I1 Und welche bevorzugen Sie da und wie setzen Sie die auch ein?*

*IP Ähm (2) hauptsächlich Arbeit mit dem Computer, die bei uns, also das wird bei uns ab der ersten Klasse eingesetzt. Da fang ich meistens an mit so Programmen wie Paint. Einfach mal ein Gefühl zu bekommen für den Computer. Äh die meisten Kinder gehen da eh sehr unbedarft heran und äh probieren einfach auch aus. Und das dürfen sie dann auch. Ähm, ich setz das meistens ein in so freien Lernphasen. Dass es da immer eine Station gibt am PC, dass man da eben entweder ein Lernspiel spielt oder eben mit mit irgendeinem dieser Programme umgeht. Später dann auch ab der zweiten Klasse wenn die Buchstaben erarbeitet sind, fangen wir an, auf Word Texte zu schreiben und selber dann Bücher zu gestalten. (NE/670-679)*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der Unterricht der medienaffinen Lehrer durch einen vielfältigen und umfassenden Medieneinsatz auszeichnet, wo insbesondere auf einen kreativ-produktiven Umgang Wert gelegt wird. Den eigenen Dispositionen der Mediennutzung entsprechend wird Medien(-aktivitäten) offen, ohne Scheu und Berührungängste im Unterricht begegnet, was eine flexible und unkomplizierte Integration von Medien(-aktivitäten) in den Unterricht zur Folge hat.

### 6.5.5. Zusammenfassung und Diskussion der qualitativen Lehrer-Ergebnisse

Der mediale Habitus der im Zuge dieser Studie befragten Lehrpersonen lässt sich in Form von vier Habitusformen darstellen und beschreiben, wobei sich jeder Typus durch Konsistenz und Kontinuität über die analysierten fünf Dimensionen hinweg auszeichnet. Die Habitusform der unsicher-distanzierten Pragmatiker und die der kritisch-distanzierten Pragmatiker lassen sich beide durch die selbst gewählte Distanz zu audiovisuell-elektronischen Medien und ihren vorwiegend pragmatischen Einsatz charakterisieren. Während diese Haltung bei den unsicheren Pragmatikern durch grundsätzliches Desinteresse sowie eine latente Technikfeindlichkeit begründet ist, hat die Distanzierung bei den kritischen Pragmatikern ihren Ursprung in einer hochkulturellen Orientierung und in einem dadurch auftretenden Konflikt zwischen der empfundenen minderen Qualität der Medieninhalte mit den eigenen Idealvorstellungen. Die kritisch-distanzierten Pragmatiker haben daher mit den souveränen Medienaffinen gemein, dass sie einen Qualitätsanspruch an die genutzten Medienaktivitäten und konsumierten Inhalte stellen, bei der grundsätzlich eine informations- und bildungsorientierte Nutzung überwiegt. Während allerdings medienaffine Lehrer neuen Medien gegenüber offen und aufgeschlossen sind, lassen sich bei unsicheren Pragmatikern eher Ablehnung und Berührungängste beobachten; bei kritischen Pragmatikern äußert sich die Ablehnung vorwiegend in einer kritischen Haltung. Von der Habitusform der Allrounder, welche grundsätzlich alle Medien in ihren Alltag integriert haben und durch eine vorwiegend hedonistisch ausgerichtete Mediennutzung zu charakterisieren sind, unterscheiden sich Pragmatiker durch den bevorzugten Einsatz von traditionellen Audio- und Printmedien sowie einen insgesamt pragmatisch orientierten Medieneinsatz. Die Habitusformen der Medienaffinen und Allrounder teilen eine vorwiegend positive, offene und aufgeschlossene Haltung gegenüber neuen Technologien und sind beide durch einen selbstverständlichen und vielfältigen Umgang mit Medien zu charakterisieren. Die Unterschiede zwischen diesen beiden Habitusformen liegen darin, dass medienaffine Lehrer zum einen vorwiegend traditionelle Audio- und Printmedien sowie IT-Medien nutzen und zum anderen, neben dem Vorhandensein eines gewissen Qualitäts- und Niveauanspruchs, tendenziell eine bildungs- und informationsorientierte Nutzung forcieren. Im Gegensatz dazu gibt es bei den Allroundern keine eindeutig favorisierten oder bevorzugt eingesetzten Medien, und sie zeichnen sich insbesondere durch eine hedonistisch ausgerichtete Medienrezeption aus.

Nach dieser Gegenüberstellung der vier Habitusformen zur Explikation sowohl von Überschneidungen als auch von Unterscheidungskriterien erfolgt abschließend ein Vergleich der in dieser Studie extrahierten vier Habitusformen mit den in Kapitel 2.3. dargestellten Habitusformen von Lehramtsstudierenden bei Kommer (2010a). Obwohl die den jeweiligen Habitusformen zu Grunde liegenden Daten in unterschiedlichen Kontexten und mit verschiedenen Erhebungsinstrumenten

erhoben wurden (vgl. Kapitel 2.3.), zeigen sich dennoch deutliche Parallelen, die auch ein Stück weit als Validierung der hier vorliegenden Ergebnisse betrachtet werden können.

### **Unsicher-distanzierte Pragmatiker vs. Kommers Ambivalente Bürgerliche**

Zunächst wird ein Vergleich der unsicher-distanzierten Pragmatiker mit der von Kommer in seiner Analyse als „Ambivalente Bürgerliche“ bezeichneten Habitusform (Kommer 2010a: 305ff) vorgenommen. Grundsätzlich haben diese beiden Habitusformen gemein, dass Fernsehen in der Kindheit und Jugend sowohl zeitlich als auch inhaltlich reglementiert, das Lesen von Büchern hingegen gefördert wurde. Bei den unsicher-distanzierten Pragmatikern zeigt sich zudem eine Weitergabe dieser Wertmaßstäbe durch medienerzieherische Interventionen bei den eigenen Kindern. Weiters sind beide Habitusformen durch eine selbst gewählte distanzierte Haltung gegenüber neuen Medien zu charakterisieren. Diese bezieht sich nicht nur auf die technische Komponente der Medien, sondern auch auf zerstreute und unterhaltungsorientierte Inhalte, welche nicht dem eigenen Geschmack entsprechen. Ebenso findet sich bei beiden Habitusformen die Frage nach der Qualität der rezipierten Inhalte wieder: nach Kommer wählen ambivalente Bürgerliche etwa bessere Spielfilme sowie komplexere Computerspiele mit positiven Inhalten, während Soaps, Serien oder Ballerspiele nicht ihren Ansprüchen entsprechen (ebd. 334). Für unsichere Pragmatiker stellen dagegen Nachrichtensendungen oder Politikerrunden im Fernsehen adäquate Formate dar, auch akzeptieren sie beispielsweise Computer/lernspiele. Dagegen erfolgt eine Abgrenzung von „trashigen“ Unterhaltungssendungen oder gewalthaltigen, brutalen Computerspielen. Ebenso findet sich die von Kommer für die Habitusform der ambivalenten Bürgerlichen konstatierte Trennlinie zwischen Unterhaltung und Information (ebd. 334) auch bei den unsicheren Pragmatikern wieder, wobei bei diesen ein bildungs- und informationsorientierter Mediengebrauch überwiegt. Eine weitere Parallele zwischen den beiden Habitusformen zeigt sich darin, dass der Computer als ein Medium mit Werkzeugcharakter deklariert wird, dem mit Ambivalenz und Distanz begegnet wird: Zum einen findet der Computer aus pragmatischen Gründen durchaus als Arbeitsmedium Verwendung, zum anderen steht dem Gebrauch eine gewisse Technikfeindlichkeit und, damit verbunden, eine empfundene, von ihm ausgehende Bedrohlichkeit im Weg. Wie auch Kommer die ambivalenten Bürgerlichen als keine „Early-Adaptors“ (ebd. 335) beschreibt, stehen die unsicheren Pragmatiker ebenfalls neuen Trends und Entwicklungen alles andere als offen und aufgeschlossen gegenüber. Trotz dieser beschriebenen Gemeinsamkeiten der beiden Habitusformen gibt es einige wenige Unterschiede: Während ambivalente Bürgerliche eine nicht nur distanzierte, sondern auch kritische Haltung gegenüber Medien, wie dem Computer, Fernseher oder Handy, einnehmen, zeichnen sich unsichere Pragmatiker vorwiegend durch eine distanzierte und durch Desinteresse geprägte Haltung aus. Auch berichtet Kommer von Maßnahmen, wie die Ver-

bannung des Fernsehgeräts aus dem unmittelbaren Umfeld, um den eigenen Ansprüchen und Idealen dauerhaft treu zu bleiben und nicht in eine unerwünschte Mediennutzung und eine damit einhergehende Unzufriedenheit zu verfallen (Kommer 2010a: 334). Dies konnte bei den unsicheren Pragmatikern nicht festgestellt werden: Medialen Aktivitäten, die nicht dem eigenen Wertekanon und den idealtypischen Vorstellungen entsprechen, gehen diese Lehrer kaum nach bzw. es besteht nicht unmittelbar ein Bedürfnis, sich diesen Aktivitäten zu widmen, weshalb auch von keiner Bedrohung der eigenen Ansprüche berichtet wird.

### **Kritisch-distanzierte Pragmatiker vs. Kommers Überforderte Bürgerliche**

Eine Gegenüberstellung der Habitusform der kritisch-distanzierten Pragmatiker mit Kommers überforderten Bürgerlichen (Kommer 2010a: 336ff) zeigt ebenfalls, dass für beide Habitusformen charakteristische Merkmale einander überschneiden. Ähnlich wie Kommer die Nähe der überforderten Bürgerlichen zur Habitusform der ambivalenten Bürgerlichen betont (ebd. 347), stellen die kritisch-distanzierten Pragmatiker eine Unterform der Habitusform der Pragmatiker dar und weisen somit Gemeinsamkeiten mit der Habitusform der unsicher-distanzierten Pragmatiker auf. Weiters beschreibt Kommer die überforderten Bürgerlichen als ängstlich, da die von Medien ausgehende Faszinationskraft (insbesondere beim Fernseher und bei Computerspielen) nicht immer mit den Ansprüchen an das eigene Medienhandeln in Deckung gebracht werden kann. Überforderte Bürgerliche sind nach Kommer daher stets von der Angst begleitet, die Kontrolle über die eigene Mediennutzung zu verlieren, und können diese teils nur mittels radikaler Maßnahmen herstellen (ebd. 347). In der vorliegenden Studie zeigt sich dieses von Kommer beschriebene Phänomen auch bei einem Lehrer: Auf der einen Seite wertet dieser Fernsehen als etwas Primitives ab, auf der anderen Seite hat er trotz Verbannung des Fernsehgeräts aus dem Haushalt Mühe, sich dessen Faszinationskraft zu entziehen, und könnte nach eigenen Aussagen wochenlang fernsehen. Insgesamt fällt bei der Habitusform der kritisch-distanzierten Pragmatiker auf, dass der Medienkonsum zumeist sehr intensiv ausfällt, etwa beim Üben eines Instruments. In Anbetracht dieser Tatsache besteht möglicherweise bei kritisch-distanzierten Pragmatikern ebenfalls die Angst, dass sie in Medienaktivitäten hineinkippen, diesen intensiv nachgehen und in ihren Bann gezogen werden, die nicht den eigenen Ansprüchen genügen und als sinnvoller Zeitvertreib erachtet werden. Kommer stellt Überlegungen an, ob die beschriebene Angst vor dem Kontrollverlust auf die restriktive Medienerziehung in der Kindheit zurückzuführen sei, welche möglicherweise die Ausbildung von entsprechenden „Kompetenzen zum medienbezogenen Selbst-Management“ (ebd. 348) beeinflusst habe. Auch im Falle des oben beschriebenen Lehrers drängt sich in diesem Zusammenhang die Frage auf, inwieweit die strikte Verbannung und Abwertung des Fernsehens in seiner Medienbiografie sein heutiges, teilweise als exzessives und beinahe als süchtig zu

bezeichnendes Rezeptionsverhalten erklären kann. Ein weiteres Merkmal, das laut Kommer die überforderten Bürgerlichen kennzeichnet, ist die „kulturkritisch unterfütterte Orientierung auf ‚Qualitätsmedien‘“ (Kommer 2010a: 304). Dies charakterisiert auch die Habitusform der kritisch-distanzierten Pragmatiker, die sich in der vorliegenden Studie durch eine besonders kritische Haltung gegenüber Medien und durch einen ausgeprägten, hochkulturell orientierten Qualitäts- und Niveauanspruch von den anderen drei extrahierten Habitusformen unterscheiden. Diese anspruchsvolle, kritische und gleichzeitig auch distanzierte Haltung gegenüber Medien ist jedoch nicht automatisch auch eine reflektierte und begründete. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass Computerspiele ohne eigene Spielexpertise grundsätzlich abgewertet werden und ihnen mit anscheinend unüberwindbaren Vorurteilen begegnet wird. Auch Kommer hält für die überforderten Bürgerlichen fest, dass die Gründe für deren ebenfalls distanzierte Haltung gegenüber neuen Medien, welche er in seiner Studie konstatierte, unscharf bleiben (ebd. 348). Zusätzlich sind sowohl kritisch-distanzierte Pragmatiker als auch überforderte Bürgerliche durch eine auffallend emotionale Wertung des kindlichen Medienkonsums und -umgangs zu charakterisieren. So äußern sich die kritischen Pragmatiker teilweise sehr entsetzt, aufgebracht und abwertend gegenüber den Medienaktivitäten und konsumierten Medieninhalten ihrer eigenen Kinder. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den kritisch-distanzierten Pragmatiker und Kommers überforderten Bürgerlichen stellen die hohe Wertschätzung von Printmedien bzw. eine Orientierung auf das Buch dar (ebd. 304). So haben die kritisch-distanzierten Pragmatiker Bücher als eine kulturelle Wertigkeit internalisiert, auch wenn sich einer der beiden Lehrer nicht als Vielleser bezeichnet. Unterschiede zwischen Kommers überforderten Bürgerlichen und den in dieser Studie herausgearbeiteten kritisch-distanzierten Pragmatikern zeigen sich hingegen beim Umgang mit Technik. Während Kommer bei seiner Habitusform eine latente Technikfeindlichkeit feststellt, konnte dies bei den kritisch-distanzierten Pragmatikern nicht unmittelbar beobachtet werden.

#### **Hedonistische Allrounder vs. Kommers Hedonistische Pragmatiker**

Ein Vergleich der hedonistischen Allrounder der vorliegenden Studie mit den bei Kommer herausgearbeiteten hedonistischen Pragmatikern (Kommer 2010a: 348ff) zeigt folgende Parallelen: Beide Habitusformen sind durch eine Nähe zu neuen Medien und durch Offenheit sowie Aufgeschlossenheit ihnen gegenüber zu charakterisieren. Sie sind als fester Bestandteil in den Alltag integriert, und ihr Gebrauch bzw. Einsatz wird als Routine und Normalität erfahren. Dies trifft insbesondere auch auf Bildschirmmedien zu, denen sowohl hedonistische Allrounder als auch hedonistische Pragmatiker problemlos und ohne Vorbehalte begegnen. Ein wesentliches Merkmal und eine weitere Gemeinsamkeit beider Habitusformen ist auch der „tendenziell hedonistisch orientierte alltägliche Umgang“ (ebd. 364) mit Medien. Diese dominierende Mediennutzung zu Zwe-

cken der Unterhaltung, Berieselung und Zerstreuung entspricht den eigenen Vorstellungen und kann somit ohne schlechtes Gewissen genossen werden. Während Kommer in diesem Zusammenhang beispielsweise vom durchaus als legitim empfundenen „Versacken vor dem Bildschirm“ (Kommer 2010a: 364) berichtet, ist für hedonistische Allrounder das beliebige „Zappen und Hängenbleiben“ beim Fernsehen selbstverständlich und kann praktiziert werden, ohne in Konflikt mit den eigenen Idealvorstellungen zu geraten. Auch wenn die hier beschriebene hedonistisch ausgerichtete Mediennutzung von diesen Habitusformen prinzipiell als unproblematisch erlebt wird, scheint es dennoch Grenzen zu geben. Für Kommers hedonistische Pragmatiker ist dies insbesondere dann der Fall, wenn (bei anderen Personen) ein Medium zu dominant und übermächtig wird (ebd. 364). Ähnliches findet sich bei den hedonistischen Allroundern, die sich vor allem gegenüber dem übermäßigen Medienkonsum von anderen (vor allem Kindern) kritisch äußern und in diesem Zusammenhang sogar eine bewahrpädagogische Haltung einnehmen. In ihrer eigenen Medienbiografie bzw. im Hinblick auf die medienerzieherischen Interventionen bei den eigenen Kindern spielt der Aspekt des Bewahrens dagegen kaum eine Rolle. Während Kommer in diesem Zusammenhang vorwiegend von zeitlichen Einschränkungen berichtet, sind bei den hedonistischen Allroundern neben der zeitlichen Kontrolle jedoch auch gewisse inhaltliche Restriktionen zu beobachten. Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden hedonistischen Habitusformen stellt die Offenheit, Akzeptanz und Toleranz gegenüber Medien(-inhalten) dar, vor allem auch dann, wenn diese nicht dem eigenen Geschmack entsprechen. Dies geht mit einer grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber Medien – insbesondere auch neuen Medien – einher, die sowohl für hedonistische Allrounder als auch für hedonistische Pragmatiker kennzeichnend ist. Beiden Habitusformen ist ebenfalls gemein, dass weniger die Teilhabe an der klassischen Hochkultur eine Rolle spielt und angestrebt wird als vielmehr ein dem Mainstream folgender, popkultureller Geschmack für sie charakteristisch ist. Der einzige auffallende Unterschied ist, dass die Habitusform der hedonistischen Allrounder in der vorliegenden Studie dominant vertreten ist, während bei Kommer die hedonistischen Pragmatiker nur einen kleinen Teil der befragten Stichprobe ausmachen. Diese Differenz lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass in der vorliegenden Studie Lehrer herangezogen wurden, die auch an begleitenden Medienworkshops teilgenommen haben, wodurch eine Verschiebung der Stichprobe zu Gunsten medieninteressierter Lehrer anzunehmen ist.

### **Souveräne Medienaffine vs. Kommers Kompetente Medienaffine**

Abschließend werden die souveränen Medienaffinen Kommers kompetenten Medienaffinen (Kommer 2010a: 365ff) gegenübergestellt. Eine vergleichende Analyse zeigt, dass sich beide Habitusformen durch eine Affinität zu digitalen Medien auszeichnen, wobei dies in der vorliegenden Studie vor allem bei einer der drei befragten Lehrpersonen der Fall ist. Diese offene und affine

Haltung gegenüber neuen Medien ohne schlechtes Gewissen und ohne jegliche Berührungängste wird bereits von Kindheit an im Rahmen der Medienerziehung in der Familie angelegt: So berichtet Kommer, dass die der Habitusform der Medienaffinen zugehörigen Lehrer bereits früh Kompetenzen ausbilden konnten, die sich heute zum einen in einer problemlosen Begegnung mit neuen technischen Möglichkeiten und zum anderen auch in der Integration von Medien in alltägliche Nutzungsroutinen äußern (Kommer 2010a: 378). Auch in der vorliegenden Studie entsteht der Eindruck, dass Lehrer dieser Habitusform durch besondere Neugier und besonderes Interesse an technischen Neuerungen auffallen und diese zumindest ausprobieren (z. B. Web-2.0-Anwendungen), auch wenn diese dann doch nicht in das Repertoire der gewohnten Nutzungsweisen aufgenommen werden. Weiters ist für die kompetenten Medienaffinen laut Kommer charakteristisch, dass sie Distinktion weder durch die Nicht-Nutzung von Medien noch durch eine „plakativ vorgebrachte Orientierung an einem hochkulturellen Geschmack“ (ebd. 378) dezidiert bzw. zelebrierend anstreben. Auch bei den souveränen Medienaffinen lässt sich beobachten, dass sie keine Distinktion durch eine bewusste und der Abgrenzung dienende Nicht-Nutzung vornehmen, auch wenn nicht allen Medien der gleiche Stellenwert beigemessen wird. Ebenso ist bei beiden keine zu Zwecken der Distinktion angestrebte, ausnahmslose Orientierung an der Hochkultur typisch, wobei für die souveränen Medienaffinen sehr wohl zutrifft, dass sie sich von gewissen, vorwiegend „trashigen“ Inhalten und Formaten distanzieren. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass popkulturelle Inhalte neben hochkulturellen Formaten sowohl bei den souveränen als auch bei den kompetenten Medienaffinen durchaus ihre Berechtigung haben und somit keine Bedrohung der eigenen Ideale und Wertvorstellungen darstellen. Dennoch gilt für die souveränen Medienaffinen, dass grundsätzlich ein gewisser Qualitäts- und Niveauanspruch bei den konsumierten Inhalten forciert wird. Neben diesen Berührungspunkten der beiden medienaffinen Habitusformen gibt es zwei entscheidende Unterschiede: Zum einen hat Kommers Habitusform eine besondere Affinität zu (nicht immer gewaltfreien) Computerspielen, was bei den Medienaffinen der vorliegenden Studie nicht der Fall ist; zum anderen trifft auch der bei Kommer für diese Habitusform konstatierte Gender-Bias für die souveränen Medienaffinen nicht zu, da zwei der drei Lehrpersonen weiblich sind.

## **6.6. Ergebnisse – Schülerbefragung**

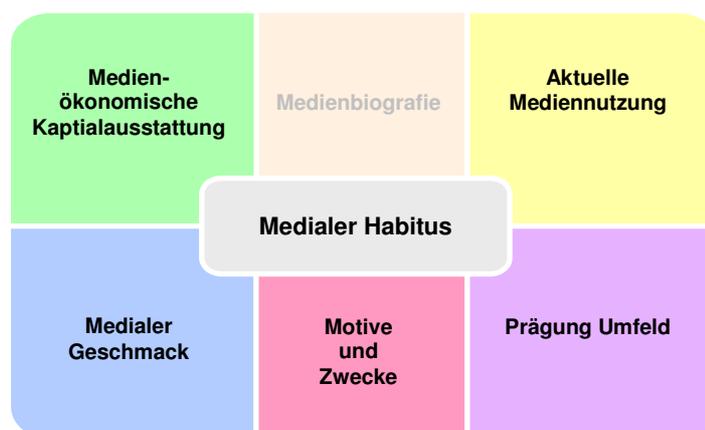
Im Anschluss an die Darstellung der qualitativen Lehrerergebnisse werden nachfolgend die Ergebnisse der Schülerbefragung in Form von sechs Fallporträts dargestellt. Die sechs Schüler sind aus den insgesamt 13 analysierten Kinderinterviews nach dem Prinzip, möglichst heterogene Fälle zu präsentieren und „einen Eindruck von der Bandbreite milieuspezifischer Medienwelten zu vermit-

teIn“ (Henrichwark 2009: 172), ausgewählt worden. Als Entscheidungskriterien sind neben den inhaltlichen Aspekten zum medialen Habitus insbesondere auch die soziodemografischen Kontextdaten herangezogen worden, um – beziehend auf die quantitativen Ergebnisse – Schüler mit unterschiedlichem Bildungshintergrund, aber auch mit unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu berücksichtigen (siehe *Tabelle 40*).

**Tabelle 40: Übersicht über die ausgewählten Fallporträts der Schüler**

Fallporträt	Bildungsabschluss der Eltern	Herkunft	Alter
Sarah	Hochschulabschluss	Österreich	7 Jahre
David	Hochschulabschluss	Österreich	10 Jahre
Florian	Höherer Schulabschluss	Österreich	9 Jahre
Yasemin	Pflichtschulabschluss	Türkei	8 Jahre
Bojan	Pflichtschulabschluss	Ex-Jugoslawien	8 Jahre
Markus	Hochschulabschluss	Österreich	8 Jahre

Die Darstellung der Fallporträts gliedert sich wie folgt: Zu Beginn erfolgt ein Kurzüberblick zur Soziodemografie der Kinder<sup>60</sup> mit Angaben zum Alter, zur Herkunft, zum Bildungssegment und zur Wohnsituation. Im nächsten Schritt wird unter Rückgriff auf die Reflexionsprotokolle der Interviewerinnen die Interviewsituation skizziert, um das Zustandekommen der Ergebnisse im Kontext des Gesprächsablaufs der jeweiligen Home-Visit-Tour nachvollziehen zu können, aber auch um den Eindruck, der von der Familie gewonnen wurde, zu vermitteln. Im Anschluss daran werden die generierten Informationen anhand von fünf der sechs Analysedimensionen (siehe *Abbildung 5*) vorgestellt, mit passenden Interviewpassagen illustriert und schließlich mit einer kurzen Zusammenschau der prägnantesten Ergebnisse abgerundet. Den Abschluss der Darstellung der qualitativen Schülerbefragung bildet eine Zusammenfassung und Diskussion der sechs fallbezogenen Analysen.



*Abbildung 5:* Berücksichtigung von fünf Analysedimensionen des medialen Habitus bei der qualitativen Schülerbefragung.

<sup>60</sup> Die Namen der Kinder wurden durch andere ersetzt, um die Anonymität zu wahren.

Im Zuge der Auswertung der Kinderinterviews stellte sich heraus, dass sich einige der fünf Analysedimensionen für die Materialaufbereitung besser eigneten als andere. Für die Dimension *medienökonomische Kapitalausstattung* hat es sich ergeben, dass auch die Wohnsituation der Familie mit dem Schwerpunkt auf das vorhandene Medienkontingent qualitativ beschrieben werden konnte: Auf Grund von Beobachtungsprotokollen, von Fotos und eines angefertigten Medienrasters lagen wertvolle Hinweise vor, um das familiäre Wohnarrangement als Ausdruck des medialen Habitus zu interpretieren. Im Zuge dessen erfolgte auch eine Rückbindung an die aus der quantitativen Forschungsphase hervorgegangenen Frage nach der Einschätzung der medialen Kapitalausstattung der Familien in Relation zu den vorliegenden quantitativen Ergebnissen (siehe Kapitel 5.5.3.). Zu diesem Zweck wurden auf Basis der vorhandenen Informationen aus dem Medienraster eine geschätzte Bandbreite an Mediengeräten und das Gesamtmedienkontingent für die Familien angeführt. Während bei den Schülern für die Dimensionen *medienökonomische Kapitalausstattung* und *aktuelle Mediennutzung* zahlreiche Informationen vorliegen, ist die Dimension *Medienbiografie* auf Grund ihres jungen Alters von vorneherein unberücksichtigt geblieben. Anfallende medienbiografische Informationen der Eltern wurden, neben Angaben zu medienerzieherischen Interventionen und familiären Mediennutzungsgewohnheiten, der Dimension *Prägung Umfeld* zugeordnet. Auch für die Dimensionen *medialer Geschmack* und *Motive und Zwecke* haben sich im Vergleich zur Stichprobe der Lehrer weniger Codes ergeben. In der Dimension *medialer Geschmack* wurde daher neben einstellungs- und werteszufisichen Aussagen beispielsweise auch berücksichtigt, welche Medien(-aktivitäten) von den Kindern überhaupt genannt werden, wie viel Aufmerksamkeit sie diesen im Gespräch widmen oder welche Medien(-aktivitäten) sie als erstes im Zuge der Media Tour präsentieren. Neben den Äußerungen der Kinder wurden auch nonverbale Informationen in Form von Beobachtungsprotokollen und Fotoanalysen – etwa über die Anordnung, die auffallende Positionierung und das Arrangement der Mediengeräte in der Wohnung – zur Analyse dieser Dimension herangezogen. Was die Dimension *Motive und Zwecke* betrifft, so gehen Kinder (Medien-)Aktivitäten vorwiegend der Unterhaltung, der Freude und des Spaßes wegen nach. Dennoch wurde in dieser Dimension versucht zu analysieren, inwieweit in der Familie der Schüler eine informations- bzw. bildungsorientierte oder eine hedonistisch geprägte Mediennutzung überwiegt und wie sehr ein Qualitäts- bzw. Niveauanspruch im Hinblick auf die konsumierten Medieninhalte besteht. Dies wurde auf Grund der wenigen eigenen Aussagen der Kinder zu diesem Thema insbesondere mittels der konsumierten Inhalte rekonstruiert und teilweise auch durch Erzählungen der Eltern ergänzt.

**6.6.1. Fallporträt 1: Sarah**

Name	Sarah
Alter	7 Jahre
Herkunft	Österreich
Bildungssegment	Hochschulabschluss
Personen im Haushalt	4 (Eltern, ältere Schwester, Sarah)
Interviewpartner	Sarah

Die beiden Interviewerinnen werden herzlich und offen – mit dem Du-Wort – von Sarah und ihrer Mutter in der Wohnung empfangen. Nach einer kurzen Begrüßung lässt die Mutter die Interviewerinnen voller Vertrauen mit ihrer Tochter alleine; das Interview wird daher die gesamte Zeit über zu dritt geführt. Die anfängliche Schüchternheit von Sarah legt sich rasch, insbesondere auch durch ein Testen des Aufnahmegeräts. Das Interview verläuft ohne gröbere Störungen bzw. Ablenkungen und orientiert sich zeitlich und inhaltlich an den Interessen und der Ausdauer von Sarah. Diese wird von den Interviewerinnen als „kreatives Naturkind“ wahrgenommen und zeigt eineinhalb Stunden lang unermüdlich ihr Zuhause, wodurch sich eine Media Tour durch die gesamte Wohnung ergibt. Die Atmosphäre während des Interviews wird von den Interviewerinnen als natürlich und ehrlich beschrieben.

**Dimension Medienökonomische Kapitalausstattung und Wohnsituation**

Das Zuhause von Sarah wirkt sehr freundlich, familiär, belebt und natürlich. Viele Zeichnungen und Basteleien der Familie säumen die gesamte Wohnung, aber auch Bilder und zahlreiche (Familien-)Fotos dekorieren die Wände. Dadurch entsteht bei den Interviewerinnen der Eindruck, dass sehr viel Wert auf Persönliches und weniger auf materielle Wertgegenstände gelegt wird. Dies spiegelt sich auch in der medialen Einrichtung wider: Neben Zeichnungen und Fotos dominieren Bücher-, CD- sowie Kassetten-Sammlungen die Wohnung und drängen technische Geräte, wie beispielsweise den Fernseher, der versteckt hinter einer Klappe in einem Regal aufbewahrt wird, eher in den Hintergrund. Sarah hat ein eigenes Zimmer, das sehr mädchenhaft, verspielt, ordentlich und aufgeräumt wirkt. All ihre Schätze haben einen eigenen Platz im Zimmer und werden liebevoll in diversen Kisten, Schachteln, Dosen und kleinen Truhen aufbewahrt. Sarah hat ein „typisches oder klassisches“ Mädchenzimmer, das sich durch viele Dekorationen (z. B. Tapete, Lichterketten, Poster, Kalender, Vasen) und Kleinigkeiten (z. B. Setzkasten, Spielfiguren, „Sammelstücke“) auszeichnet. Besonders auffallend sind auch die vielen Bücher und Spielsachen (z. B. Stofftiere und Puppen) sowie die eigenen Zeichnungen an der Wand.

Mit Blick auf die medienökonomische Ausstattung stehen Sarahs Familie die herkömmlichen Mediengeräte in einer Grundausstattung zur Verfügung, zum Beispiel Stereoanlage, Festnetztelefon, Handys, Computer, Fernseher. Aus den Informationen aus dem Medienraster zu schließen verfügt Sarahs Familie über eine Bandbreite von neun verschiedenen Mediengeräten im Haushalt, eine Bandbreite von zwei verschiedenen Mediengeräten in Sarahs Zimmer und insgesamt über ein Gesamtkontingent von 15 Mediengeräten. Bezugnehmend auf die quantitativen Ergebnisse der vorliegenden Studie ist die Familie daher durchschnittlich ausgestattet. Bei den vorhandenen Geräten handelt es sich allerdings größtenteils nicht um die neuesten Modelle. Dies kann als Ausdruck ihres medialen Habitus verstanden werden, wonach es der Familie nicht wichtig ist, in technische Geräte zu investieren und technischen Innovationen und Trends stets zu folgen. So verfügt Sarahs Familie zum Beispiel über einen „kleinen, sehr alten“ Fernseher; erst seit kurzem besitzen sie einen größeren, ebenfalls älteren Röhren-Fernseher, den sie von einem Freund geschenkt bekommen haben. Weitere Beispiele sind die schon ältere Stereoanlage im Wohnzimmer, bei der nur noch das Radio funktioniert, oder Sarahs eigene Fotokamera mit Film. Es ist zu vermuten, dass die Familie sich neue(re) Mediengeräte zwar (ökonomisch) leisten könnte, ihre Anschaffung dürfte für sie jedoch nicht von Bedeutung sein. Während Sarah vor allem über Audio- und Printmedien verfügt, wurde in der Familie auffallend wenig in Screen- und IT-Medien investiert: Sarah und ihre Schwester besitzen zwar gemeinsam einen NintendoDS mit ein paar Spielen, jedoch keine weiteren Spielkonsolen und/oder Computerspiele, keinen eigenen Fernseher im Zimmer, wenige eigene DVDs und kein Handy. Dies dürfte für die Sarah jedoch „normal“ sein; so erwähnt sie im Interview nicht, dass sie diese Mediengeräte vermisst oder gerne hätte.

### **Dimension Aktuelle Mediennutzung**

Sarah ist ein Mädchen, das sich insbesondere mit traditionellen Audio- und Printmedien beschäftigt. Dies zeigt sich etwa darin, dass sie regelmäßig Klavierunterricht hat, Musik (z. B. *High School Musical; Pink*) oder Hörbücher (z. B. *Karlsson vom Dach*) via iPod hört und auch gerne alleine oder auch mit ihren Eltern gemeinsam liest (z. B. *Pooh der Bär; Sternenfee*). Über die Bücher in ihrem Zimmer berichtet Sarah, dass sie die meisten schon gelesen hat:

*Sarah* Aber die meisten Bücher hab ich schon gelesen. Fast alle hab ich schon gelesen. Ja! Eins weiß ich ganz sicher, was ich noch nicht ausgelesen hab. Das ist ein Witzebuch!

*I1* Ein Witzebuch! ((schmunzelt))

*Sarah* Das große Kinder-Witzebuch.

*I1* Zeig amal her, ich glaub ich kenn das sogar. Ich glaub, das hab ich auch zu Hause gehabt.

*I2* Stimmt! Und stehen da lauter Witze drinnen?

*Sarah* Ja, das hab ich von meiner Tante bekommen. Weil sie hatte das als kleines, halt als kleines Kind ((lacht)) so, sie, und das ganz lustig halt ((lacht)) die Witze da drinnen. (LM/441-456)

Darüber hinaus erklärt Sarah, dass sie manche Bücher nicht fertig liest, wenn ihr diese zu langweilig sind. Neben dem Zeitvertreib Lesen zeichnet und malt Sarah sehr gerne bzw. sogar „am liebs-

ten“ (LM/1116). Mit ihrer Freundin schreibt bzw. erfindet Sarah auch gerne eigene Geschichten. Hingegen sieht Sarah nicht oft fern, wobei der Eindruck entsteht, dass in der Familie unter der Aktivität Fernsehen vor allem das Sehen von DVDs assoziiert wird (z. B. *High School Musical; Pingu; Caspar; Madagascar; Lustige Spukgeschichten; Lauras Stern*). So berichtet Sarah, dass sich ihre Familie immer wieder DVDs in einer Videothek ausborgt, die anschließend gemeinsam gesehen werden (teilweise auch am Computer). Die Auswahl der Filme wirkt dabei bewusst gewählt (und dem Anschein nach auch durch die Eltern mitbestimmt): größtenteils handelt es sich um Unterhaltungsfilme, aber auch um informationsorientierte Kinderfilme (z. B. *Es war einmal das Leben*). Auffallend ist, dass Sarah zwar aus den genannten Filmen bestimmte Szenen teilweise sehr ausführlich und detailreich nacherzählt, nicht aber von „typischen“ Kinderserien oder -sendungen berichtet, die sie gerne sieht. Hier lässt sich vermuten, dass sie diese auch vergleichsweise weniger konsumiert. Was die Nutzung des Computers betrifft, so erzählt Sarah allerdings erst auf Nachfrage, dass sie diesen, mit Unterstützung ihres Vaters, nutzt, um Musik auf ihren iPod zu spielen. Manchmal hört Sarah auch gemeinsam mit ihrer Schwester direkt über den Computer Musik. Ebenso fungiert der Computer als Abspielgerät für DVDs. Der Computer stellt somit ein zusätzliches Medium dar, um sowohl Musik als auch Filme zu konsumieren:

- Sarah *Ja, da mag ich mit der NM [Schwester; U. M.] Lieder anhören am Computer, weil da kann man im Internet solche Lieder anhören.*
- I1 *Ah, Internet sogar.*
- I2 *Aha, wo geht's ihr da hin? Wo kann man da Lieder anhören?*
- Sarah *Da gibt man „Jo“ ein und dann kommen da solche Lieder und dann drückt man da so herum und dann gibt's da auch so Lieder. Und manchmal tut man auch „Jo“, aber dann kommt was anderes.*
- I2 *Das kannst uns jetzt nicht zeigen, weil er ja nicht jetzt geht, der Computer, gell?*
- Sarah *Ja. Das kann man sich nicht immer anhören, nur wenn er funktioniert. (LM/1801-1810)*

Sarah erwähnt hingegen nicht, dass sie den Computer nutzt, um beispielsweise im Internet Spiele zu spielen. Dafür besitzt Sarah einen NintendoDS mit Spielen wie *Tierklinik* oder *Biene Maja*, den sie vorwiegend zum kurzen Zeitvertreib verwendet. Vor allem was den Umgang mit Medien betrifft (z. B. Computer, Fernseher), entsteht während der Media Tour der Eindruck, dass Sarah nicht sehr medienaffin und technisch versiert ist – Sarah kann den Interviewerinnen bspw. die Bedienung des TV-Geräts nicht vorführen. Sie dürfte aber auch wenig Ambitionen haben, sich damit auseinanderzusetzen, und greift diesbezüglich auf die Unterstützung durch die Eltern zurück. Insgesamt nutzt Sarah eine gewisse Bandbreite an Medien in ihrer Freizeit, wobei ihre Präferenzen auf der Aktivität Lesen sowie auf der Beschäftigung mit Audiomedien liegen. Fernsehen bzw. das Sehen von DVDs und das Spielen mit dem NintendoDS gehören ebenfalls zu ihrem Zeitvertreib und sind von ihr gewählte Freizeitoptionen, sie nehmen jedoch einen vergleichsweise geringeren Stellenwert ein.

### Dimension *Medialer Geschmack*

Der bisherige Eindruck im Hinblick auf die präferierten und dominanten, medialen Freizeitaktivitäten bestätigt sich in der Analyse der Dimension Geschmack. Prinzipiell überwiegt eine positive Einstellung vor allem gegenüber Audio- und Printmedien. So dürfte das Spielen eines Instruments innerhalb Sarahs Familie einen hohen Stellenwert haben und als erstrebenswert internalisiert sein, was sich auch daran zeigt, wie viel Zeit und ökonomisches Kapital in dieses investiert wird. Bereits Sarahs Mutter hat als Kind Klavierspielen gelernt, was sie heute auch ihren beiden Töchtern ermöglicht. Die internalisierte Wertschätzung, die damit verbunden ist, ein Instrument spielen zu können, kommt auch darin zum Ausdruck, dass Sarah zusätzlich den Wunsch äußert, von ihrem Onkel Gitarre spielen zu lernen. Ebenso betont Sarah mit Stolz, dass sie ihre Familie und Verwandtschaft für musikalisch befindet. Dies kann ebenfalls als ein Ausdruck des medialen Habitus verstanden werden, wonach „musikalisch sein“, in dieser Familie als etwas Positives und Anzustrebendes gewertet wird. Auch im Hinblick auf Printmedien zeigt sich eine positive Konnotation: so berichtet Sarah nicht nur, dass sie gerne und regelmäßig liest, sondern ihre Euphorie und Wertschätzung kommen auch in ihren Aussagen über die gelesenen Bücher und die darin enthaltenen Geschichten zum Ausdruck. Sarah erzählt zum Beispiel begeistert, wovon ihr momentanes Lieblingsbuch handelt, unterhält die Interviewerinnen mit Witzen aus ihrem Witzebuch und nennt Gründe, warum ihr das Buch *Pooh der Bär* so gut gefällt:

*Sarah* Und das find ich halt ganz lustig [Originalgeschichte *Pooh der Bär*; U. M.] und ja. Da vorne steht noch was. Der Christopher Robin ist noch der Sohn vom Erfinder und die Kuscheltiere, der Winnie the Pooh und der IA sind halt seine Kuscheltiere gewesen. Da hat, da wollt der Christopher Robin vor dem Einschlafen immer, dass ihm der Papa er, die Geschichten erzählt vom Winnie Pooh. Die hat der Papa erfunden und so sind die Geschichten entstanden. Steht da alles drinnen. Das ist ganz lustig! Der Pooh erfindet immer Lieder so, solche Reime. Und das ist ganz lustig! (LM/412-434)

Auch das eine Wertschätzung anzeigende Ausstellen und Sammeln von diversen Zeichnungen (darunter sogar eine Zeichnung des Vaters aus seiner Kindergartenzeit) und (Familien-)Fotos der Familie in ihrer Wohnung kann als Ausdruck ihres familiären medialen Habitus verstanden werden. Im Gegensatz dazu finden sich solche positiven Aussagen kaum, wenn es um die Aktivität Fernsehen geht. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Familie dem Zeitvertreib Fernsehen keinen großen Stellenwert beimisst. Dies bestätigt sich nicht nur in den Aussagen von Sarah hinsichtlich ihres Fernsehkonsums, sondern zeigt sich beispielsweise auch in der Positionierung bzw. Aufbewahrung des Fernsehgeräts (hinter einer Klappe im Regal im Wohnzimmer) in der Wohnung:

*Sarah* Und das ist der kleine Fernseher.  
*I2* Hey!  
*I1* Ah, das ist super!  
*I2* Ah das ist toll, der ist da so versteckt.  
*I1* Wird nicht oft ferngeschaut bei euch, hm?  
*Sarah* Nein,  
*I1* Nein.  
*Sarah* Ich schau nicht oft, aber der Papa schaut fast immer Sport. (LM/1483-1490)

Das Fernsehgerät dürfte in dieser Familie daher nicht als Statussymbol oder Prestigegegenstand gelten. Ebenso fallen im Gespräch mit Sarah kaum positiv konnotierte Äußerungen im Zusammenhang mit der Aktivität Fernsehen auf. Zwar betont Sarah im Gespräch ihren momentanen Lieblingsfilm – *Die sieben Zwerge* –, indem sie einzelne Filmszenen erläutert, jedoch beziehen sich diese Aussagen auf diesen bestimmten rezipierten Inhalt und weniger auf den Zeitvertreib fernsehen als solchem. Auch bei IT-Medien zeigt sich, dass Sarah insbesondere zur Überbrückung von Leerräumen mit ihrem NintendoDS spielt, zum Beispiel wenn sie auf ihre Klavierstunde wartet:

- I1 *Hast du noch irgendwelche Schätze, mit denen du uns überraschen kannst?*  
 Sarah *Ähm, den, einen Gameboy.*  
 I1 *Einen Gameboy hast du auch noch! Na servus!*  
 Sarah *Da! ((herumkramen)) Der gehört mir und der NM [Schwester; U. M.].*  
 I1 *Ah, gemeinsam.*  
 Sarah *Aber die NM spielt eigentlich nie mit dem. [...]*  
 I1 *Mhm. Ja und hast da auch Spiele dazu? Oder was spielst denn da?*  
 Sarah *Ja. Tierklinik. [...] Und die Biene Maja. [...]*  
 I2 *Und machst du das oft oder machst du das nur manchmal, wenn du Lust hast?*  
 Sarah *Ma- also wenn Klavierunterricht ist, ist immer am Dienstag und da wechseln wir uns immer ab und ich und die NM [...]*  
 I2 *Also da spielt ihr dann dazwischen. Wenn die eine von euch Klavier spielt, spielen die anderen das, oder?*  
 Sarah *Ja, ja. Oder die NM tut meistens lesen. Und ich tu meistens Gameboy spielen ((lacht)) weil, oder der Mama am Balkon helfen. (LM/578-696)*

Die Beschäftigung mit der mobilen Spielkonsole dient daher allem Anschein nach dazu, kurze Zeitspannen zu überbrücken, fungiert somit als Aktivität für zwischendurch und bestätigt den bisher entstandenen Eindruck, dass das Spielen von Computer- und Konsolenspielen keine den Tagesablauf dominierende Tätigkeit darstellt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich vor allem bei Audio- und Printmedien Hinweise für eine positive Wertigkeit gezeigt haben, sowohl im Gespräch mit Sarah als auch auf Grund der Beobachtungen während der Media Tour.

### **Dimension Motive und Zwecke**

Eine Analyse von Sarahs bevorzugten, kind- und altersgerecht ausgewählten Medieninhalten ergibt, dass diese vorwiegend dem Mainstream folgend, populärkulturell und hedonistisch ausgerichtet sind. So hört Sarah Lieder aus den aktuellen Charts (z. B. *Pink; High School Musical*) und für ihr Alter typische Hörbücher (z. B. *Karlsson vom Dach*). Auch die Auswahl der gelesenen Bücher (z. B. *Pooh der Bär; Asterix*) oder die in Sarahs Familie bevorzugt gesehenen Filme (z. B. *Pingu; Ottos 7 Zwerge* oder auch *Madagascar*) bestätigen eine popkulturelle Ausrichtung der gewählten Inhalte. Die demnach vorwiegend auf Unterhaltung und Entspannung ausgerichteten Medienaktivitäten dürften in Sarahs Familie legitim sein, mit den familiär geprägten Idealvorstellungen und Ansprüchen in Einklang stehen und dadurch eine konfliktfreie Konsumation ohne schlechtes Gewissen zulassen. Ein permanentes Streben nach qualitätsorientierten Inhalten mit bildungs-, lern- oder wissensorientiertem Charakter liegt Sarahs Familie demnach fern. Neben dem gezielten Einsatz von Medien zu Zwecken der Unterhaltung, des Spaßhabens und der Freude werden aber

auch Medienaktivitäten wie z. B. Nintendo zur Überbrückung von Leerräumen und zum kurzen Zeitvertreib herangezogen. Die Nutzung von Medien zu Kommunikationszwecken dürfte für Sarah hingegen noch keine große Rolle spielen: So verfügt Sarah zum einen (noch) über kein eigenes Handy, aber auch die Kommunikationsmöglichkeiten im Internet scheinen noch keinen Stellenwert in ihrem Medienalltag zu haben. Vielmehr dürfte ein kurzer Austausch mit Freundinnen über das Festnetztelefon oder das Handy der Eltern erfolgen.

### **Dimension *Prägung Umfeld***

Aus den vorliegenden Informationen zur (biografischen) Mediennutzung der Eltern lässt sich zunächst schließen, dass die Eltern insbesondere jene medialen Aktivitäten fördern, die sie selbst aus ihrer Medienbiografie kennen und die sie geprägt haben. So hat auch Sarahs Mutter als Kind Klavier gespielt; der Vater hat als Kind gezeichnet (eine der Zeichnungen hängt im Vorzimmer). Die Eltern dürften, den großen Bücherregalen in der Wohnung nach zu schließen, gerne und viel lesen. Den Aussagen von Sarah zufolge sieht ihr Vater fern, insbesondere Sport, und nutzt auch den Computer. Die Stereoanlage in der Wohnküche wird zum Hören der Nachrichten verwendet.

Auf Grund der medialen inkorporierten Gewohnheiten der Eltern wird Sarah vor allem in „traditioneller, klassischer Hinsicht“ gefördert – so bekommt Sarah zum Beispiel wöchentlich Klavierunterricht (ebenso ihre ältere Schwester). Daher verfügt Sarah nicht nur über objektiviertes kulturelles Kapital durch den Besitz eines Elektropianos im Haushalt, sondern mittels des Unterrichts wird auch inkorporiertes kulturelles Kapital ausgebildet, um das Klavier als solches auch nutzen und genießen zu können. Ebenso wird die Aktivität Lesen durch die Eltern gefördert: zum einen durch das Zur-Verfügung-Stellen und die Anschaffung von Büchern, zum anderen auch durch gemeinsames Lesen oder Vorlesen. Hingegen dürfte es Regelungen hinsichtlich des Fernsehkonsums geben. So gibt es nach Sarahs Angaben zeitliche Restriktionen durch die Eltern, da sie nur manchmal fernsehen darf. Ebenfalls entsteht der Eindruck, dass neben der zeitlichen Regulierung auch der Inhalt durch die Eltern mitbestimmt wird. So werden beispielsweise gemeinsam mit dem Vater Filme in der Videothek ausgesucht. Da Sarah vor allem vom Sehen von Videos bzw. DVDs spricht, lässt sich auch vermuten, dass ihre Eltern dies gegenüber dem Fernsehen – möglicherweise wegen der besseren Kontrollierbarkeit im Hinblick sowohl auf die Zeit als auch auf die Inhalte – vorziehen. Neben der Aktivität Fernsehen wird auch die Computernutzung durch die Eltern reguliert: Sarah darf zwar den Familien-Computer nutzen, allerdings nur, wenn die Eltern diesen nicht selber nutzen und nicht andere Aktivitäten, wie z. B. gemeinsames Essen, wichtiger sind. Auf Grund der Informationen zu den konsumierten (Medien-)Inhalten lässt sich vermuten, dass weni-

ger eine hochkulturelle als vielmehr eine popkulturelle Orientierung überwiegt, die dem Anschein nach mit den familiären Wertvorstellungen einhergeht und den Ansprüchen der Familie genügt.

### **Zusammenfassung – Medialer Habitus**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in der Gesamtheit der erhobenen Daten – Interviewaussagen, Beobachtungsprotokolle der Interviewerinnen sowie Fotos der Media Tour – ein einheitlicher und sich durch Kontinuität auszeichnender Eindruck des medialen Habitus von Sarah bzw. ihrer Familie zeigt. So spiegelt sich die medienökonomische Ausstattung, mit einer Dominanz von Audio- und Printmedien, auch in den favorisierten medialen Aktivitäten von Sarah. Auch bei den medienerzieherischen Interventionen ihrer Eltern liegt der Schwerpunkt auf der Förderung von traditionellen medialen Aktivitäten, wie Lesen und Musizieren, und auf der Kontrolle von Screenentertainment-Aktivitäten, wie Fernsehen und Computerspiele spielen. Trotz dieser Regulierungen dürfte den Eltern jedoch eine stark bewahrpädagogische Haltung fernliegen. Insgesamt zeigt sich bei Sarah, dass Medien durchaus Bestandteil ihres Alltags sind, wobei sie neben Medienaktivitäten insbesondere sozialen bzw. sportlichen Beschäftigungen nachgeht und auch „freies“ Spielen mit Spielsachen sowie kreative Aktivitäten wie Zeichnen und Basteln im Mittelpunkt stehen. Gerade im Umgang mit neuen Medien, wie mit dem Fernseher oder dem Computer, dürfte Sarah bis dato wenige eigene Erfahrungen gemacht haben, wodurch sich der tendenziell wenig bevorzugte Umgang mit diesen Mediengeräten erklärt. Dies dürfte wiederum auch auf ein Desinteresse gegenüber diesen Medien zurückzuführen sein.

#### **6.6.2. Fallporträt 2: David**

Name	David
Alter	10 Jahre
Herkunft	Österreich
Bildungssegment	Hochschulabschluss
Personen im Haushalt	5 (Eltern, zwei jüngere Schwestern, David)
Interviewpartner	David und seine Mutter (seine beiden Schwestern und seine Tante beteiligen sich hin und wieder am Gespräch)

Bei Davids Home Visit werden die beiden Interviewerinnen zunächst nur von der Mutter auf eine zurückhaltende, eher skeptische und reservierte Art und Weise begrüßt. Die Interviewerinnen empfinden Davids Mutter als sichtlich unsicher – möglicherweise auf Grund der unbekanntem Situation –, wobei sie dennoch versucht, freundlich und offen sein. Gleich zu Beginn „wirft“ sie den Interviewerinnen die Information entgegen, dass David heute nicht gut drauf sei. Dement-

sprechend schwierig gestaltet sich auch der Beginn des Gesprächs, wobei generell eine Verunsicherung und Skepsis von Seiten der Familie zu spüren ist. Erschwerend kommt hinzu, dass beinahe die gesamte Familie (Davids Mutter, seine zwei Schwestern und eine Tante) beim Gespräch anwesend ist. Die Interviewerinnen beschreiben dies zunächst als störend und unangenehm. Auch der Gesprächseinstieg mit David gestaltet sich nicht einfach. David ist zu diesem Zeitpunkt eher unwillig, uninteressiert, beinahe grantig und will auf keine Frage wirklich einsteigen. Hier greift Davids Mutter unterstützend ein und erläutert Davids teilweise karge Antworten. Erst mit der Zeit kommt das Gespräch ins Laufen und die Atmosphäre entspannt sich auf beiden Seiten. Dieser Home Visit wird als Familiengespräch geführt, wo sich neben der Mutter auch die beiden Schwestern und sogar die Tante einbringen; neben Davids Zimmer sind auch das Vorzimmer und Wohnzimmer Gegenstand der Media Tour.

### ***Dimension Medienökonomische Ausstattung und Wohnsituation***

Das Zuhause von David beschreiben die Interviewerinnen als gemütlich, familiär und freundlich. Besonders dominant wirken in der Wohnung die vielen Kinderzeichnungen, welche neben einigen wenigen Kunstbildern die Wände zieren und gemeinsam mit ausgestellten Basteleien und Werkstücken der Kinder dem Zuhause eine persönliche Note verleihen. Weiters fallen auf den ersten Blick eine umfassende Bücher- und Musiksammlung sowie der Besitz von Musikinstrumenten, zum Beispiel Klavier und Schlagzeug, auf. David teilt sich sein Zimmer, das klein und relativ leer wirkt, mit seinen beiden jüngeren Schwestern. So finden sich kaum Bilder oder Poster an den Wänden und auch wenige Spielsachen im Zimmer. Diese sind, möglicherweise auf Grund des Platzmangels, zum Großteil im Wohnzimmer untergebracht.

Was die mediale Ausstattung betrifft, so stehen Davids Familie verschiedenste, herkömmliche Mediengeräte (z. B. Stereoanlage, Laptop incl. Internetanschluss, Digitalkamera, Handy) in einer Grundausstattung zur Verfügung. Den Informationen aus dem Medienraster zufolge konnten eine Bandbreite von sieben verschiedenen Mediengeräten im Haushalt, eine Bandbreite von drei verschiedenen Mediengeräten im Kinderzimmer und insgesamt ein Gesamtkontingent von 15 Mediengeräten im Zuge des Home Visits festgestellt werden. Mit Blick auf die quantitativen Ergebnisse kann die medienökonomische Ausstattung daher als durchschnittlich bewertet werden; lediglich die Bandbreite an Mediengeräten im Haushalt (Bandbreite Md = 7) liegt deutlich unter dem Durchschnittswert (Bandbreite Md = 10). Auffallend ist der Nicht-Besitz eines Fernsehgerätes, der durch das Sehen von DVDs auf dem Laptop mit anschließbarem Beamer ersetzt wird. Obwohl die Familie insbesondere auf traditionelle Medien wie Musikinstrumente, Hörmedien und Bücher besonderen Wert legt, haben auch neue Technologien, wie z. B. Netbooks, Laptops und

Handys, im Haushalt durchaus ihren Platz und ihre Berechtigung. Die Familie lässt sich daher auf neue technische Entwicklungen und Trends ein, wobei dies ausgewählt erfolgt: so verfügt die Familie nach wie vor über keinen Fernseher und auch über keine (mobilen) Spielkonsolen. Diese Tatsache kann auch als Erklärung für die geringere Bandbreite an Mediengeräten im Haushalt herangezogen werden, da die Familie vergleichsweise über weniger Screenentertainment-Medien verfügt. Auch die quantitativen Daten zu Familien ohne Fernseher im Haushalt belegen dieses Ergebnis (siehe Kapitel 5.5.1.). Diese gezielte Auswahl der medienökonomischen Ausstattung kann als Ausdruck ihres familiären, medialen Habitus verstanden werden. Die genannten Mediengeräte stehen allen Familienmitgliedern gemeinschaftlich zur Verfügung und David besitzt noch wenig eigene Mediengeräte, wie z. B. Handy, Fotokamera oder iPod.

### **Dimension Aktuelle Mediennutzung**

Eine Analyse der Dimension aktuelle Mediennutzung ergibt, dass für David sowohl Audio- als auch Printmedien in seiner Freizeit eine zentrale Rolle spielen. So hört David regelmäßig Hörbücher, die auch teilweise in der Bibliothek ausgeborgt werden; somit steht immer wieder ein neues Repertoire zur Verfügung. Neben dieser rezeptiven Nutzung von Audiomedien spielt David auch regelmäßig Schlagzeug, bekommt Unterrichtstunden und zeigt sein Können – zum Stolz seiner Mutter – mittlerweile auch bei Aufführungen, zum Beispiel in der Schule, in der Pfarre bei Messen oder gemeinsam mit einem Kinderchor. Ebenso kommt dem Lesen von Büchern (z. B. Geschichtsbücher, Witzebuch) und der Beschäftigung mit Printmedien ein bedeutender Stellenwert zu. Die Wichtigkeit der Aktivität Lesen zeigt sich auch darin, dass David auf die Frage, was er denn gerne macht, mit „lesen“ antwortet. Weiters ist Davids Freizeit auch durch die Beschäftigung mit IT-Medien, wie das Spielen von Computerspielen, zu charakterisieren. Auffallend ist, dass es sich dabei vorwiegend um Lernspiele, z. B. *Playway to English*, oder um „qualitätsorientierte“ (Wissens-)Spiele, z. B. *Willy Werkel Flugzeugbau*, handelt. Ebenso beschäftigt sich David hin und wieder spielerisch mit dem Google-Phone seines Vaters. Den Aussagen von Davids Mutter zufolge dominiert das Spielen von Computerspielen jedoch nicht den Tagesablauf, sondern ist nur phasenweise, alle paar Wochen, von besonderem Interesse. Im Gegensatz zu den genannten Freizeitbeschäftigungen spielt das Sehen von Filmen eine marginale Rolle. Da David zu Hause kein Fernsehgerät zur Verfügung steht, stellt das Sehen von DVDs via Laptop und Beamer eine Alternative dar, wobei nur ausgewählte und durch die Eltern kontrollierte Filme zu geregelten Zeiten konsumiert werden (dürfen). Laut Davids Mutter gestaltet sich das Sehen von Filmen jedoch teils als schwierig, da für die Kinder manche Kinderfilme zu aufregend und daher schwer auszuhalten seien. Dennoch dürfte Fernsehen eine Faszinationskraft auf die Kinder ausüben, da die Möglichkeit

fernzusehen, etwa im Urlaub, für David und seine beiden Schwestern eine große Attraktion darstellt:

*Mutter Die Kinder natürlich schon, wenn ma auf Urlaub sind irgendwo ein Fernseher is die große Attraktion, dann schauens halt in der Früh und wir können halt länger schlafen, (.) ähm KiKA vor allem, (2) oder ORF ham ma schon, da is dann der Tom Turbo da ham sie sich dann alle gefürchtet und (.) aso da gibt's, also das war wirklich a grausliche Serie, wir ham da a bissl reingschaut (2) den Geisterzug oder so was, (2) des war dann jo (.) also KiKA- [...] Ja und wir ham mein wir ham sehr viel DVDs, die großen Schachteln sind alles DVDs. Die kleinen Schachteln sind CDs, also es is ja nicht so, dass sie keine Filme schauen dürfen, aber äh (.) alle Disneyfilme sind eigentlich zu aufregend, (.) also wenn sies einmal gut kennen, mit uns durchgestanden haben und dann öfter schauen, dann gehts, aber (2) das is immer wirklich eine Herausforderung. (T1/653-670)*

Hier stellt sich die Frage, inwieweit die restriktive Medienerziehung für mangelnde oder fehlende Kompetenzen im Bereich der Fernsehrezeption verantwortlich ist, die sich beispielsweise auch bei der Habitusform der kritisch-distanzierten Pragmatiker (siehe Kapitel 6.5.2.) gezeigt haben.

### **Dimension Medialer Geschmack**

Der bisherige Eindruck von Davids medialen Präferenzen und routinisierten Medienaktivitäten bestätigt sich auch bei einer Analyse der familiär geprägten Einstellungen zu und der Wertigkeiten von Medien. Insbesondere bei Audiomedien zeigt sich eine nahezu uneingeschränkte Wertschätzung, die vor allem beim Spielen und Erlernen eines Instruments, was mit der Investition von Zeit und Geld einhergeht, und dem gemeinsamen Musizieren in der Familie deutlich wird. So spielen alle Familienmitglieder zumindest ein Instrument (z. B. Klavier, Violine, Klarinette, Fagott, Gitarre, Schlagzeug), wobei hier besonders auf eine bewusste und gezielte Auswahl der Instrumente Wert gelegt wird:

*Mutter Ähm, wir haben Schlagwerker in der Familie (.) und ja ich wollt ja zuerst dass er [David; U. M.] Cello lernt, er wollt eigentlich Kontrabass, dann ham ma uns auf Cello geeinigt, weil da war er noch nicht so groß, das is dann irgendwie schief gelaufen, da ist kein Kontakt zustande gekommen und ich hab dann, irgendwann wars nur mehr Schlagzeug. Ich hab gebraucht um mich damit abzufinden, aber das is seine Begabung und ja und man kann ihn überall dazusetzen und er spielt einfach, man braucht ihm nicht sagen was er spielen soll. (T1/453-463)*

In der letzten Interviewpassage wird deutlich, dass die Auswahl der Instrumente auch den (hochkulturell orientierten) Vorstellungen und Ansprüchen der Eltern genügen muss, weshalb Davids Interesse am „populären Instrument“ Schlagzeug nicht gleich auf Begeisterung gestoßen ist. Zusätzlich zum Erlernen von Instrumenten ist es in Davids Familie auch üblich, an musikalischen Aufführungen teilzunehmen, für die auch Umstände wie zum Beispiel der aufwendige Transport des Schlagzeugs gerne in Kauf genommen werden. Insgesamt ist davon auszugehen, dass David das Spielen eines Instruments als eine anzustrebende kulturelle Wertigkeit internalisiert hat, auch wenn er angibt, nicht immer gerne Schlagzeug zu üben. In einem ähnlichen Ausmaß zeigt sich eine durchwegs positive Einstellung und wertschätzende Haltung gegenüber Printmedien; dies kommt etwa darin zum Ausdruck, dass David Lesen als erste Aktivität nennt, der er gerne nachgeht.

Ebenso bestätigen die begeisterten Äußerungen von Davids Mutter im Hinblick auf Bücher – insbesondere Sachbücher – die positive Konnotation dieser Medien:

*Mutter*     *Es gibt es gibt so tolle Bücher, da ham ma jetzt auch wieder Sachen ausgeborgt, Sachbücher das is ein Wahnsinn also. (T1/852-853)*

Auch die Aussagen, wonach in der Familie generell gerne und viel gelesen wird und aus diesem Grund regelmäßig zahlreiche Bücher aus der Bücherei ausgeborgt werden, runden den bisherigen Eindruck der positiven Labelung der Aktivität Lesen ab. Während Audio- und Printmedien durchwegs positiv bewertet werden, besteht bei der Aktivität Fernsehen eine vorwiegend negative Konnotation – so wird der bewusste Nicht-Besitz eines TV-Geräts unter anderem damit erklärt und bestätigt, dass Fernsehen laut Aussagen der Mutter als intensiv und anstrengend empfunden sowie als Zeitvergeudung wahrgenommen wird. Zudem entsprechen auch die angebotenen Inhalte zumeist nicht den (hochkulturellen) Ansprüchen der Familie. Auf diese Art und Weise findet grundsätzlich eine Abwertung und eine bewusste Distanzierung von der Aktivität Fernsehen statt, die durch die Eltern aktiv vorgelebt wird und somit vermutlich eine prägende Wirkung auf David und seine beiden Schwestern hat. Diesen internalisierten familiären Wertigkeiten steht bei den Kindern aber gleichzeitig die Faszinationskraft des Fernsehens gegenüber (z. B. Attraktion des Fernsehens im Urlaub), der sie sich sichtlich schwer entziehen können. Aus den Aussagen von Davids Mutter ist weiters zu schließen, dass in der Familie die (unbewusste) Angst besteht fernsehsüchtig zu werden, gerade weil der Zeitvertreib Fernsehen größtenteils nicht den eigenen Idealvorstellungen entspricht. Möglicherweise bietet sich auch aus diesem Grund die Exklusion des Fernseherers aus dem Haushalt an, um dieser potenziellen Gefahr zu begegnen. Als Alternative zum Fernsehen dürfen die Kinder hin und wieder DVDs sehen, allerdings sind die Eltern auch nicht begeistert, wenn dies ihrer Ansicht nach zu oft gewünscht wird:

*Mutter*     *Also (2) das was manchmal überhandnimmt ist das DVD schauen (.) dann-*  
*David*     *Hihi, da nervst aber immer du.*  
*Mutter*     *Da nerv ich ja, natürlich. (T1/1125-1128)*

Im Gegensatz zum Fernseher finden ausgewählte IT-Medien, wie Laptops oder Netbooks, in Davids Familie mehr Zuspruch: dies äußert sich zum einen im Besitz und in der Anschaffung dieser Geräte (teils auch nur für die Kinder) und zum anderen in der Erlaubnis, sie auch zu spielerischen Zwecken zu nutzen. Die Familie äußert sich vor allem gegenüber Lernspielen oder qualitätsvollen Spielen mit Bildungsgehalt positiv und zeigt dahingehend Interesse. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Davids Familie insbesondere durch eine Nähe zu traditionellen Audio- und Printmedien auszeichnet, die als unhinterfragte Normalität Bestandteile ihres Medienalltags sind. IT-Medien, wie Laptop incl. Internet, sind zwar fraglos vorhanden, stellen aber keine dominanten Medien (in der Freizeitgestaltung der Kinder) dar. Der Fernseher ist hingegen vorwiegend negativ konnotiert und mit einem bedrohlichen Image behaftet. Diese den Medien zugeschriebenen Wer-

tigkeiten lassen sich auch teilweise im Wohnarrangement erahnen: so finden sich Bücher und CDs in der Wohnung in großen Regalen ausgestellt, während im Kontrast dazu DVDs (absichtlich oder unabsichtlich, bewusst oder unbewusst) versteckt in Schachteln aufbewahrt werden.

### **Dimension *Motive und Zwecke***

Für diese Dimension ist es wiederum notwendig, sich die konsumierten Inhalte in Davids Familie anzusehen. Es fällt klar auf, dass David und seine Schwestern, neben gezielt ausgewählten, kindgerechten und altersgemäßen Inhalten zu Zwecken der Unterhaltung, vorwiegend wissens- und lernorientierte Inhalte konsumieren: so hören die Kinder Hörbücher, wie etwa die *Kinderuni* und *Was ist was?*. Auch im Hinblick auf Printmedien zeigt sich eine bildungsorientierte und auf Förderung ausgerichtete Auswahl der Bücher, z. B. Lexika, Englischbücher, Kindersachbücher oder auch Geschichtenbücher mit Botschaft bspw. zu dem Thema Diskriminierung. In ähnlicher Weise gestaltet sich die Auswahl von Kinderfilmen: neben herkömmlichen unterhaltungsorientierten Sendungen und Filmen (z. B. *Laura Stern*; *Pumuckl*; *Der kleine Rabe Socke*; *Familie Petz*) werden, wie die Mutter berichtet, auch Wissensfilme, z. B. Natursendungen wie *Universum* oder *Planet Erde* sowie Musikfilme, z. B. Kinderoper, gesehen. Ebenso haben die ausgewählten Spiele für das Netbook, das Internet oder das Google-Phone einen stark lern- bzw. wissensorientierten Charakter. So erwähnt die Mutter, dass David mit der neuen *Playway to English*-CD-ROM einfach zu Hause üben solle. Insgesamt fällt in Davids Familie daher auf, dass alles oder zumindest der Großteil dessen, womit sich die Kinder beschäftigen, gezielt (durch die Eltern) ausgewählt wird sowie qualitätsorientiert, anspruchsvoll und in gewisser Hinsicht bildend sein soll. Demnach lernen David und seine Schwester Medienaktivitäten und -inhalte vorwiegend zu Zwecken der Bildung und Information kennen. Die hochkulturell ausgerichtete Wissens- und Bildungsorientierung ist auch bei den Eltern sichtbar: diese besitzen neben „Unterhaltungsliteratur“ auch viele informative Bücher und Klassiker.

### **Dimension *Prägung Umfeld***

Eine Analyse der Daten zu den medialen Gewohnheiten der Eltern komplettiert das Bild von den familiären Mediennutzungsmustern. So spielen beide Elternteile aktiv ein Instrument und legen darauf Wert, dass auch ihre Kinder ein Instrument lernen. Die Investition in Instrumente (z. B. Davids Travelset-Schlagzeug) sowie das Ermöglichen von Unterricht, aber auch der benötigte Zeitaufwand (z. B. Auftritte) stehen außer Frage und werden gerne in Kauf genommen. Auch werden die Kinder mit verschiedensten Hörbüchern ausgestattet, die eigens aus der Bibliothek ausgeliehen werden. Der umfassende Bücherbestand in der Wohnung lässt weiters vermuten, dass die Eltern selbst (gerne) lesen und das Lesen in der Familie generell eine wertgeschätzte, förderungs-

würdige und kulturell anzustrebende Aktivität darstellt. Printmedien werden daher einerseits durch Vorlesen der Eltern, andererseits auch durch das reichhaltige und umfassende Angebot an Büchern aktiv gefördert:

- Mutter *Und sonst les ma halt sehr viel vor und da kommen dann immer alle (sozusagen). Bei der Weihnachtsbuchausstellung is natürlich auch immer ein (.) wichtiger (.) Punkt wo sa sich was suchen und wünschen dann und ähm,*
- I1 *Und wo is des diese Weihnachtsausstellung?*
- Mutter *Äh sowohl im Kindergarten als auch in der Schule (.) gibts es (.) und das is immer so in der Schule, dass die Kinder sichs vorm Sprechtag anschauen und zum Sprechtag is dann noch im Lehrerzimmer alles ausgebreitet und da kann man dann Weihnachtseinkäufe tätigen ((lacht)). (T1/890-898)*

Auch besucht die Familie regelmäßig die Bücherei, wo sich die Kinder zum Teil selbst (mehrere) Bücher ausborgen dürfen, wobei die Auswahl aber auch teilweise durch die Mutter mitbestimmt wird. Davids Mutter ist es ein Anliegen, eine gewisse Kontrolle über die Inhalte zu behalten bzw. die Inhalte einer hochkulturellen Orientierung entsprechend auszuwählen. Was die Aktivität Fernsehen betrifft dürften beide Eltern in ihrer Medienbiografie wenig Erfahrungen gemacht haben, die nach Aussagen von Davids Mutter bei ihr mehr Desinteresse und Gleichgültigkeit hervorgerufen als sie fasziniert haben:

- Mutter *Ich bin ohne Fernseher aufgewachsen und hab dann in verschiedenen Wohnungen, war mal einer drinnen, dann hab ich halt viel geschaut und hab dann irgendwann festgestellt, ich hab jetzt weiß nicht wie viel hundert Morde gesehen und eigentlich is schad um die Zeit und hab dann, wie ich wieder übersiedelt bin keinen mehr gekauft, obwohl ichs ursprünglich wollte, und mein Mann hat unabhängig, da ham wir uns noch nicht gekannt, auch irgendwann amal den Fernseher ins Eck gestellt und zugedeckt und nicht mehr verwendet. Und insofern, (2) wir ham dann auch zuerst in einer Einzimmerwohnung gewohnt, (2) da ham ma auch kein Bedürfnis gehabt zu fernsehen ((lacht)). (T1/639-647)*

Davids Mutter, die Fernsehen zudem als anstrengend, extrem und intensiv beschreibt, leidet nach eigenen Aussagen darunter, dass sie die Filmsprache nicht kennengelernt hat. Dennoch scheint es ihr bei ihren eigenen Kindern auch nicht zu gelingen, ihnen diese Erfahrungen zu ermöglichen. So hat sie sich zwar vorgenommen, dies bei ihren Kindern anders zu machen, im Endeffekt dürfte sich hier aber die „Trägheit ihres Habitus“ durchgesetzt haben, so dass sie ähnliche Erziehungsmaßnahmen ergriffen hat:

- Mutter *Also jeder Kinderfilm is ( ), also ich hab, also ich (2) ich leid ein bissl drunter, dass ich die Filmsprache schlecht versteh, (2) weil ichs also irgendwie nicht gelernt hab als Kind und hab ma dacht, also ok meine Kinder sollen damit aufwachsen. Aber da David hat immer s- der äh nimmt das auch so intensiv auf, (.) dass er vieles nicht ausgehalten hat. [...] Und also auf mich wirkt einfach die Musik wahnsinnig stark und (.) und ich muss oft wenn ma uns so was anschauen, ich geh dann immer ums Eck ((lacht)) und hol ma a Schokolade ausm Kühlschrank damit ich mal nicht hinschau ((lacht)), aber oft reicht ma schon die Musik. Also (.) ich ich finds oft selber wahnsinnig anstrengend und und er is da genauso veranlagt. (T1/670-681)*

Die zeitliche sowie inhaltliche Reglementierung des Filmsehens, mit einem bewussten Verzicht auf ein Fernsehgerät im Haushalt, der einer Verbannung gleichkommt, hat zur Folge, dass auch bei David und seinen Geschwistern der Eindruck entsteht, dass sie Schwierigkeiten haben, Fernsehsendungen bzw. Filme zu rezipieren, und dass ihnen möglicherweise auch ein Verständnis für Filmsprache und visuelle Informationen fehlt. Als Alternativprogramm zum Fernsehen fungiert in Davids Familie das gemeinsame (mit Geschwistern, teilweise auch mit den Eltern) Sehen von

DVDs, die durch eine gezielte Vorauswahl der Inhalte ein Mindestmaß an Qualität garantieren, da man laut Davids Mutter gerade bei Film und Fernsehen „wirklich ein bissl aufpassen und da Hygiene betreiben“ (T1/694) muss. Der kontrollierbare, selbst gewählte Rezeptionszeitpunkt sowie das definierte Ende kommen den Eltern möglicherweise auch entgegen und gewährleisten die von ihnen gewünschte Überwachung und Sicherheit. Oft sind die konsumierten Filme trotz kindgerechter und altersgemäßer Formate, wie z. B. Disney-Produktionen, ihren Aussagen zufolge dennoch zu aufregend und intensiv. Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Kinder die vorgelebte Art und Weise des Fernsehverhaltens und daran geknüpfte Wertvorstellungen von den Eltern übernommen haben. Außer beim Fernsehen fällt auch bei IT-Medien auf, dass die Eltern regulierend und bewahrpädagogisch eingreifen und sie diese selbst vor allem aus pragmatischen Gründen, wie z. B. für Internetbestellungen oder die Archivierung von Fotos, nutzen. So stehen den Kindern zwar IT-Medien, z. B. ein eigenes Netbook im Kinderzimmer mit Lern-CD-ROMs, zur Verfügung, doch verläuft deren Nutzung nach strikten Vorgaben: Zum einen hat Davids Familie einen Vertrag aufgesetzt, der regelt, wer wann spielen darf, zum anderen wird von Seiten der Eltern auch Wert darauf gelegt, dass insbesondere qualitätsvolle und lernorientierte Inhalte konsumiert werden. Der Beschäftigung mit Computerlernspielen wird demnach zwar eine gewisse Berechtigung eingeräumt, im Vergleich zu anderen Aktivitäten, wie Lesen oder Musizieren, wird diese aber wenig gefördert. Auch steht David und seinen Geschwistern (noch) kein eigenes Handy zur Verfügung; bei Anschaffung eines solchen wäre nach Meinung der Eltern allerdings Erziehungsarbeit zu leisten. Die Kinder dürfen jedoch das Google-Phone des Vaters zu spielerischen Zwecken benutzen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Davids Eltern klare, tendenziell hochkulturell orientierte (medien-)erzieherische Vorstellungen haben, die sie durch gezielt gesetzte Aktivitäten und Vorgaben zu realisieren versuchen.

### **Zusammenfassung – Medialer Habitus**

Insgesamt entsteht auch bei David der Eindruck eines medialen Habitus, der sich durch Kontinuität und Konsistenz auszeichnet. Die einzelnen analysierten Dimensionen gewähren einen systematischen Einblick in die medialen, habitualisierten Gewohnheiten und stringenten Nutzungsmuster der Familie. Besonders charakteristisch ist die Dominanz traditioneller Medienaktivitäten, die Beschäftigungen wie das Sehen von DVDs oder das Spielen von Computerspielen in den Hintergrund rückt. Dies spiegelt sich auch in der medienökonomischen Kapitalausstattung wider: Die Familie ist vor allem mit Audio- und Printmedien umfassend ausgestattet und verzichtet bewusst auf andere Mediengeräte, wie z. B. einen Fernseher. Hier lässt sich vermuten, dass diese Maßnahme eine Art Selbstdisziplinierung darstellt, um der befürchteten und mit den eigenen Idealvorstellungen in Widerspruch stehenden Angst vor Kontrollverlust zu begegnen. Ebenso zeichnet

sich Davids Familie durch eine hochkulturelle Orientierung und ein Streben nach der „legitimen Kultur“ aus. Dies zeigt sich insbesondere bei den konsumierten Medieninhalten, die sich durch qualitäts- und anspruchsvolle Bildungs- und Wissensformate auszeichnen. Einen starken Einfluss haben die Eltern, die einerseits ihren Kindern vieles ermöglichen und sie umfassend fördern (z. B. lesen, ein Instrument erlernen), sie andererseits aber auch rigide regulieren und kontrollieren (z. B. in den Bereichen DVDs sehen, Computer spielen). Die Auswirkungen dieses Einflusses zeigen sich bei David (und seinen Geschwistern) bereits in der Übernahme elterlicher Werte, Normen und medialer Nutzungsweisen.

### 6.6.3. Fallporträt 3: *Florian*

Name	Florian
Alter	9 Jahre
Herkunft	Österreich
Bildungssegment	Höherer Schulabschluss
Personen im Haushalt	3 (Eltern, Florian)
Interviewpartner	Florian (zu Beginn und am Ende des Gesprächs ist kurz seine Mutter dabei)

Die beiden Interviewerinnen werden freundlich, aber auch ein wenig distanziert und zurückhaltend von Florian und seiner Mutter empfangen. Nach einem kurzen Smalltalk zur Begrüßung und abklärenden Worten zum Interviewablauf wird bereits mit dem Home Visit in Florians Zimmer begonnen. Florians Mutter ist zunächst noch anwesend, vermutlich um sich einen Eindruck von dem Gespräch zu verschaffen, lässt aber kurze Zeit später ihren Sohn mit den beiden Interviewerinnen alleine. Florian macht auf die Interviewerinnen einen neugierigen, freudigen, aufgeschlossenen und wissbegierigen Eindruck. Sehr rasch fasst er Vertrauen in die Situation, plaudert munter drauflos, beantwortet alle Fragen und zeigt mit Begeisterung sein Hab und Gut. Er scheint am Gespräch sichtlich Spaß zu haben und es zu genießen, dass sich die Interviewerinnen für ihn und sein Zimmer interessieren. Im Zuge des Home Visits ergibt sich vor allem eine Media Tour durch Florians Zimmer, anschließend wird ein kurzer Blick in die Wohnküche geworfen.

#### **Dimension Medienökonomische Kapitalausstattung und Wohnsituation**

Die Wohnung von Florians Familie macht einen sehr ordentlichen, aufgeräumten, gepflegten und freundlichen Eindruck. In der Wohnung gibt es kaum Hinweise, die auf ein Kind im Haushalt hindeuten, wie zum Beispiel die Wände dekorierende Zeichnungen, ausgestellte Basteleien oder Spielsachen. Dagegen befindet sich in Florians Zimmer eigentlich alles, was man sich nur wün-

schen kann. Die umfassende (mediale) Ausstattung wird durch den Umstand begünstigt, dass Florian nach Erzählungen der Mutter das einzige Kind in der Familie ist und deshalb sowohl von seinen Eltern als auch von seinen Verwandten verwöhnt wird. So stehen Florian in seinem Zimmer neben zahlreichen Spielsachen auffallend viele Mediengeräte zur Verfügung: angefangen von Audiomedien (z. B. Radio, CD-Player, Kassettenrekorder, MP3-Player, Keyboard, Gitarre und Violine) über Screenmedien (z. B. Fernseher, DVD-Player, Fotoapparat) bis hin zu IT-Medien (z. B. diverse Spielkonsolen, Handy). Bei dieser umfassenden medienökonomischen Ausstattung handelt es sich auch nicht um ausrangierte, alte Mediengeräte der Eltern, sondern um eigens für Florian neu angeschaffte bzw. von ihm selbst gekaufte (z. B. Handy). Dementsprechend zeichnet sich Florians Medienensemble auch dadurch aus, dass viele Geräte dem neuesten Stand der Technik entsprechen und in den neuesten Versionen vorliegen. Das einzige, was Florian (noch) nicht in seinem Zimmer hat, ist ein eigener Computer bzw. Laptop. Im Hinblick auf Florians vielfältige und umfassende medienökonomische Kapitalausstattung in seinem Zimmer lässt sich schwer ein dominantes oder favorisiertes Medium ausmachen, viel eher entsteht der Eindruck eines „Allrounders“. Mit Blick auf die quantitativen Daten ist Florians Familie mit einer Bandbreite von zwölf verschiedenen Mediengeräten im Haushalt, einer Bandbreite von neun verschiedenen Mediengeräten in Florians Zimmer und einem Gesamtkontingent von schätzungsweise 20 Mediengeräten überdurchschnittlich ausgestattet und beinahe der Kategorie von „Media Rich“-Haushalten zuzuordnen. Mit neun verschiedenen Mediengeräten stehen Florian dreimal so viele Medien im eigenen Zimmer zur Verfügung, als das im Durchschnitt der Fall ist.

### **Dimension Aktuelle Mediennutzung**

Der im Hinblick auf Florians Medienarrangement bisher entstandene Eindruck eines „Allrounders“ findet seine Bestätigung und Fortsetzung bei der Analyse der Dimension Mediennutzung. Florian stehen demnach nicht nur sämtliche Mediengeräte in seinem Zimmer zur Verfügung, sondern sie sind auch selbstverständlicher und integrierter Bestandteil seines Alltags. So wenig daher ein Lieblingsmedium auszumachen ist, so wenig lässt sich auch eindeutig eine favorisierte Medienaktivität feststellen: Aktivitäten mit Audiomedien, wie das teils bewusste, teils beiläufige Hören von Musik (z. B. *Hannah Montana*) über CD-Player, MP3-Player oder auch das Handy, sowie das eigene Musizieren mit Instrumenten spielen dabei ebenso eine Rolle wie die regelmäßige Beschäftigung mit Printmedien:

I1 *Also du liest nicht so viel momentan oder schon?*

Florian *Doch schon, ein bisschen. Immer so ein bisschen.*

I1 *Ah, doch. Und wann?*

Florian *Auch in meiner Freizeit halt, wenn ich von der Schule zurückkomm, oder am Abend oder wenn ich mal den ganzen Tag frei hab. Und sehr viele hab ich im Urlaub gelesen. Sechs Bücher! In zwei Wochen, ah! In zwei Monaten. (MM/971-979)*

Florian berichtet, dass er sowohl Bücher liest als auch in Zeitschriften (z. B. *Hannah Montana; Hey*) schmökert, wenn er die Zeit dafür findet. Anders als bei anderen Kindern, wie beispielsweise im Fallporträt von David gezeigt, dürfte es sich beim Lesen jedoch nicht um eine den Alltag dominierende Aktivität handeln. Neben der Beschäftigung mit traditionellen Audio- und Printmedien besteht Florians Zeitvertreib auch in Screenentertainment-Aktivitäten, wie Fernsehen oder Sehen von Videos bzw. DVDs. Insbesondere beim Fernsehen, das Florian zum Interviewzeitpunkt als liebste Freizeitbeschäftigung nennt, ist von einer regelmäßigen und umfassenden Nutzung auszugehen, da er gerne Fernsehserien (z. B. Zeichentrickserien und Teenager-Serien) ansieht und auch genau darüber Bescheid weiß, welche seiner Serien zu welcher Zeit auf welchem Sender läuft. Von diesen Serieninhalten angeregt, spielt Florian mit seinen Freunden auch gerne Szenen nach, die er mit seiner Handykamera festhält:

- I2            *Und was, was filmst du da genau noch einmal?*  
 Florian      *Pff:*  
 I2            *Mit den Freunden gemeinsam, oder so?*  
 Florian      *Ja genau.*  
 I2            *Irgendwas Spezielles, oder?*  
 Florian      *Nein, so Comedy halt, so lustig, weil da gibt's eine Fernsehserie die heißt iCarly. Und ja und das machen wir halt nach. Nicht so blöd nach, sondern so wirklich ja.*  
 I1            *Und ihr erfindet da selber Geschichten dazu?*  
 Florian      *Ja, genau. (MM/193-206)*

Weiters spielen auch IT-Medien, wie der Laptop oder auch diverse Computer- und Konsolenspiele, in Florians Alltag eine zentrale Rolle. Den Familienlaptop nutzt Florian hin und wieder, meist im Beisein eines Elternteils, unter anderem zu Kommunikationszwecken: Florian besitzt bereits eine eigene E-Mail-Adresse und ruft regelmäßig seine E-Mails ab. Ebenso erzählt Florian, dass er das Internet zum Beispiel dazu nutzt, um nach Bildern zu suchen. Während der Laptop kaum als Spielmaschine (z. B. für Onlinespiele) fungiert, geht Florian umso mehr der Beschäftigung mit diversen Spielkonsolen, die ihm auch in den verschiedensten Variationen zur Verfügung stehen (z. B. Playstation2; NintendoDS; Wii; Gameboy), sowohl alleine als auch gemeinsam mit seinem Vater oder Freunden nach. Ein wichtiges und viel genutztes Medium stellt auch Florians Handy dar, welches er sich selbst finanziert hat. Dieses verwendet Florian multifunktional und ohne Berührungängste: zum einen zur Kommunikation, zum anderen aber auch zum Fotografieren bzw. Filmen, zum Musik hören oder auch zum Spielen. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Florians Freizeitgestaltung sehr vielseitig ist und neben der Dominanz von medialen Aktivitäten auch sportliche Aktivitäten und Unternehmungen mit Freunden eine große Rolle spielen.

### **Dimension Medialer Geschmack**

Auch bei der Geschmacksdimension finden sich weitere Hinweise dafür, dass Florians medialer Habitus am ehesten als der eines Allrounders beschrieben werden kann. Besonders kennzeichnend hierfür ist, dass sich bei Florian vorwiegend positiv Äußerungen gegenüber Medien(-aktivi-

täten) finden, die sich wiederum auf eine breite Palette an Medien beziehen und sich nicht nur auf bestimmte Medien fokussieren. Die Wertschätzung gegenüber Medien zeigt sich bei Florian bzw. seiner Familie bereits in der umfassenden medienökonomischen Ausstattung. So dürfte die Familie darauf Wert legen, technischen Innovationen zu folgen und in entsprechende Mediengeräte zu investieren. Dies zeigt sich eindrucksvoll in Geräten wie Florians neuer Stereoanlage, seinem Flatscreen-Fernseher mit integriertem DVD-Player oder seinem erst kürzlich gekauften Touchscreenhandy, die für die Familie vermutlich auch als Prestigegegenstände wahrgenommen werden:

Florian *Ja! Und da hab ich auch ein neues Handy!*  
I1 *Aha! Das schaut super aus!*  
I2 *Cool! Kann das auch fotografieren?*  
Florian *Ja, ja! Und filmen auch! (MM/178-183)*

Zusätzlich ist die mediale Kapitalausstattung der Familie auch durch umfangreiche Sammlungen von Konsolenspielen, DVDs oder auch noch Videokassetten zu charakterisieren. In Florians Familie dürfte es demnach weniger üblich sein, diese in Videotheken auszuborgen, als vielmehr diese eigens anzuschaffen. Abgesehen von dem als Wertschätzung zu interpretierenden reichhaltigen Medienbesitz finden sich bei Florian auch weitere Hinweise für eine positive Einstellung und Haltung gegenüber (neuen) Medien. Was Audiomedien betrifft, so zeigt sich dies beispielsweise darin, dass der CD-Player eines seiner Lieblingsmedien darstellt. Auch im Hinblick auf Florians Geigenunterricht, der mit der Investition von Zeit und Geld einhergeht, lässt sich schließen, dass das Spielen eines Instruments in seiner Familie positiv besetzt ist und dementsprechend von seinen Eltern ermöglicht wird. Bei Printmedien kommt Florians Wertschätzung in der Tatsache zum Ausdruck, dass es ihm wichtig ist, sich regelmäßig Zeitschriften zu kaufen und auf diese Art und Weise sein Taschengeld zu investieren. Bei der Aktivität Fernsehen zeigt sich die positive Einstellung darin, dass Fernsehen seine momentane Lieblingsaktivität darstellt. Darüber hinaus weiß Florian genau Bescheid, wann und auf welchen Sendern seine Fernsehserien laufen; demnach ist auch von einer Anpassung seines Tagesrhythmus an die Sendezeiten auszugehen:

I1 *Und das spielt's täglich?*  
Florian *Ja, täglich.*  
I1 *Welche Uhrzeit? Weißt du das?*  
Florian *18:45 Uhr.*  
I1 *Ah, sehr gut.*  
Florian *Und um 19:05 spielt's das Haus Anubis. (MM/722-727)*

Auch IT-Medien begegnet Florian mit Wertschätzung: so stellt auch sein Handy eines seiner Lieblingsmedien dar, in das er auch sein erspartes Taschengeld investiert hat, um sich ein neues Modell zu leisten. Wenn sich Florian hingegen dezidiert negativ und ablehnend über Medien(-inhalte) äußert, dann bezieht sich dies zumeist auf bestimmte Inhalte, die ihn generell nicht interessieren (z. B. *Asterix-Comics* sowie das Nintendo-Spiel einer Freundin), oder auch auf (Medien-)Aktivitäten, für die er sich bereits zu alt fühlt, wie die Beschäftigung mit seinem Lerncomputer. Insgesamt

samt entsteht der Eindruck, dass Florian (neuen) Mediengeräten sehr offen, aufgeschlossen, ohne jegliche Berührungängste und mit Technikbegeisterung begegnet, was sich auch in seinem affinen und technisch kompetent wirkenden Medienumgang bei der Media Tour bestätigt hat. Auch seine damit einhergehende, prinzipiell positive Einstellung gegenüber Medienaktivitäten bestärkt somit noch einmal den bisherigen Eindruck eines Allrounders.

### **Dimension *Motive und Zwecke***

Eine Analyse der konsumierten Medieninhalte ergibt, dass in Florians Familie eine vorwiegend popkulturelle und hedonistisch orientierte Mediennutzung überwiegt. Dies zeigt sich unter anderem in Florians Musikgeschmack – bevorzugt hört er aktuelle Hits von momentan populären Sängern, wie *Miley Cyrus* oder *Kelly Clarkson*. Auch im Hinblick auf Printmedien setzt sich die popkulturelle Ausrichtung mit Büchern wie *Die 3 Fragezeichen*, *Tom Turbo* oder den Zeitschriften *Mickey Maus* und *Hannah Montana* fort. Die für Florian legitimen Fernsehserien (z. B. *iCarly*; *Das Haus Anubis*) und Filme (z. B. *Alvin und die Chipmunks*; *Beverly Hills Chihuahua*; *Nemo*; diverse Disney-Filme) runden das Bild einer dem Mainstream folgenden, popkulturellen Medienrezeption ebenso ab wie seine präferierten Computer- und Konsolenspiele (z. B. *SpongeBob*; *Millionenshow*; *MySims Agents*; *Formel 1*; *Kim Possible*; *Need for Speed Carbon*; Tennis-Computerspiele). Auf Grund der konsumierten Inhalte ist weiters davon auszugehen, dass diese vorrangig eine Unterhaltungs- und Entspannungsfunktion einnehmen und nicht den Zwecken der Bildung, Information und Wissensaneignung dienen. Wenn sich Florian Informationen holt, dann sind diese ebenfalls vorwiegend popkulturell ausgerichtet, z. B. „Teenager-Wissen“ aus diversen Zeitschriften. Informationen aus dem Internet dürften für Florian hingegen (noch) nicht relevant sein; zumindest erwähnt er nicht, dass er im Internet viel recherchiert. Weiters bilden auch mediale Kommunikationsmöglichkeiten einen wichtigen Bestandteil von Florians Mediennutzung: vorzugsweise kommuniziert Florian über sein Handy mit seinen Eltern und Freunden, wobei er sowohl telefoniert als auch SMS schreibt:

I2 *Sag und jetzt noch einmal zu deinem Handy. Mit wem telefonierst am meisten?*

Florian *Mit meinen Freunden.*

I2 *Mit deinen Freunden. Und schreibst da auch so SMS und so?*

Florian *Ja.*

I2 *Ja?*

I1 *Was schreibst denn da?*

Florian *Alles! Weil einer meiner Freunde ist heute krank geworden, daher.*

I1 *Ah, da wird natürlich viel geplaudert.*

I2 *Also am meisten schreibst und telefonierst mit deinen Freunden.*

Florian *Ja.*

I2 *Und auch mit deinen Eltern?*

Florian *Ja, ja! Weil immer wenn ich wo weg geh oder so, oder wenn ich vom Hort weg geh, dann ruf ich immer an.  
(MM/383-395)*

Zusätzlich schreibt er aber auch E-Mails und besitzt bereits eine eigene E-Mail-Adresse. Zusammenfassend fällt in Florians Familie das Vorherrschen einer Unterhaltungsfunktion von Medien auf, gekoppelt mit einer Präferenz für hedonistisch orientierte Medieninhalte, die den familiären Ansprüchen und Idealen jedoch genügen dürften und somit keine Bedrohung der eigenen Werte und Normen darstellen.

### **Dimension *Prägung Umfeld***

Im Verlauf des Interviews konnte auch ein Eindruck von den in der Familie praktizierten medien-erzieherischen Interventionen gewonnen werden. Insgesamt dürfte Florian von seinen Eltern, die sowohl ökonomisches als auch zeitliches Kapital in ihren Sohn investieren, vielseitig gefördert werden. Dies äußert sich darin, dass Florians Eltern ihm viele Mediengeräte und Spielsachen zur Verfügung stellen, mit ihm gemeinsam diverse Aktivitäten unternehmen (z. B. Schwimmen gehen, Gesellschaftsspiele, aber auch Computerspiele spielen) und ihm auch den Besuch verschiedenster Kurse ermöglichen (z. B. Englischkurs, Sportkurs, Geigenunterricht). Die Unterstützung und Förderung durch Florians Eltern richtet sich dabei auf verschiedenste mediale Freizeitbeschäftigungen, angefangen von dem Erlernen eines Instruments über die Anschaffung eines eigenen Fernsehapparates bis hin zum gemeinsamen Spielen von Computerspielen, wobei die Eltern keine Medienaktivität als besonders wünschenswert und förderungswürdig ansehen. Was Regulierungen, Kontrollen und Verbote von Seiten der Eltern betrifft, so dürfte dies in Florians Familie allem Anschein nach locker gehandhabt werden. Zeitliche Einschränkungen gibt es zum Beispiel beim Fernsehen; Florian darf nicht länger als bis 21 Uhr fernsehen, da er zu dieser Zeit schlafen gehen soll:

- I1            *Und wie oft schaust du da? [Fernsehen; U. M.]*  
Florian      *Na von Montag bis Freitag! Na nicht jetzt, die Serie! Oder was meinst?*  
I1            *Na, wenn du zu Hause bist, wann schaust du da, wie viel Zeit hast du zum Schauen?*  
Florian      *Am Abend.*  
I2            *Am Abend schaust du.*  
I1            *Und wie lange?*  
Florian      *21 Uhr, manchmal.*  
I1            *Echt, so spät!*  
Florian      *Ja!*  
I1            *Wie lang darfst denn du aufbleiben?*  
Florian      *Bis 21 Uhr.*  
I1            *Aso ok! ((lacht))*  
Florian      *((lacht)) Und unter der Woche, aber sonst, sonst darf ich bis 22 Uhr. (MM/120-135)*

Dagegen berichtet Florian nicht, dass er bestimmte Inhalte nicht konsumieren darf bzw. diesbezüglich genaue Vorgaben seiner Eltern zu befolgen hat. Auch das Zur-Verfügung-Stellen sämtlicher Mediengeräte in Florians Zimmer, wodurch den Eltern zumindest ein Stück weit die Kontrolle und Überwachung entzogen wird, bestätigt, dass den Eltern ein Behüten und Bewahren eher fernliegt. Dementsprechend sind klischeehafte Themen, wie die Angst vor Kontrollverlust, Suchtpotenzial oder auch Isolationsgefahr anscheinend nicht einmal als Denkfigur vorhanden, weshalb Konse-

quenzen wie die Verbannung des TV-Geräts aus dem Haushalt ebenfalls fernliegen. Es lässt sich vermuten, dass sich bei Florian diese in der Familie vorherrschende offene und aufgeschlossene Haltung gegenüber (neuen) Medien, in Kombination mit den vielfältigen und eigenständigen medialen Erfahrungen, positiv auf eine selbstbestimmte und selbstverantwortliche mediale Umgangsweise, auch im Sinne eines souveränen Selbstmanagements, auswirkt bzw. bereits ausgewirkt hat. So stellt etwa der Zeitvertreib Fernsehen einen selbstverständlichen und integrierten Bestandteil des Alltags dar, der trotz bestehender Möglichkeiten nicht den Alltag dominiert, sondern eine von vielen (medialen) Freizeitbeschäftigungen darstellt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die in Florians Familie vorherrschende Nähe und Offenheit gegenüber (neuen) Medien und die nicht restriktive Medienerziehung ebenfalls dazu beigetragen haben, dass bei Florian ein medialer Habitus sichtbar wird, der am ehesten als der eines affinen und kompetenten Allrounders beschrieben werden kann.

#### **Zusammenfassung – Medialer Habitus**

Auch bei Florian ergibt sich auf Grund der fünf analysierten Dimensionen in Kombination mit dem zusätzlich erhobenen Material ein homogener und in sich konsistenter Eindruck eines medialen Habitus. Die umfassende und reichhaltige medienökonomische Ausstattung, die Florian größtenteils exklusiv in seinem Zimmer zur Verfügung steht, geht mit einer ebenso vielfältigen, affinen sowie kompetenten Mediennutzung ohne jegliche Berührungängste einher, wobei sich kein dominantes Medium oder keine präferierte Medienaktivität eindeutig feststellen lässt. Auch im Hinblick auf den vorherrschenden medialen Geschmack in Florians Familie bestätigt sich eine Nähe, Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber sämtlichen Medien(-aktivitäten) sowie eine vorwiegend auf Unterhaltung und an popkulturellen Inhalten orientierte Mediennutzung. Weiters wird die Annahme eines „Allrounders“ unterstützt durch die Angaben zu den medienerzieherischen Interventionen der Eltern, welche vor allem durch eine umfassende Förderung von Florian, nicht aber durch eine rigide und strikte Kontrolle und Regelung der Mediennutzung zu charakterisieren sind.

#### 6.6.4. Fallporträt 4: Yasemin

Name	Yasemin
Alter	8 Jahre
Herkunft	Türkei (in Österreich geboren)
Bildungssegment	Pflichtschulabschluss
Personen im Haushalt	6 (Eltern, zwei Schwestern, ein Bruder, Yasemin)
Interviewpartner	Yasemin und ihre ältere Schwester (ihre Mutter und ihre jüngeren beiden Geschwister beteiligen sich hin und wieder am Gespräch)

Die Interviewerinnen werden von Yasemins älterer Schwester (elf Jahre) in Empfang genommen und begrüßt; kurze Zeit später stößt auch Yasemin dazu, und es findet ein erstes Kennenlernen statt. Im großzügigen Wohnzimmer treffen die Interviewerinnen schließlich auf die restliche, schon wartende Familie, bestehend aus Yasemins Mutter und ihren beiden jüngeren Geschwistern. Gleich zu Beginn entschuldigt sich Yasemins Mutter für ihre mangelnden Deutschkenntnisse und schickt ihre älteren beiden Töchter zum Reden vor. Sehr rasch wird mit dem Home Visit begonnen, wo Yasemin – gefolgt von der gesamten Familie – die Interviewerinnen selbstsicher in das von allen vier Kindern bewohnte Kinderzimmer führt und ihre bereits für das Interview professionell vorbereiteten Spielsachen vorstellt. Am Gespräch beteiligt sich neben Yasemin auch ihre ältere Schwester und zeitweise ihre jüngeren Geschwister, während ihre Mutter zwar die gesamte Zeit über anwesend ist, vorwiegend aber nur zuhört. Anders als bei Yasemins Mutter, die lieber ihre Töchter reden und auch für sich selbst antworten lässt, gibt es sowohl bei Yasemin als auch bei ihrer Schwester so gut wie keine sprachlichen Verständigungsprobleme. Lediglich an der sprachlichen Färbung lässt sich ihr Migrationshintergrund erkennen. Insgesamt wird Yasemin von den Interviewerinnen als ein aufgewecktes, aber auch zurückhaltendes Mädchen wahrgenommen. Mit Unterstützung ihrer Schwester beantwortet sie bereitwillig, geduldig und ausgesprochen höflich alle Fragen. Im Zuge des Home Visits ergibt sich eine Media Tour vorwiegend im Kinder- und Wohnzimmer der Familie. Im Vergleich zu den anderen Home Visits stellt sich das Gespräch in Yasemins zu Hause als schwieriger heraus, da es eher wenig ausgestellte Mediengeräte oder Spielsachen gibt, auf die im Interview Bezug genommen werden kann und die als Gesprächsmotoren fungieren. Dadurch fallen die verfügbaren Informationen zu den Analysedimensionen auch im Vergleich zu denen der anderen vorgestellten Kindern eher dürftig aus. Die Entscheidung, Yasemin dennoch hier im Fallporträt darzustellen, wurde zum einen auf Grund ihrer soziokulturellen Herkunft getroffen, zum anderen auch wegen der vorliegenden Informationen zu ihrem medialen Habitus.

### **Dimension Medienökonomische Ausstattung und Wohnsituation**

Yasemins Zuhause wirkt auf die Interviewerinnen einerseits sehr aufgeräumt, da alles seinen ordnungsgemäßen Platz zu haben scheint, andererseits macht die Wohnung, da nur wenige Möbelstücke und ein paar ausgewählte Dekorationselemente vorhanden sind, auch einen auffallend schlichten, wenn nicht sogar kahlen Eindruck. So finden sich zum Beispiel keine offenen Regale, in denen Bücher oder andere Gegenstände aufbewahrt bzw. ausgestellt werden. Vor allem spiegelt sich die Wichtigkeit ihres islamischen Glaubens bzw. ihrer türkischen Herkunft in der Wohnungseinrichtung wider: das weitläufige Wohnzimmer zieren beispielsweise eine eingerahmte Flagge der Türkei und ein kleines Bild von Mekka. Yasemin teilt sich ihr Zimmer – ein in Rosa gehaltenes, typisches Mädchenzimmer – mit ihren drei Geschwistern. Auffallend wenige Spielsachen, die in eine Mädchen- und Bubenecke unterteilt sind, stehen für die Kinder zum Spielen bereit. Nach Aussagen von Yasemin und ihrer Schwester besitzen sie noch weitere Spielutensilien, die jedoch im Kasten untergebracht sind. Nur von Zeit zu Zeit werden diese von der Mutter herausgeräumt und gegen andere Spielsachen ausgetauscht. Die einfach und schlicht gehaltene Wanddekoration in der Wohnung findet ihre Fortsetzung auch im Kinderzimmer, wo wenige, beinahe verloren wirkende Gegenstände, wie Porträtfotos der Kinder, zwei selbst gebastelte Kalender und eine Uhr, die Wände zieren. Die bei anderen Kindern wiederholt gemachte Erfahrung, dass im eigenen Zimmer Poster und selbst gemalte Zeichnungen aufgehängt werden, trifft in Yasemins Familie dagegen gar nicht zu.

Was die medienökonomische Ausstattung betrifft, so steht Yasemins Familie eine im Vergleich zu jener bei den anderen vorgestellten Familien nüchterne mediale Grundausstattung zur Verfügung. In Yasemins Fall bestätigen sich daher die vorliegenden quantitativen Ergebnisse, wonach insbesondere Familien mit Pflichtschulabschluss und einer türkischen bzw. ex-jugoslawischen Herkunft über weniger Mediengeräte verfügen. Mit Blick auf die quantitativen Daten liegt die medienökonomische Kapitalausstattung von Yasemins Familie daher mit einer Bandbreite von neun Mediengeräten im Haushalt, einer Bandbreite von ca. drei Mediengeräten im Kinderzimmer und einem Gesamtkontingent von 13 Mediengeräten unter dem Durchschnitt. Zusätzlich ist diese mediale Ausstattung in Relation zur Anzahl der vorhandenen sechs Familienmitglieder zu sehen. Offen bleibt im Fall von Yasemins Familie die Frage, ob die nötigen finanziellen Ressourcen fehlen um – auch entsprechend ihrer Familiengröße – Mediengeräte anzuschaffen, oder ob vielmehr habituell-ideologische oder auch kulturell-religiöse Gründe diese Entscheidung grundieren. Insgesamt zeigt sich, dass einige Mediengeräte im Haushalt mehr dominieren als andere. Besonders auffallend und eindrucksvoll ist der im Wohnzimmer platzierte, große, neue Flatscreen-Fernseher incl. DVD-Player und Satellitenreceiver, der an der Wand vor dem Esstisch angebracht ist und insofern

sehr dominant wirkt. Ebenso besitzt die Familie einen Computer, der jedoch nicht mehr (ausreichend) funktionstüchtig ist und mittlerweile den Kindern im Kinderzimmer zur Verfügung steht. Die Familie greift stattdessen auf den Arbeitslaptop des Vaters zurück, der seit kurzem auch über mobiles Internet verfügt. Weiters steht Yasemin und ihren Geschwistern eine mobile Spielkonsole incl. dazugehöriger Spiele zur Verfügung. Bis auf ein eigenes Handy, das bislang nur den beiden älteren Töchtern ermöglicht wird, werden sämtliche Mediengeräte gemeinschaftlich genutzt. Was Audiomedien betrifft, so verfügt die Familie angeblich über einen CD-Player, der jedoch nicht gesichtet wurde, da dieser versteckt im Kasten untergebracht ist. Auch in Bezug auf Printmedien ist das vorhandene Kontingent überschaubar und abzählbar, wobei ein Teil dieser Bücher aus der Bücherei ausborgt ist. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Yasemins Familie vergleichsweise wenige Medien(-geräte) besitzt, wobei insbesondere der Fernseher als dominantes Medium in der Wohnung auffällt.

### **Dimension Aktuelle Mediennutzung**

In Yasemin Freizeitgestaltung spielen verschiedenste (Medien-)Aktivitäten eine Rolle. Neben der Beschäftigung mit Spielsachen (z. B. Rollenspiele mit Puppen) gemeinsam mit ihrer älteren Schwester und dem Spielen im Freien (z. B. [Ball-]Spielen und Rollerfahren im nahegelegenen Park) kommt insbesondere dem Zeitvertreib Fernsehen und dem Sehen von DVDs ein bedeutender Stellenwert zu:

- I2                    *Und was spielst du sonst gerne?*  
 Yasemin           *Ich spiel also mit meine Puppe und dann mit EB [ältere Schwester; U. M.] und dann spiel ich vielleicht mal mit meine Schwester Lehrerin, Schule.*
- I2                    *Ich hab auch immer mit meiner Schwester Lehrerin gespielt ((lacht)).*  
 Yasemin           *Und sonst schau ich fernsehen aus. (AB/223-230)*

Im Laufe des Interviews finden sich Hinweise, dass der Fernseher als zentrales Medium der Familie fungiert und Fernsehen eine wichtige und oft gewählte Freizeitaktivität darstellt. Die Auswahl des rezipierten Programms dürfte dabei eher sekundär sein. So läuft beispielsweise während des gesamten Interviews im Hintergrund der Fernseher. Auch berichtet Yasemin weniger von bestimmten Filmen oder spezifischen Fernsehsendungen, als dass sie ganz allgemein erwähnt, sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch fernzusehen bzw. DVDs zu konsumieren. Neben dem Zeitvertreib Fernsehen zählt auch die Beschäftigung mit IT-Medien, wie das Spielen mit dem NintendoDS oder das Spielen von Internetspielen, zu Yasemins medialen Gewohnheiten. In diesem Zusammenhang stellt Yasemin ein paar Nintendo-Spiele, z. B. *Sophies Traumhochzeit* oder *Reitschule*, vor, die sie auch mit einer Freundin austauscht:

- I1                    *Was isn das?*  
 Yasemin           *Für Nintendo. Solche Sachen.*  
 I2                    *Mhm, das spielst du gerne?*

- Yasemin *Ja. °Ja° da ist (.) Nintendo. Und da kann man zwei Spiele reingeben. Und da sind zwei Stifte. Und wenn wir mit Autos fahren, wenn es kein Akku hat, können wir das geben und dann können wir weiterspielen. Und das ist der Hörer.*
- I1 *Und, und was hast du da für Spiele?*
- Yasemin *Meine Spiele sind dort. Es gibt auch manchige, manchige von BB, von meine Bruder, manche Spiele.*
- I1 *Aso. Na warte, zeig einmal, Hannah Montana, ich hätte drauf wetten können, dass du Hannah Montana hast, wirklich ((lacht)).*
- Bruder *Aber, Spiel nicht drün.*
- Schwester *Ja, das ist bei meiner Freundin. Die sind meiner Freundinnen.*
- I1 *Aso, ah sind das Spiele die man mit mehreren spielen kann? Oder is das so-*
- Schwester *Nein, das Spiel ist bei meine Freundin, sie wollte es für ein paar Tage ausborgen.*
- I2 *Aso, tauscht ihr euch da manchmal aus? Sie borgts-*
- Schwester *Ja*
- I1 *Erzähl ma was da, Hannah Montana hab ich jetzt schon gesehen, was is das? Sophies Freunde?*
- Yasemin *Das is der Traumhochzeit. (AB/46-92; gekürzte Version)*

Den NintendoDS teilt sich Yasemin mit ihren drei Geschwistern, wobei die Kinder je nach Alter und Interessen unterschiedliche Spiele besitzen. Yasemin hat auch bereits Erfahrungen mit dem Internet gemacht. Diese dürften sich vorwiegend auf spielerische Zwecke, wie die Nutzung von einschlägigen Spieleseiten, beschränken und weniger Recherche- oder Kommunikationsmöglichkeiten inkludieren:

- I2 *Sag und eines fällt mir noch ein, bei eurem Computer, is da Internet dabei?*
- Schwester *Ja wir haben so, wie USB-Stick ein Internet, ja das haben wir.*
- Yasemin *Ohne Kabel Internet.*
- I2 *Genau und und nützts ihr das auch manchmal? Dürfts ihr da ins Internet kommen?*
- Schwester *Ja.*
- Yasemin *Vom Computer nicht, der funktioniert nicht, aber vom Laptop.*
- Schwester *Weil er nicht funktioniert.*
- I2 *Und was machts ihr da im Internet?*
- Yasemin *Wir spielen also Go Supermodel.*
- Schwester *Das is so ein Mädlsenspiel*
- Yasemin *Und dann spielen wir auf Türkisch so Friseurspiele. (AB/1350-1360)*

Auch spielt das Handy in Yasemins Medienalltag bereits eine Rolle, wobei hier die Kommunikation mit ihrer Mutter vorrangig ist. Traditionellen Medienaktivitäten mit Audio- und Printmedien dürfte dagegen weniger Aufmerksamkeit gewidmet werden. Was Audiomedien betrifft, so berichtet Yasemin zwar, dass sie auch Musik hört – auch über das TV-Gerät –, doch dürfte dies keine Hauptaktivität darstellen. So stellt sie während des Home Visits weder ein entsprechendes Abspielgerät (z. B. CD-Player, Stereoanlage oder MP3-Player) vor noch nennt sie Lieblingsinterpreten, bevorzugte Musikrichtungen oder Hörbuchtitel. Als einzige Information liegt vor, dass Yasemin vorzugsweise auch türkische Musik hört. Die produktive Nutzung von Audiomedien – wie das Erlernen und Spielen eines Musikinstruments – findet hingegen gar keine Erwähnung. Im Hinblick auf Printmedien ist von Yasemin bekannt, dass sie zwar eher unregelmäßig, aber doch gerne liest und nach eigenen Aussagen auch viele Bücher hat:

- I1 *Und Bücher?*
- Yasemin *Bücher lese ich auch mir gerne. Ich borge es von Bücherei oder ich habe auch zu Hause viele. (AB/317-320)*

In Relation zu der Bücherausrüstung bei den anderen vorgestellten Kindern fällt das vorhandene Bücherkontingent, das Yasemin im Zuge des Interviews vorstellt bzw. in ihrem Zuhause zu sehen

ist, jedoch minimal aus. Dabei handelt es sich um Bücher aus der Bücherei, wobei die Ausleihe vorwiegend durch die Schule initiiert sein dürfte, sowie um durch die Schule organisierte Zeitschriften (z. B. *Spatzenpost*). Bei den explizit durch die Eltern zur Verfügung gestellten und angeschafften Büchern handelt es sich vor allem um türkischsprachige Bücher mit kulturellen und religiös-islamischen Inhalten. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass, neben dem Spielen mit Spielsachen und der Freizeitgestaltung mit anderen Kindern, Medienaktivitäten sehr wohl fester Bestandteil des Alltags sind. Der Schwerpunkt dürfte dabei vorwiegend auf Screenentertainment-Aktivitäten, wie Fernsehen und Computerspiele spielen, liegen.

### **Dimension Medialer Geschmack**

Die Dimension Geschmack liefert Hinweise zum Stellenwert und zur Wichtigkeit der Medienaktivitäten und erlaubt dahingehend die Angaben zur täglichen Mediennutzung besser einzuschätzen. Obwohl die Aussagen in der Kategorie Geschmack im Falle von Yasemin dürftig ausfallen, ergeben sich auf Grund des im Rahmen des Home Visits generierten Gesamteindrucks, z. B. mittels der angefertigten Beobachtungsprotokolle sowie des Einblicks in das Wohnarrangement, Einblicke in den familiär geprägten medialen Geschmack. Wie erwähnt, verfügt Yasemins Familie grundsätzlich über ein verhältnismäßig geringes medienökonomisches Kapital: entweder fehlen der Familie die nötigen finanziellen Mittel zur Anschaffung von Mediengeräten oder die Familie legt keinen großen Wert darauf bzw. es ist ihr nicht wichtig genug, ihre finanziellen Ressourcen in technische Gerätschaften zu investieren. Weiters fällt bei Yasemin auf, dass sie sich über die im Interview genannten Medieninhalte und -aktivitäten zwar wenig euphorisch und mit mäßigem Interesse, aber dennoch positiv äußert. Eine explizite Distanzierung oder Ablehnung von Mediengeräten, Medienaktivitäten oder Medieninhalten zeigt sich nicht. Dennoch erscheinen einige mediale Beschäftigungen von größerer Bedeutung als andere. Die Wichtigkeit der Beschäftigung mit dem NintendoDS lässt sich zum einen daran erkennen, dass dies das erste Medium ist, das Yasemin im Zuge des Home Visits den Interviewerinnen zeigt; zum anderen führt sie den Zeitvertreib mit dem NintendoDS auch als eine ihrer liebsten Aktivitäten an. Ebenso dürfte in Yasemins Familie auch der Aktivität Fernsehen eine positive Konnotation zu Grunde liegen. So lässt sich sowohl die Investition in einen neuen, großen Flatscreen-Fernseher incl. Satellitenreceiver und DVD-Player als auch dessen dominante Platzierung im Wohnzimmer als Wertschätzung interpretieren – insbesondere vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Familie über wenige (neue) Mediengeräte verfügt. Zudem nennt Yasemin auch Fernsehen als eine ihrer liebsten Freizeitbeschäftigungen und zählt auch gleich einige Lieblingsfilme bzw. -sendungen auf. Anders als bei anderen Freizeitaktivitäten nennt Yasemin daher bezüglich des Fernsehens konkrete Inhalte, die ihrem Geschmack entsprechen. Im Gegensatz dazu dürfte einerseits das Musizieren, andererseits das Hören von Musik

in Yasemins Familie von keiner bzw. geringer Bedeutung sein. So findet das Spielen eines Instruments gar keine Erwähnung und dürfte von daher in Yasemins Familie weder angestrebt werden noch mit einer Wichtigkeit besetzt sein. Auch mit Blick auf die mediale Ausstattung lässt sich eine Geringschätzung von Audiomedien vermuten: so werden sämtliche, den Erzählungen nach vorhandene Audiomedien (z. B. Musik-CDs) versteckt aufbewahrt und sind demnach nicht spontan zugänglich. Auch geht das lediglich kurz diskutierte Thema Musik hören nicht von Yasemin aus, sondern wird von den Interviewerinnen initiiert, wobei relativ rasch das Gespräch von CDs auf DVDs gelenkt wird:

- I1 *Und Musik? Hörts ihr Musik gerne?*  
 Yasemin/Schwester *Ja.*  
 Yasemin *Aber nicht von, von,*  
 Schwester *Nicht deutsche, türkische.*  
 Yasemin *Von Fernsehen. Oder Radio manchmal.*  
 I1 *Aber da spielt, spielt da türkische Musik?*  
 Yasemin *Ja. [...]*  
 I2 *Das heißt ihr hörts Radio dann?*  
 Yasemin *Ja.*  
 Schwester *Manchmal.*  
 I2 *Mhm, ok. Und habts ihr auch so irgendwie CDs oder so?*  
 Schwester *Ja, CDs.*  
 Yasemin/Schwester *Ja.*  
 I2 *Die sind auch oben. Es gibt auch also ein paar Musiks- oder es gibt auch-*  
 Schwester *Es gibt auf DVD so Filme. (AB/736-762)*

Was das Lesen von Printmedien betrifft, so führt Yasemin zwar an, dass sie gerne liest, und stellt in diesem Zusammenhang ein momentan von ihr gelesenes Buch vor. Zieht man jedoch den familiären Kontext hinzu, so relativiert sich die Wertschätzung von Büchern: Bücher werden herangezogen, um den Kindern die türkische Kultur und den islamischen Glauben näherzubringen und werden zu diesem Zweck von den Eltern angeschafft. Inwieweit die Eltern damit auch Leseförderung betreiben und das Buch als kulturelles Gut bzw. Lesen als anzustrebende, wertvolle Aktivität vermitteln wollen oder können, bleibt jedoch fraglich. Die Vermutung einer eher geringen Wertschätzung wird auch durch die medienökonomische Ausstattung von Büchern gestützt, da sich der Bücherbesitz im Vergleich zu jenem bei den anderen vorgestellten Familien als ausgesprochen dürftig darstellt. Auch wenn Yasemin berichtet, dass sie sich Bücher aus der Bibliothek ausborgt, dürfte dies eher durch die Schule initiiert sein, als dass es sich um eine familiäre Gewohnheit handelt.

### **Dimension Motive und Zwecke**

Im Fall von Yasemin ergibt eine Analyse der Dimension Motive und Zwecke, dass Medien(-aktivitäten) insbesondere mit Unterhaltung und Zerstreuung assoziiert werden. Dies zeigt sich beispielsweise bei ihren rezipierten Büchern (z. B. *Husch ins Bett, kleiner Lukas!*; *Weil ich dich lieb hab*; *Heute schlaf ich anderswo*; *Her mit den Prinzen*) und Zeitschriften (z. B. *Spatzenpost*), bei den

konsumierten, popkulturellen Fernsehinhalten (z. B. *SpongeBob*; *Barbie*; *Hannah Montana*) sowie auch bei den vorhandenen NintendoDS-Spielen (z. B. *Hannah Montana*; *Reitschule*; *Sophies Freunde*) oder den genutzten Spieleseiten im Internet (z. B. *Go Supermodel*). Aus den Angaben von Yasemin kann man schließen, dass auch Musik vor allem nebenbei zur Ablenkung und zum Zeitvertreib (z. B. beim Autofahren) gehört wird. Eine Informations- oder Bildungsfunktion bleibt im Gegensatz zum Unterhaltungscharakter von Medien außen vor. So ist auch anzunehmen, dass der Arbeitslaptop des Vaters überwiegend zum Zeitvertreib mit Onlinespielen dient und weniger das Internet als Quelle für Recherchearbeiten verwendet wird oder bestehende Kommunikationsmöglichkeiten zur sozialen Interaktion genutzt werden. Zur Kommunikation steht Yasemin ein eigenes Handy zur Verfügung, wobei sie dieses hauptsächlich nutzt, um Kontakt mit ihrer Mutter herzustellen. Eine Ausnahme zur überwiegenden Unterhaltungsfunktion von Medien stellt das Zur-Verfügung-Stellen von Lernlaptops – beispielsweise zum Erlernen von Buchstaben, Wörtern und Zahlen – dar, wobei auch hier spielerisches Lernen im Vordergrund steht. Besonders auffallend ist bei Yasemins Familie auch die mediale Bindung an die Heimat und Kultur der Eltern. So greift Yasemin bei beinahe allen Medien auch auf türkischsprachige Inhalte bzw. Formate, wie türkische Radiosender, Internetspielseiten, Bücher, Fernsehsender und Filme, zurück. Zum einen dürften diese Medienangebote als Fenster in die „zweite Heimat“ dienen, zum anderen aber auch von den Eltern bewusst herangezogen und eingesetzt werden, um ihren Kinder die türkische Kultur und den islamischen Glauben näherzubringen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass in Yasemins Familie ein populär-kultureller Geschmack vorherrscht, der in den rezipierten und konsumierten Medieninhalten seinen Niederschlag findet. Das Streben nach der Hochkultur dürfte dabei nicht einmal als Denkfigur vorhanden sein. Dafür werden Medien(-inhalte) als Möglichkeit wahrgenommen, um die eigene Kultur – insbesondere im Hinblick auf Sprache und Religion – zu leben und auch den Kindern weiterzuvermitteln.

### **Dimension Prägung Umfeld**

Hinsichtlich der elterlichen Medienbiografie und der medienerzieherischen Interventionen von Seiten der Eltern liegen wenige Informationen vor. Im Verlauf des Home Visits entsteht jedoch der Eindruck, dass für die Eltern die Auseinandersetzung mit ihrer kulturellen Herkunft und die Vermittlung ihres Glaubens von besonderer Bedeutung sind. So legen sie darauf Wert, dass ihre Kinder türkischsprachige Medien – z. B. Bücher oder auch Filme – mit islamischen Inhalten konsumieren, türkische Radio- und Fernsehsender empfangen und auch die Koranschule besuchen. Weiters fällt bei Yasemins Interview auf, dass wenige Spielsachen und Mediengeräte in der Familie zur Verfügung stehen. An dieser Stelle bleibt offen, ob dies auf mangelnde finanzielle Ressourcen zurückzuführen ist oder ob vielmehr habituell-ideologische Gründe dafür verantwortlich sind.

Dennoch lässt sich sagen, dass Yasemin in einem familiären Umfeld aufwächst, in dem Medien-geräte insbesondere aus pragmatischen Gründen und zu Zwecken der Unterhaltung vorhanden sind. Jedoch dürften Yasemins Familie eine Konsumorientierung und eine Anschaffung von Medien als Prestigegegenstände fernliegen. So erwähnt Yasemin anders als die anderen Kinder nicht, welche Mediengeräte oder Medieninhalte sie gerne hätte oder sie sich wünschen würde. Auffallend ist auch, dass Yasemin und ihre Geschwister dem Anschein nach sehr viel zusammen unternehmen und gemeinsame Interessen teilen. Die bereits bei Yasemin beobachtete Dominanz von Screenentertainment-Aktivitäten zeigt sich daher auch bei ihren Geschwistern: diese sehen ebenfalls gerne fern oder spielen mit dem NintendoDS. So beschäftigt sich auch Yasemins Bruder während des Interviews alleine mit dem NintendoDS und vermittelt dahingehend einen authentischen Eindruck von den spielerischen Gewohnheiten in der Familie. Wie seine Schwestern berichten, hat auch er eigene Buben-Spiele, z. B. *Tim Power – Kampf den Flammen* oder *Power Rangers*. Den Erzählungen von Yasemin zufolge helfen sich die Geschwister bei den Nintendo-Spielen gegenseitig, wobei die älteren beiden ihre jüngeren Geschwister erklärend unterstützen. Kontrollmaßnahmen oder ausgesprochene Verbote der Mediennutzung von Seiten der Eltern werden im Interview von Yasemin nicht erwähnt oder thematisiert. Dies impliziert zwar nicht, dass die Eltern gar nicht regulierend bzw. kontrollierend eingreifen, doch sind auf Grundlage des Gesamteindrucks keine strikten medienerzieherischen Interventionen zu erwarten.

### **Zusammenfassung – Medialer Habitus**

Eine Zusammenschau der fünf analysierten Dimensionen des medialen Habitus ergibt auch bei Yasemin einen in sich konsistenten Eindruck ihres medialen Habitus: eingebettet in eine überschaubare medienökonomische Ausstattung mit einem Schwerpunkt auf Screenentertainment-Medien und mit kaum gezielt gesetzten Förder- oder auch Kontrollmaßnahmen von Seiten der Eltern sind die vorhandenen Medien Bestandteil des Alltags und werden unhinterfragt als Normalität erfahren, nach dem Motto: „Man mag, was man hat“ (Bourdieu 1982: 286). Darüber hinaus zeigt sich jedoch kein auffallendes Streben oder kein konsumorientierter Wunsch nach mehr oder anderen Mediengeräten, was die Wichtigkeit von und das Interesse an Medien ein Stück weit relativiert. Besonderes charakteristisch ist bei Yasemin die als legitim erfahrene, hedonistisch ausgerichtete Beschäftigung mit Screenentertainment-Aktivitäten, wie Fernsehen und Computerspielen, mit einer Orientierung am populären Geschmack. Darüber hinaus fällt in Yasemins Familie vor allem die Nutzung von Medien zur Vermittlung, Praktizierung und Aufrechterhaltung der eigenen Kultur – insbesondere im Hinblick auf Sprache und Religion – auf.

### 6.6.5. Fallporträt 5: *Bojan*

Name	Bojan
Alter	8 Jahre
Herkunft	Serbien (in Österreich geboren)
Bildungssegment	Pflichtschulabschluss
Personen im Haushalt	3 (Mutter, ältere Schwester, Bojan)
Interviewpartner	Bojan (zu Beginn des Gesprächs ist kurz seine Mutter dabei)

Die beiden Interviewerinnen werden von Bojans Mutter alleine begrüßt, die gleich ohne Zögern und Zurückhaltung angeregt über Alltagsgeschichten (z. B. Wohnungsumzüge und Haare färben) zu plaudern beginnt und überraschenderweise keine Nachfragen zum bevorstehenden Interview stellt. Bojan lernen die Interviewerinnen später im Wohnzimmer kennen, wo auch das Gespräch gemeinsam mit der Mutter begonnen wird. Problemlos und ohne Verständigungsschwierigkeiten lässt sich das Interview auf Deutsch führen, lediglich die sprachliche Färbung sowohl bei Bojan als auch bei seiner Mutter lassen einen Migrationshintergrund vermuten. Zu Beginn wirkt Bojan unsicher und verlegen, sucht immer wieder die Bestätigung seiner Mutter oder lässt seine Mutter die Fragen der Interviewerinnen beantworten. Erst als das Gespräch alleine mit Bojan in seinem Zimmer fortgesetzt wird, taut dieser zunehmend auf, zeigt bereitwillig und euphorisch sein Zimmer und hört gar nicht mehr auf zu reden. Im Zuge des Interviews mit Bojan findet die Media Tour größtenteils in seinem Zimmer statt.

#### ***Dimension Medienökonomische Kapitalausstattung und Wohnsituation***

Das Zuhause von Bojan wirkt auf die Interviewerinnen klein und teils chaotisch, wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass Bojans Familie erst kürzlich in die Wohnung eingezogen ist und sich zum Interviewzeitpunkt noch nicht vollständig eingerichtet hat. Auch Bojans Zimmer kann als unaufgeräumt und schwer überschaubar beschrieben werden: zahlreiche Umzugskartons stapeln sich neben provisorisch untergebrachten Spielsachen, wie z. B. Gesellschaftsspiele, Puzzles oder auch Spielfiguren, und persönlichen Gegenständen der Mutter. Während in anderen Familien die Wohnung durch selbst gemalte Zeichnungen der Kinder und Familienfotos dekoriert wird, finden sich bei Bojans Familie neben fertiggestellten Puzzles, bspw. mit mystischen Gothic-Motiven oder Bildern von Anne Geddens, auch Poster mit aktuellen Sängern und Teenager-Stars, die vor allem die Zimmer von Bojan und seiner Schwester zieren. Trotz der beschränkten finanziellen Möglichkeiten und Ressourcen stehen verschiedenste Mediengeräte im Haushalt zur Verfügung. Laut den Informationen aus dem Medienraster verfügt die Familie über eine Bandbreite von elf verschiedenen Mediengeräten im Haushalt, eine Bandbreite von vier verschiedenen Mediengeräten in

Bojans Zimmer und ein Gesamtkontingent von schätzungsweise 15 Mediengeräten. Mit Blick auf die quantitativen Daten besitzt Bojans Familie daher eine durchschnittliche medienökonomische Ausstattung. Auffallend gut ist Bojans Familie mit diversen Spielkonsolen (mehrere Playstations, NintendoDS, Playstation Portable incl. dazugehöriger Spiele) und Screenmedien, wie Fernsehern (ein alter, kleiner Röhrenfernseher befindet sich im Zimmer von Bojans Schwester, ein neuer Flatscreenfernseher steht allen im Wohnzimmer zur Verfügung) sowie einem DVD-Player incl. einer umfassenden DVD-Sammlung, ausgestattet. Ebenso verfügt die Familie über einen Computer incl. Internetanschluss, der sich in Bojans Zimmer befindet. Während die genannten Medien das gemeinschaftlich genutzte mediale Familienequipment darstellen, haben alle drei Familienmitglieder ein eigenes Handy. Ebenso verfügt Bojan über einige Bücher in seinem Zimmer, hat Zugang zu Musik über den Computer oder sein Handy und besitzt eine Gitarre.

### **Dimension Aktuelle Mediennutzung**

Bojan ist ein Bub, der sich in seiner Freizeit vorzugsweise mit Film und Fernsehen unterhält und auch intensiv Zeit mit dem Spielen von Computer- und Konsolenspielen verbringt. Dies zeigt sich etwa darin, dass Bojan bereits in der Früh vor der Schule fernsieht, z. B. Frühstücksfernsehen oder auch Teenagerserien, wie *Alle hassen Chris* oder *Das Haus Anubis*:

- Bojan* Weil ich steh, ich steh, ich guck mir zuerst auf ProSieben Alle hassen Chris an und dann.  
*I2* Vor der Schule geht sich das aus?  
*Bojan* Ich hab nicht um neun sonder (.) ähm, nix, weil. Ich hab um fünf Uhr irgendwas, steh ich auf, schau alle.  
*I2* Wirklich du stehst um fünf Uhr auf?  
*Bojan* Manchmal um vier. [...] Wenn, wenn man mich aufweckt bin ich den ganzen Tag müde. Und wenn man mich schlafen lässt dann bin ich, dann bin ich ur früh auf. Das find ich so cool an mir.  
*I2* Das heißt du stehst in der Früh auf gehst dann fernschauen?  
*Bojan* Ja, ich schau Alle hassen Chris und. [...] Ja, dann guck ich mir das an und dann spielt Cafe Puls.  
 (BM/2004-2027)

Ebenso stellt das Fernsehen nach der Schule eine Hauptaktivität für Bojan dar, der auf die Frage, was er denn so am Tag fernsieht mit „sehr viel“ (BM/971) antwortet. Wenn Bojan schon im Vorhinein weiß, dass er die Folge einer Serie verpasst, wird diese aufgenommen und zu einem späteren Zeitpunkt gesehen. Neben dem regelmäßigen Zeitvertreib Fernsehen spielt auch das Sehen von DVDs eine zentrale Rolle in Bojans Freizeitgestaltung, wozu ihm eine umfassende DVD-Sammlung (z. B. *Harry Potter*; *Center Stage*; *Santa's Slay*) zu Hause zur Verfügung steht. Einen ähnlichen zentralen Stellenwert nimmt die Beschäftigung mit elektronischen Spielen ein, der Bojan variationsreich entweder auf dem Computer, auf (mobilen) Spielkonsolen (Playstation, NintendoDS und Playstation Portable), dem Handy oder auch im Internet nachgeht. Für die verschiedenen Spielgeräte besitzt er jeweils unterschiedliche Spiele bzw. besucht im Internet Spieleseiten. Wenn Bojan auf dem Computer nicht gerade (online) Spiele spielt, hört er auch gerne Musik via YouTube oder sieht sich Videos (z. B. *Happy Tree Friends*) an. Weiters spielt auch das Handy eine multifunktionale Rolle: außer zur Kommunikation nutzt es Bojan auch zum Spielen,

zum Fotografieren oder auch zum Musik hören. Auffallend ist, dass Bojan seinen Aussagen zufolge Musik insbesondere über sein Handy oder das Internet hört; dies liegt möglicherweise aber daran, dass sich der Familien-CD-Player im Zimmer seiner älteren Schwester befindet. Obwohl Bojan auch eine Gitarre geschenkt bekommen hat, dürfte das eigene Musizieren kaum eine Rolle spielen. Bojan hat auch (momentan) nicht die Möglichkeit, Gitarre spielen zu lernen, da er keinen Unterricht bekommt. Mit Bourdieu verfügt Bojan daher zwar über das objektivierte kulturelle Kapital Gitarre, es fehlt ihm jedoch das dazugehörige inkorporierte kulturelle Kapital, um das Instrument(-spielen) als solches schätzen und genießen zu können. Eine eher untergeordnete Rolle dürfte auch der Aktivitäten Lesen zukommen. So berichtet Bojan zwar, dass er gerne Bücher (z. B. Märchenbücher) und Zeitschriften (z. B. *Hey*) liest und auch seiner Mutter zu Übungszwecken hin und wieder vorliest, jedoch entsteht der Eindruck, dass es sich hierbei um keine den Alltag dominierende Aktivität handelt. Insgesamt gibt Bojan an, dass er Aktivitäten wie Musik hören und Lesen täglich nachkommt, seine Freizeitgestaltung dürfte aber dennoch von Film, Fernsehen sowie diversen Computer- und Konsolenspielen dominiert werden.

### **Dimension *Medialer Geschmack***

Eine Bestätigung des bisher entstandenen Eindrucks von Bojans medialem Habitus zeigt sich in der Dimension Geschmack. Bei einer Durchsicht aller „positiv“ kodierten Aussagen (incl. der Häufigkeit ihrer Erwähnungen) fällt auf, dass Bojan insbesondere Screenentertainment-Aktivitäten, wie Fernsehen und das Spielen von Computer- bzw. Konsolenspielen, positiv konnotiert: so nennt Bojan zahlreiche Fernsehserien und Filme, die er gerne sieht, und ist genauestens darüber informiert, welche Serie wann auf welchem Sender ausgestrahlt oder wiederholt wird. Zudem ist es Bojan wichtig, keine Folge zu verpassen. Falls dies doch einmal passiert, wird diese, wie sich in der nachfolgenden Interviewpassage zeigt, aufgenommen und zu einem späteren Zeitpunkt angesehen:

*Bojan* Oh warte das is jetzt Haus Anubis.  
*((Bojan geht bzw. schaut ins Wohnzimmer))*  
*I1* Aso spielst das jetzt?  
*Mutter* Was? Ich hab das eh aufgenommen.  
*Bojan* Das is Haus Anubis. Hast du aufgenommen?  
*Mutter* Jaja.  
*Bojan* Ok. Passt.  
*((Bojan kommt wieder in sein Zimmer)) (BM/1425-1432)*

Bojans Euphorie und Begeisterung in Bezug auf das Fernsehen drückt sich aber auch darin aus, dass er den Interviewerinnen einzelne seiner Lieblingsszenen von Filmen oder Sendungen nacherzählt. Ebenso dürfte für Bojan das Erlebnis, einmal in eine Kamera gewunken zu haben, von großer persönlicher Bedeutung sein; auch bei diesem Interview hat Bojan die Hoffnung gehabt,

ins Fernsehen zu kommen. Der große Stellenwert des Fernsehens äußert sich auch in Bojans Berufswunsch: am liebsten hätte er einen Beruf, bei dem er im Fernsehen zu sehen ist:

*Bojan* Ich werde wenn ich groß bin Tennisspieler und Koch.

*I2* Tennisspieler und Koch? [...]

*Bojan* Ist mein allerliebster- ich, ich brauch gar nicht Dings sein ähm. Meine Mutter hat gesagt wenn wir Fernsehen gehen müssen, Schauspieler. Dann hab ich gesagt warum Schauspieler ich wird Tennisspieler. Dann komm ich eh in Fernseher. Ganze zwei Stunden oder eine. (BM/2141-2151)

Ein weiterer Hinweis für die familiäre Wertschätzung gegenüber dem Fernsehen zeigt sich darin, dass es der Familie grundsätzlich wichtig ist, mit einem (neuen) Fernsehapparat und Satellitenfernsehen ausgestattet zu sein, und sie ist auch bereit, dafür Geld zu investieren. So hat Bojan auf Wunsch einen eigenen Flatscreen-Fernseher bekommen, für den die gesamte Familie zusammengelegt hat; auf Grund des Umzugs steht dieser momentan allen Familienmitgliedern im Wohnzimmer zur Verfügung. Die im Hinblick auf Film und Fernsehen zu beobachtende ausschließlich positive Konnotation zeigt sich in ähnlicher Weise auch bei Computer- und Konsolenspielen. Zum einen stellt die Beschäftigung mit Computer- und Konsolenspielen eine dominante Freizeitaktivität dar, zum anderen ist Bojans Familie auch umfassend mit (mobilen) Spielkonsolen und dazugehörigen Spielen ausgestattet. So besitzt nicht nur Bojan eine Playstation2, sondern auch seine Mutter bzw. Schwester dürften – aus einer rosafarbenen Playstation zu schließen – eine eigene Konsole besitzen. Zusätzlich zum Besitz einer Playstation verfügt die Familie auch über andere Konsolen, wie eine Playstation Portable und einen NintendoDS. Der Familie dürfte es demnach wichtig sein, (ihr ökonomisches Kapital) in diese Geräte zu investieren und auch immer wieder neue anzuschaffen. In diesem Zusammenhang nennt Bojan als seinen größten Wunsch eine Playstation3, wobei er sich aber auch eine Wii oder eine Xbox 360 wünschen würde und auch die jeweiligen Vorzüge der einzelnen Konsolen nennt. Ähnlich euphorisch, und von daher als positive Konnotation zu werten, äußert sich Bojan auch gegenüber dem Computer, wo er sich ebenfalls ein eigenes Gerät wünschen würde und vor allem von den Internetspielen angetan zu sein scheint und begeistert wirkt. Im Zuge des Interviews stellt er den Interviewerinnen ein paar Spiele vor und bezeichnet diese unter anderem als „super cool“ (BM/919), „das Beste“ und „Allerwitzigste“ (BM/812). Im Vergleich zu diesen Medien fällt die Wertigkeit, die Audiomedien zugeschrieben wird, geringer aus. So erwähnt Bojan lediglich zwischendurch, dass er auch gerne Musik hört, vornehmlich über sein Handy. Neben einem am popkulturellen Mainstream orientierten Musikgeschmack, mit einer momentanen Vorliebe für deutsche Rapper, wie *Sido* und *Bushido*, hört Bojan auch gerne serbische Lieder. Nur in diesem Kontext wird Bojans Migrationshintergrund sichtbar; bei allen anderen konsumierten Medieninhalten handelt es sich um deutsche Versionen oder Formate. Hier lässt sich vermuten, dass Musik auch zur „kulturellen Selbstverortung“ beiträgt und eine Bindung an die eigenen Wurzeln bzw. die eigene, ursprüngliche Heimat aufrechterhält. Ähnlich beiläufig wird das Gitarrespielen im Interview thematisiert: so besitzt Bojan zwar auf seinen

Wunsch eine Gitarre, die seine Mutter in einem Möbelgeschäft erstanden und ihm zu Weihnachten geschenkt hat, ein regelmäßiges Üben und Spielen begleitet seinen Alltag jedoch nicht. Obwohl Bojan Interesse an einem Gitarrenunterricht bekundet, liegen die Prioritäten seiner Familie bei anderen medienökonomischen Investitionen. Im Hinblick auf Printmedien zeigt sich ein ähnliches Bild. Bojan berichtet zwar, dass er gerne liest und Lesen unter anderem eine tägliche Aktivität darstellt, dennoch dürfte es sich nicht um eine den Alltag dominierende Beschäftigung handeln. Detaillierte Berichte über gerade gelesene Geschichten oder Buchkapitel bleiben aus; das euphorische Nacherzählen fokussiert sich bei Bojan eher auf gesehene Fernsehsendungen und -serien.

Insgesamt ist der mediale Geschmack der Familie stark hedonistisch und populärkulturell ausgerichtet. Im Zentrum des familiären Interesses stehen Medien(-inhalte) zu Zwecken der Unterhaltung, des Spaßes und der Zerstreuung. Den Aussagen zum Horrorfilm *Santa's Slay* oder auch zu den *Happy Tree Friends* zufolge treffen dieser Film bzw. diese Serie „genau den Geschmack“ der Familie:

- Bojan* *Naja, dieses Santa's Slay [DVD vom Horrorfilm Santa's Slay; U. M.] hab ich erst gestern oder vorgestern bekommen. [...]*
- Mutter* *So, geh, das a so Horror, nein Horror kann man nicht sagen so.*
- Bojan* *Nicht Horror. Sondern irgendwie so.*
- Mutter* *Ja so. Na. [...] Des Gegenteil halt von Weihnachtsfilm, weil i hab eh gsagt die habens gschaftt wirklich in dem Film null Weihnachtsstimmung aufzubringen. Da is da Weihnachtsmann der Sohn des Teufels. Mit Mord und so. [...] Ja in dem Film war null Weihnachtsstimmung.*
- I1* *Ja des is so richtig schön grauslig oder?*
- Mutter* *Na, das war voll witzig gmacht eigentlich. Des habens eigentlich ganz witzig gmacht.*
- Bojan* *Da Sohn des Teufels hat eine Wette verloren. [...] Ein bisschen kurz aber cool. [...] Der Film is auch witzig und ein bisschen aggressiv. [...] Aber sonst is er gut. [...]*
- Mutter* *Ja, aber so aggressiv is er auch nicht, da sind die anderen schlimmer.*
- I1* *Du bist ja noch gar nicht 16. Des geht si net ganz aus ((lacht)).*
- Mutter* *Na vor Horrorfilmen hat er Angst. Des schaut er si gar net an.*
- Bojan* *Aber das war kein Horrorfilm.*
- Mutter* *((lacht)) Na des war eh witzig. (BM/113-148)*

Die Rezeption dieser Medieninhalte dürfte in dieser Familie normal und üblich sein – sie gehören zum Alltag und zur Freizeitgestaltung und werden nicht (kulturkritisch) in Frage gestellt oder problematisiert, sondern dürften dem Anschein nach unreflektiert rezipiert werden. Eine Orientierung an der „legitimen Kultur“ ist in dieser Familie daher nicht einmal als Denkfigur vorhanden; ebenso wird in Bojans Familie keine Distanzierung und Abgrenzung von Inhalten offensichtlich. Neben dieser unterhaltungsorientierten Ausrichtung ist Bojans Familie auch als konsumorientiert zu charakterisieren. Trotz des beschränkten finanziellen Rahmens dürften Medien als Statussymbole und Prestigegegenstände gehandelt werden, und dementsprechend besteht Interesse, die neuesten technischen Geräte zu besitzen und anzuschaffen.

### Dimension *Motive und Zwecke*

Bei der Durchschau seiner rezipierten Inhalte lässt sich feststellen, dass Bojan eher hedonistische Inhalte konsumiert – und demnach eine unterhaltungsmotivierte und erlebnisorientierte Medienutzung zu Zwecken der Entspannung und Zerstreuung im Zentrum steht –, als dass er eine gezielte Informations- und Bildungsorientierung (mit Aufstiegsoption) durch den Medienkonsum anstrebt. Dies lässt sich unter anderem auf Grund der von Bojan rezipierten Fernsehsendungen vermuten: Vom Frühstücksfernsehen *Café Puls*, über populäre Teenagerserien (z. B. *Alle haben Chris; Zack & Cody; Das Haus Anubis*) und aktuelle Zeichentrickserien (z. B. *Cosmo & Wanda*) bis hin zu Sitcom-Formaten (z. B. *Der Zauberer von Waverly Place*) oder für das Hauptabendprogramm mittlerweile charakteristischen Castingshows (z. B. *Das Supertalent*) lässt Bojan kaum etwas aus. Ebenso handelt es sich bei den im Interview genannten konsumierten Filmen (z. B. *Wicky; Das Hundehotel; Rush Hour; Harry Potter*) beinahe ausschließlich um popkulturelle, unterhaltungsorientierte Formate. Weiters bestätigt auch Bojans Computer- und Konsolenspielesammlung (z. B. *Shrek; SpongeBob und seine Freunde; Simpsons; Harry Potter; Jackie Chan Adventure; Spiderman; Mafia; King Kong*) die bevorzugte Unterhaltungsfunktion; ausgewiesene Lernspiele oder bildungs- bzw. informationsorientierte Spiele finden sich dagegen nicht. Auch Bojans Musikvorlieben, die von deutschen Charthits von *Ich+Ich, Bushido, Sido* und *Peter Fox* bis zu internationalen Popstars wie *Michael Jackson* reichen, sprechen für den Unterhaltungscharakter von Medien. Die einzige Ausnahme stellt Bojans Büchersammlung dar: Hier finden sich neben unterhaltungsorientierten Büchern (z. B. Märchen- und Geschichtenbücher) und Teenager-Zeitschriften auch einige Sachbücher und Lexika (z. B. *Kinder-Länderlexikon; Der menschliche Körper; Der schlaue Internet Guide; Hunde: Geschichten, Bilder, Fakten; Buch der Rekorde; Mein erster Computer; Internet & E-Mail*). Berücksichtigt man Bojans durchschnittliches Interesse an Büchern, dürften diese eher beliebig vorhanden sein, als dass sie gezielt zu Zwecken der Bildung und Information angeschafft worden wären und von ihm verschlungen würden. Neben dem bewussten Einsatz von Medien zu Zwecken des Vergnügens werden mediale Aktivitäten auch zur Überbrückung von Leerräumen und Langeweile herangezogen. In diesem Fall greift Bojan zum Beispiel gerne auf seinen Nintendo zurück:

I2            *Aha. Und wie oft spielst du mitn Nintendo?*  
 Bojan        *Ah, fast jeden Tag.*  
 I2            *Fast jeden Tag.*  
 Bojan        *Wenn mir langweilig is nehm ich einfach und spiel. (BM/439-442)*

Auch die Möglichkeiten der medialen Kommunikation scheinen für Bojan zunehmend relevant zu werden. So besitzt er bereits ein eigenes Handy, das grundsätzlich für Notfälle angeschafft wurde und mit dem er hauptsächlich mit seiner Mutter telefoniert. In der sozialen Interaktion mit Freunden greift Bojan hingegen auf das Schreiben von SMS zurück. Hingegen haben Medien für Bojan weniger eine Informations- und Bildungsfunktion; dies dürfte demnach eher der Institution Schule

überlassen sein. So finden sich bei Bojan beispielsweise keine ausgewiesenen Lerncomputerspiele oder Hinweise auf die Rezeption von Wissenssendungen. Ein Format mit Informations- bzw. Bildungscharakter dürfte daher eher ein zufälliges Nebenprodukt sein, als dass dies aktiv angestrebt oder von der Mutter gezielt gefördert würde.

### **Dimension *Prägung Umfeld***

Unter Bezugnahme auf die praktizierte Mediennutzung in Bojans Familie sowie auf die medienerzieherischen Interventionen seiner Mutter wird sichtbar, dass Bojan nicht „umsonst“ die oben beschriebenen medialen Gewohnheiten, Nutzungsweisen und Wertigkeiten ausgebildet hat. Vor allem Fernsehen bzw. das Sehen von DVDs stellt auch für Bojans Familie eine attraktive, tägliche Freizeitbeschäftigung dar, der hin und wieder gemeinsam nachgegangen wird. Dennoch dürfte gerade beim Fernsehen auch die Autonomie eine große Rolle spielen: so haben sowohl Bojan als auch seine Schwester ein eigenes TV-Gerät, wobei Bojans Flatscreen-Fernseher momentan als Familienfernseher erhalten muss. Trotz des engen finanziellen Rahmens und mit der Unterstützung von Verwandten wurde Geld zusammengelegt, um auch Bojan einen eigenen Fernseher zu kaufen.

- I1* Ah, hat jedes Kind, also hast du auch ein eigenen Fernseher?  
*Mutter* Nein, daweil noch nicht.  
*Bojan* Ja, aber den hat meine Schwester.  
*Mutter* Ja es is eigentlich sein Fernseher. Der dünne. Wir haben noch den Alten.  
*I1* Wow.  
*Mutter* Selber kauft is ((lacht)).  
*Bojan* Das ist wahr.  
*Mutter* Ja, Schatz. Selber kauft is gut. 100 hat der Opa geben, 100 die Tante und 100 hab ich hergeben, gell. Und dann hab ich 20.  
*Bojan* Nein, nicht 100. Ich hab 200 irgendwas und.  
*Mutter* Ja Schatz, aber das hat jeder hergegeben das hast ja net du von irgendwoher. (BM/73-83)

Die medienerzieherischen Interventionen der Mutter äußern sich dabei im Zur-Verfügung-Stellen der Mediengeräte; dagegen scheinen sowohl zeitliche als auch inhaltliche Beschränkungen der Fernsehrezeption kein Thema zu sein. Bojans Erzählungen nach zu urteilen, darf dieser bereits vor der Schule fernsehen, und auch bei der Durchsicht von Bojans DVD-Sammlung zeigt sich, dass Bojan einige Filme besitzt (z. B. *Santa's Slay*; *Rush Hour*; *Center Stage*), die nicht seinem Alter entsprechen und theoretisch erst ab einem Alter von 16 Jahren freigegeben sind (zum Zeitpunkt des Interviews ist Bojan acht Jahre alt). Jedoch dürfte seine Mutter keinen Handlungsbedarf sehen, diese zu verbieten. Im Gegenteil, in Bojans Gespräch mit seiner Mutter entsteht vielmehr der Eindruck einer Verharmlosung solcher Filme. Im Vergleich zu Davids Familie, wo mit größter Sorgfalt und Überlegungen kindgerechte, altersgemäße und fördernde Filme ausgesucht werden, zeigen sich demnach große Unterschiede, die hier als Ausdruck des jeweiligen familiären medialen Habitus verstanden werden können. Im Hinblick auf Computer- und Konsolenspiele ergibt sich ein

ähnliches Bild: so stellen diese Spiele nicht nur für Bojans Schwester eine adäquate Freizeitbeschäftigung dar, sondern auch seine Mutter hat bereits Bekanntschaft mit dieser Form der Freizeitgestaltung gemacht. Obwohl durchaus unterschiedliche Spielinteressen bestehen, gibt es auch ein paar Spiele, die alle spielen und bei denen jedes Familienmitglied bereits seinen eigenen Avatar angelegt hat:

I2 *Und spielen auch manchmal deine Mama und deine Schwester gemeinsam? [Konsolenspiele; U. M.]*

Bojan *Ja.*

I2 *Spielen auch gemeinsam*

Bojan *Meine Schwester, meine Mutter is am allermeisten Christina die is auch eine. Und bei Tekken bei PSP da gibt's mehrere Spieler und bei dort ist sie, ist sie (Lil). Das ist so ne coole ur cool. Die, die kann sogar ein (Glatzkopf) so nehmen und dann, buch. (BM/1930-1935)*

Wie bereits bei der Aktivität Fernsehen nimmt Bojans Mutter auch beim Zeitvertreib mit Computer- und Konsolenspielen eine dem „Laissez faire“-Stil entsprechende Haltung ein. So dürfte sie keine Ansprüche daran stellen, welche Spiele ihre Kinder spielen, wann sie sich damit beschäftigen und wie viel Zeit sie mit diesen Freizeitaktivitäten aufbringen. Da die Mutter selbst Interesse an diesen Spielen hat und ihre Kinder auch umfassend damit ausstattet, ist von einer positiven Konnotation dieser Freizeitbeschäftigung auszugehen. Unklar ist, ob der Mangel an medienerzieherischen Interventionen durch Vertrauen kompensiert wird oder ob Bojans Mutter hier keine klaren Linien verfolgt bzw. keine Ansprüche an die Mediennutzung ihrer Kinder stellt. Eine weitere familiäre Gemeinsamkeit in der Mediennutzung zeigt sich beim multifunktionalen Gebrauch des Handys: so ist es in der Familie üblich, sowohl Fotos als auch kurze Sequenzen per Videofunktion aufzunehmen. Ebenso dürfte die Familie auch „traditionelleren“ Aktivitäten, wie Gesellschaftsspielen, Puzzeln oder gemeinsames Lesen, hin und wieder gemeinsam nachgehen.

### **Zusammenfassung – Medialer Habitus**

Zusammenfassend entsteht auch bei Bojan ein in sich konsistenter Eindruck eines medialen Habitus: vor allem Screenentertainment-Medien, wie der Fernseher aber auch diverse Computer- und Konsolenspiele, stellen für Bojan einen viel genutzten Bestandteil des Alltags dar und sind auch jene Mediengeräte, mit denen er umfassend ausgestattet ist. Die Relevanz dieser Medien ist jedoch weniger in gezielt ausgewählten Inhalten begründet, vielmehr spielt die hohe Wertschätzung der technischen Ausstattung und, damit verbunden, von als prestigeträchtig gelabelten Mediengeräten hier eine große Rolle. Ohne Berührungängste und nach dem Versuch-Irrtum-Prinzip begegnet Bojan Mediengeräten und fungiert in seiner Familie auch als Ansprechpartner bei medientechnischen Fragen. Die Mediennutzung ist in Bojans Familie hedonistisch ausgerichtet, und von Medienaktivitäten wird vor allem Unterhaltung und Zerstreuung erwartet. Dementsprechend sind auch die familiären Geschmacksvorlieben popkulturell und dem Mainstream folgend ausgerichtet; eine Orientierung an der „legitimen Kultur“ spielt nicht einmal als Denkfigur

eine Rolle. Dieser in Bojans Familie vorherrschende populäre Geschmack wird daher nicht kulturkritisch in Frage gestellt oder problematisiert, sondern stellt eine ohne schlechtes Gewissen und von persönlicher Überzeugung gestützte Tatsache dar. Die in der Familie vorherrschende offene und aufgeschlossene Haltung gegenüber Medien äußert sich auch darin, dass von Seiten der Mutter kaum zeitliche und/oder inhaltliche Verbote und Regelungen ausgesprochen werden. Ebenso sieht Bojans Mutter keinerlei Gefahren im Umgang mit Medien, die sie dazu veranlassen würden strikte Kontrollmaßnahmen zu setzen.

#### **6.6.6. Fallporträt 6: Markus**

Name	Markus
Alter	8 Jahre
Herkunft	Österreich
Bildungssegment	Hochschulabschluss
Personen im Haushalt	4 (Eltern, jüngere Schwester, Markus)
Interviewpartner	Markus (während des Interviews ist sein Vater immer wieder zuhörtend dabei, am Ende beteiligen sich beide Eltern am Gespräch)

Die beiden Interviewerinnen werden von Markus' Vater auf eine sehr freundliche, zuvorkommende und offene Weise empfangen. Kurz darauf findet auch das Kennenlernen von Markus statt, der ins Vorzimmer dazustößt, während die Interviewerinnen noch ablegen. Unkompliziert bittet der Vater die Interviewerinnen ins Wohnzimmer weiter und bietet ihnen etwas zu trinken an. Zu Beginn des Gesprächs wird am Wohnzimmertisch Platz genommen, wobei es nicht lange dauert, bis sich die Interviewerinnen gemeinsam mit Markus am Wohnzimmerboden wiederfinden und sich die Mediengeräte und Spielsachen genauestens zeigen und erklären lassen. Das Gespräch wird nahezu die gesamte Zeit von Markus' Vater mitverfolgt. Zunächst empfinden die Interviewerinnen diese Beobachtung als kontrollierend und vermuten auf Seiten des Vaters Skepsis. Im Laufe des Gesprächs stellt sich jedoch heraus, dass das Beisein und Zuhören des Vaters vielmehr seiner Neugier und persönlichem Interesse zuzuschreiben ist. Das Interview wird daher zum Teil in Anwesenheit von Markus' Vater geführt; am Gespräch selbst beteiligen sich seine Eltern jedoch nur am Ende. Markus wird als sehr freundliches und offenes Kind wahrgenommen, das den Interviewerinnen weder ängstlich noch reserviert gegenübertritt. Von Beginn an zeigt er ohne Scheu und in einem rasanten Tempo seine Schätze, beantwortet gewissenhaft alle Fragen und führt die Interviewerinnen durch die gesamte Wohnung (Wohnzimmer, Kinderzimmer, Vorzimmer, Schlafzimmer, Blick ins Badezimmer und Küche).

### **Dimension Medienökonomische Kapitalausstattung und Wohnsituation**

Markus' Zuhause macht auf die Interviewerinnen einen belebten, verwinkelten und teils chaotischen Eindruck. Es scheint so, als hätte die Familie zu wenig Platz, um all ihr Hab und Gut zu verstauen, wodurch sehr viel herumsteht und am Boden gestapelt aufbewahrt wird. Ansonsten wirkt die Wohnung ein wenig alternativ, kombiniert mit einem charmanten, künstlerischen Charakter. Neben dekorativen Kunstbildern und wenigen (Familien-)Fotos sind auch Zeichnungen und Basteleien der Kinder zu sehen und finden durch deren Ausstellen Wertschätzung. Markus teilt ein kleines Zimmer mit seiner jüngeren Schwester, wo ebenfalls der Eindruck eines Platzmangels entsteht. So türmen sich zwischen großen, raumhohen Bücherregalen viele Spielsachen und Kleinigkeiten, die teilweise in überquellenden Kisten, Körben und Schachteln gesammelt und aufbewahrt werden. Auch wenn für Außenstehende das Zimmer chaotisch und unübersichtlich wirkt, findet sich Markus problemlos zurecht und hat mit einem Handgriff alles parat.

Was die medienökonomische Ausstattung angeht, stehen Markus' Familie verschiedenste herkömmliche und typische Mediengeräte, wie z. B. Audiomedien, Bücher und Zeitungen, Fernseher, Laptop, Internet, Drucker, Handy, zur Verfügung. Den Informationen des Medienrasters zufolge verfügt die Familie über eine Bandbreite von elf verschiedenen Mediengeräten im Haushalt, eine Bandbreite von drei verschiedenen Mediengeräten im Kinderzimmer, und besitzt ein Gesamtkontingent von mindestens 15 Mediengeräten. Mit Blick auf die quantitativen Ergebnisse liegt Markus' Familie ihre medienökonomische Ausstattung betreffend im Durchschnitt. Besonders auffallend ist dabei das Nebeneinander von neuen Medien (z. B. ein NintendoDS oder ein Laptop mit Internetanschluss), die vermutlich vorwiegend für die Kinder angeschafft wurden, und alten Geräten, die beharrlich weiterverwendet werden (z. B. ein sehr kleiner, alter Röhrenfernseher von der Uroma, ein Festnetztelefon und ein altes Radiogerät aus dem Jahr 1980). Dieses nur teilweise vorhandene Interesse bzw. die kaum vorhandene Bereitschaft, technischen Innovationen zu folgen, kann ebenfalls als ein Ausdruck ihres medialen Habitus verstanden werden. Hier wäre denkbar, dass Markus' Familie nicht bereit ist und sie auch keine Notwendigkeit sieht, neue Mediengeräte anzuschaffen bzw. in diese zu investieren, so lange die alten noch funktionsfähig sind. Zusätzlich könnte es sein, dass die als nostalgisch zu charakterisierende Familie an alten Gerätschaften hängt und sich von diesen nur schwer trennen kann (auch ein alter Kassettenrekorder des Großvaters befindet sich noch in ihrem Besitz, den Markus mit Stolz präsentiert). Markus nutzt vornehmlich das familiäre Medienarrangement in gemeinschaftlich genutzten Räumen, da ihm noch wenige eigene Mediengeräte zur Verfügung stehen. Wenn er doch eines sein Eigen nennen kann, dann handelt es sich zumeist um ausrangierte, alte Gerätschaften, z. B. einen Laptop ohne Internetzugang oder ein gebrauchtes Handy.

### Dimension Aktuelle Mediennutzung

Markus nutzt in seiner Freizeit eine breite Palette an Medien. Betrachtet man jedoch die Gesamtsituation der Familie, so ist zu vermuten, dass insbesondere traditionelle Medienaktivitäten, wie Lesen, Klavierspielen und das Hören von Hörbüchern, gerne gesehen sind und eine dominante Rolle spielen. So dürfte Lesen eine Freizeitbeschäftigung sein, der Markus nahezu täglich nachkommt. Vor allem am Nachmittag nach der Schule zieht er sich gerne in sein Hochbett zurück und liest:

I2 *Liest du jeden Tag?*

Markus *Nein, eigentlich nicht.*

I2 *Nicht jeden Tag.*

Markus *Ich spiel auch nicht so viel Nintendo jeden Tag.*

I2 *Und was machst denn du dann jeden Tag? Gibt's irgendwas was du wirklich sehr oft jetzt machst?*

Markus *Also, wenn ich nach Hause komm. Leg ich mich vielleicht rauf [Hochbett; U. M.], ruh mich aus und lies noch ein bisschen. (QT/549-553)*

Neben Geschichten, Krimis und Sachbüchern widmet sich Markus auch gerne seinen Comic-Heften (z. B. *Donald Duck*), die er sich von seinem Taschengeld kauft und in denen er am Wochenende bspw. beim Frühstück oder Mittagessen schmökert. Was Audiomedien betrifft, so hört Markus gerne Hörbücher, oder auch Radio (z. B. *Sender 88.6* und *Energy*). Zudem lernt Markus Klavierspielen und darf sein Können auch hin und wieder bei Konzerten unter Beweis stellen. Aber auch das Fernsehen bzw. das Sehen von DVDs begleiten den Alltag von Markus. So berichtet er, dass er am Tag eine halbe Stunde bis eine Stunde fernsehen darf, wobei dennoch ungeklärt bleibt, wie regelmäßig Markus fernsieht bzw. ob er täglich fernsieht. Bei den rezipierten, vermutlich von den Eltern mit ausgewählten und kontrollierten Fernsehsendungen handelt es sich neben popkulturellen Zeichentrick-Formaten oder der US-Comedyserie *Drake & Josh* insbesondere auch um Wissenssendungen (z. B. *Wissen macht Ah!*) oder Dokumentationen. Auch die konsumierten Filme decken eine gewisse Bandbreite an Filmgenres ab: von Kinderfilmen (z. B. *Stella und der Stern des Orients*) über Komödien-Klassiker wie *Dick und Doof* bis hin zu expliziten Wissensfilmen. Folgt man Markus in seinen Aussagen, so hat er auch bereits Erfahrungen im Umgang mit dem Computer bzw. Laptop sammeln können und fällt den Interviewerinnen durch eine außergewöhnlich technische Herangehensweise sowie einen affinen Medienzugang auf. Der Computer dient dabei einerseits der spielerischen Beschäftigung, wie zum Beispiel dem Programmieren seiner *Fischer Technik* oder dem Zeitvertreib mit Internetspielen, andererseits aber auch bereits dem Recherchieren und Informieren. Im Zuge der Media Tour führt Markus daher vor, wie er im Internet googelt oder sich YouTube-Videos zur Information ansieht. Grundsätzlich sind Markus' Computerspiele vor allem lern- und wissensorientiert ausgerichtet. So stehen von Seiten der Eltern zumeist Lernsoftware (mit dem Schwerpunkt auf Lesen, Schreiben, Rechnen) oder qualitätsorientierte Spiele zur Verfügung; den Zugang zu „seichten“ Unterhaltungsspielen verschafft sich Markus über das Internet, die vorhandenen Windows-Spiele am Computer (z. B. *Pinball*) oder beispielsweise

über Probespiele, welche bei der Müslipackung als Werbegeschenke dabei sind. Weiters konnte Markus bei seinen Eltern auch mittlerweile einen Nintendo „durchsetzen“, wobei nicht der Eindruck entsteht, dass dieser ein dominantes Medium ist; vielmehr stellt er ein Spielzeug unter vielen dar. Andere Spielkonsolen, wie Xbox, Playstation oder eine Wii, besitzt Markus hingegen nicht. Seinen Aussagen zufolge hätten sie auch mit ihrem alten, kleinen Röhrenfernseher nicht die technischen Voraussetzungen, um die Spielkonsolen anzuschließen. Seitdem Markus eine Nintendo-Spielkonsole besitzt, fungiert sein Handy als pragmatisches Kommunikationsinstrument und die diesbezüglichen Aktivitäten haben sich auf das Telefonieren oder SMS schreiben reduziert; das Handy zu Spielzwecken zu nutzen, hat dagegen seinen Reiz verloren:

*Markus* Also ich hatte bis jetzt nur gebrauchte Handys. Das war mein erstes. Also es funktioniert nimma, da is die Tastatur hinig, außerdem is die Batterie leer glaub ich. Da waren auch nur, also Spiele spiel ich darauf nicht. Weil das ist mir einfach fast zu klein. Ich hab schon welche gespielt wo ich früher noch nur Computer hatte und so und seit ich den Nintendo hatte spiel ich eigentlich nicht mehr. (QT/679-684)

Neben den genannten Medienaktivitäten beschäftigt sich Markus auch gerne mit Spielsachen (Modellbauobjekte), dem Spielen von Gesellschaftsspielen, trifft sich mit Freunden und geht Beschäftigungen im Freien sowie sportlichen Aktivitäten (z. B. Tennis) nach. Auch Basteln dürfte für Markus einen großen Stellenwert haben, was er gerne gemeinsam mit seinem Vater tut.

### **Dimension Medialer Geschmack**

Eine Analyse der Dimension Geschmack gibt Aufschlüsse darüber, welche Medienaktivitäten in Markus' Familie besonders wertgeschätzt werden, und spezifiziert dahingehend Markus' Mediennutzung. Im Hinblick auf Printmedien ist eine grundsätzliche Hochachtung und Wertschätzung festzustellen, die durch verschiedene Aspekte zum Ausdruck kommt. Unter anderem äußert sich dies in der Investition in eine umfangreiche (Kinder-)Büchersammlung, wobei Markus von zahlreichen aktuellen Lieblingsbüchern berichtet und diese auszugsweise inhaltlich vorstellt:

*I2* Und hast du jetzt irgendein Lieblingsbuch momentan?

*Markus* Mh, eigentlich. Ja da gibt's, das hab ich zu Weihnachten gekriegt. Die Zauberer von Oz.

*I2* Ah, und das liest du momentan?

*Markus* Nein, das liest mir meine Mama immer am Abend vor. Aber sonst lies ich eigentlich fast alles selber. Da geht's um ein Mädchen das von einem Haus weggeblasen wurde. In ein, in eine Gegend, in ein Zauberland. [...]

*I2* Mhm. Sag und warum gfallt dir das grad so gut? Die Geschichte?

*Markus* Das is einfach interessant. Und manchmal auch witzig. (QT/476-501)

Ebenso ist der Kauf von Comic-Heften für Markus sein Taschengeld wert. Zudem beschreibt er den Zeitvertreib Lesen als entspannend. Lesen stellt demnach nicht nur eine Art Verpflichtung dar, die Markus im Auftrag der Eltern oder der Schule erfüllt, sondern eine Aktivität, die er mit Entspannung und Ausruhen verbindet und der er täglich nachkommt. Weiters ist aus den Erzählungen von Markus zu entnehmen, dass ebenso Audiomedien in der Familie grundsätzlich wertgeschätzt werden. Neben dem Erlernen eines Instruments, in das nicht nur zeitlicher Aufwand, son-

den auch finanzielle Ressourcen gesteckt werden, hat das Spielen des Instruments auch den Stellenwert, präsentiert zu werden. So berichtet Markus, dass er sein Können am Klavier auch immer wieder bei Auftritten vorführt. Hinsichtlich der rezeptiven Nutzung von Audiomedien ist bekannt, dass Markus gerne Hörbücher hört, wobei er manche bereits so oft gehört hat, dass er diese auswendig kann. Während mit Audio- und Printmedien eine positive Konnotation verknüpft sein dürfte, fällt die Wertung der Freizeitbeschäftigung Fernsehen in der Familie weniger euphorisch aus, wobei hier zwischen der Einstellung von Markus und jener seiner Eltern zu differenzieren ist; so äußert sich Markus durchaus positiv über den Fernsehsender RTL und ein paar Filme sowie Fernsehsendungen. Was hingegen den Stellenwert des Fernsehens von Seiten der Eltern betrifft, so geht aus den Gesprächsprotokollen hervor, dass diese früher das TV-Gerät eigens auf- und abgebaut haben, damit ihre Kinder es nicht mitbekommen, wenn sie fernsehen. Diese Anstrengungen, die unternommen wurden, um den Fernseher aus dem unmittelbaren Umfeld der Kinder zu verbannen, deuten darauf hin, dass die Eltern Fernsehen nicht als förderungswürdig, sondern im Gegenteil als zu vermeidend erachten, so dass sie diesbezüglich sogar bewahrend eingreifen. Auch der genügsame Besitz eines alten, gebrauchten und kleinen Röhrenfernsehers sowie eines nicht mehr funktionsfähigen Videorekorders bestärken den Eindruck, dass der Aktivität Fernsehen in Markus' Familie so wenig Bedeutung beigemessen wird, dass eine Anschaffung neuer Mediengeräte und eine Investition in diese kein Thema sein dürften. Es ist zu vermuten, dass den Eltern diese veraltete technische Ausstattung auch aus medienerzieherischen Gesichtspunkten entgegenkommt: zum einen hält sich dadurch vielleicht das Fernsehinteresse auf Seiten der Kinder in Grenzen, und zum anderen sind dadurch im Hinblick auf Konsolen- und Videospiele nicht die technischen Voraussetzungen und Möglichkeiten vorhanden, um diese überhaupt nutzen zu können. Denn auch was die Regelung bzw. Erlaubnis des Umgangs mit IT-Medien, wie Spielkonsolen, Computer sowie Internet betrifft, dürften die Eltern unsicher sein. Im Gegensatz zur tendenziell unsicheren und ablehnenden Haltung seiner Eltern, ist Markus überraschend positiv und aufgeschlossen gegenüber diesen Medien (z. B. *Fischer Technik*, Onlinespielen, NintendoDS):

*Markus* Und mich hat es [*Fischer Technik am Computer; U. M.*] einfach irre interessiert, weils mir Spaß macht.  
(QT/2430)

Unklar ist, wie sich Markus gegen die vorgelebten Berührungängste seiner Eltern durchgesetzt hat, oder ob die konstatierte Unsicherheit eventuell nicht beide Elternteile gleichermaßen betrifft. Den Aussagen zufolge dürfte nämlich Markus' Vater in einer Familie aufgewachsen sein, die den damaligen technischen Möglichkeiten entsprechend bereits früh mit Mediengeräten (z. B. Computer) ausgestattet war. Insgesamt zeigt sich, dass Markus gegenüber sämtlichen Medienaktivitäten eine grundsätzlich positive und aufgeschlossene Einstellung hat. Negative Äußerungen beziehen sich vorwiegend auf bestimmte Inhalte (z. B. *Hannah Montana*, Kriegs- und Gewaltspiele), stellen die Aktivitäten per se jedoch nicht in Frage. Analog zur Dimension Aktuelle Mediennutzung

bestätigt sich auch in dieser Dimension kein eindeutiger Favorit, auch wenn eine familiäre Tendenz zu traditionellen Audio- und Printmedien zu vermuten ist.

### **Dimension *Motive und Zwecke***

Eine Analyse der Dimension *Motive und Zwecke* ergibt, dass Markus, wie andere Kinder auch, Medien aus Spaß und zur Unterhaltung nutzt. Zu unterhaltungsorientierten Formaten von Audio-medien zählt neben dem Hören von Musik auch die Rezeption von Hörgeschichten, wie z. B. *Lars, der Eisbär*. Ebenso hat das Lesen von Büchern (z. B. *Die drei Fragezeichen; Die Knickerbocker-Bande; Der Zauberer von Oz; Der finstere Plan des Prof. Murdo; Die Geisterstunde*) und Zeitschriften bzw. Comics (z. B. *Donald Duck*) für Markus einen Unterhaltungswert. Auch die konsumierten Fernsehserien (z. B. *Phineas und Ferb; Drake & Josh; SpongeBob*) und Filme (z. B. *Lolek und Bolek; Stella und der Stern des Orients*) lassen darauf schließen, dass diese Medienaktivitäten eine Unterhaltungsfunktion erfüllen. Weiters finden sich auch bei Markus' bevorzugt gespielten Computer- und Nintendo-Spielen unterhaltungsorientierte Formate (z. B. *3D Pinball; Ferrari Challenge; Spiele der Internetseite Spieleaffe*). Ergänzend zur Nutzung von Medien zum Spaß und zur Zerstreuung fällt Markus' Mediennutzung auch insbesondere durch einen informations- und bildungsorientierten Gebrauch auf. So stehen Markus unter anderem auch wissensorientierte Hörbücher (z. B. *Eine kurze Weltgeschichte für den jungen Leser; Klassische Sagen des Altertums*) zur Verfügung, so wie er neben klassischer Kinder- und Jugendliteratur auch gerne Sachbücher (z. B. *Was ist was?; So fliegst du heute – und morgen; Experimente-Bücher*) und Lexika liest. Das Interesse an Informationen erstreckt sich auch auf die rezipierten Fernsehformate, die von Wissenssendungen (z. B. *Wissen macht Ah!*), über ARTE-Dokumentationen bis hin zu Filmen zum Beispiel zum Thema „Grenzen der Wahrnehmung“ reichen. Ebenso finden sich unter den Markus zur Verfügung stehenden Computerspielen insbesondere auch lern- und bildungsorientierte Spiele (z. B. *Emil und Pauline in der 1. Klasse – Deutsch/Mathematik/Schreibförderung; Mimi die Rechenmaus; Zu Haus bei Mimi Lesemaus*). Darüber hinaus ist Markus bereits darin geübt, Informationen im Web zu recherchieren, sei es über Google oder über Nachrichtenseiten, oder entsprechende YouTube-Videos heranzuziehen. Demgegenüber scheinen Medien zur Kommunikation noch einen vergleichsweise geringen Stellenwert zu haben. So berichtet Markus zwar, dass er mit Freunden telefoniert und ihnen SMS schreibt, dies dürfte aber noch nebensächlich sein. Insgesamt fällt daher auf, dass Markus bereits in seiner Kindheit die Mediennutzung zu Zwecken der Information und Bildung kennenlernt, wenn auch momentan primär Unterhaltung, Spaß und Vergnügen im Mittelpunkt stehen. Dies dürfte insbesondere von den Eltern ausgehen und vorgelebt werden, die diesen Zugang durch das Zur-Verfügung-Stellen von entsprechenden Materialien forcieren.

### **Dimension *Prägung Umfeld***

Was die Mediennutzung der Eltern betrifft, so lässt sich auf Grund des umfassenden Bücherkontingents in der Wohnung und auch angesichts der großen Bücherstapel am Nachtkästchen der Eltern erahnen, dass diese selbst gerne bzw. viel lesen. Ebenso ist bekannt, dass die Eltern auch fernsehen, wobei sie dies früher bewusst nicht in Gegenwart der Kinder getan haben. Weiters ist die Mediennutzung der Eltern durch den beharrlichen Gebrauch alter Mediengeräte zu charakterisieren, wie z. B. des Festnetztelefons oder eines Fotoapparats mit Film. Mittlerweile haben sie jedoch auch neue Technologien, wie z. B. den Computer, in ihre medialen Gewohnheiten aufgenommen, welche sie vorwiegend aus pragmatischen Gründen (z. B. Einkaufen über eBay) nutzen.

Entsprechend ihren eigenen medialen Vorlieben äußern sich auch ihre medienerzieherischen Maßnahmen und Interventionen. Grundsätzlich geht aus den vorliegenden Informationen hervor, dass Markus' Eltern ihre Kinder sehr fördern und bemüht sind, die Interessen ihrer Kinder zu unterstützen. Dies äußert sich durch Investitionen in ausgewähltes, ökonomisches Kapital und in dem Zur-Verfügung-Stellen von diversen Mediengeräten und Spielsachen, wobei insbesondere auf qualitätsvolle bzw. lern- und wissensorientierte Medien(-inhalte) Wert gelegt wird. Ebenso dürfte es den Eltern ein Anliegen sein, ihren Kindern verschiedenste (Medien-)Aktivitäten, z. B. Klavierunterricht, Malkurs, Schachkurs oder Tennis spielen, zu ermöglichen. Darüber hinaus legen sie auch darauf Wert, gemeinsam mit den Kindern Aktivitäten nachzugehen, sie in ihrem Tun zu unterstützen und dahingehend Zeit zu investieren (z. B. gemeinsames Lesen, Basteln, Modellbau, Museumsbesuche). „Geschmacklich“ gesehen orientiert sich die Familie eher an der Hochkultur und an bildungsorientierten sowie qualitätsvollen Inhalten, wobei keine dezidierte und strikte Ablehnung bzw. Abwertung von popkulturellen Inhalten (z. B. das Lesen von Comic-Heften oder der Konsum vom Fernseh-Mainstream-Programm) aufgefallen ist. Im Detail sehen die Ergebnisse wie folgt aus: Insbesondere dürften den Eltern „traditionelle, klassische“ Medienaktivitäten ein Anliegen sein. So bieten sie Markus die Gelegenheit, ein Instrument zu lernen, indem sie einerseits ein Klavier zum Üben zu Hause angeschafft haben, andererseits aber auch entsprechenden Unterricht (finanziell) ermöglichen. Auch steht die Förderung von Büchern und Lesen im Zentrum ihres Interesses. Demnach steht Markus ein umfassendes Bücherkontingent in seinem Zuhause zur Verfügung, wobei er entweder alleine oder gemeinsam mit seinen Eltern liest bzw. auch noch vorgelesen bekommt. Auf Grund dieser Wertschätzung lässt sich vermuten, dass Markus die Aktivität Lesen von Kindheit an als etwas Anzustrebendes internalisiert. Im Gegensatz dazu wird das Fernsehen durch die Eltern reglementiert. Obwohl es den Eltern möglicherweise am liebsten wäre, wenn ihre Kinder gar nicht fernsehen würden, dürften die zeitliche Kontrolle und die inhaltliche Vorgabe von ausgewählten, altersgemäßen und kindgerechten Formaten als Kompromiss

akzeptiert werden. Auch wenn Markus trashige, popkulturelle Serien konsumieren darf, fällt ebenso eine wissensorientierte und qualitätsvolle Auswahl der Fernseh- und Filminhalte auf (z. B. zur Verfügung stellen von Filmen für Schulreferate), welche die Aktivität Fernsehen als solche möglicherweise aufwertet und es den Eltern leichter macht, Fernsehen als Freizeitaktivität zu erlauben. Ähnlich verhält es sich mit den elterlichen Einschränkungen in Bezug auf IT-Medien, wie die Nutzung von Spielkonsolen oder des Internets: Diese Art der Freizeitgestaltung wird Markus zwar ebenfalls – vielleicht auch auf Grund seines Drängens – erlaubt, wobei er mit diesen Medien-geräten nicht verwöhnt wird. So besitzt Markus auch mittlerweile einen NintendoDS, andere Spielkonsolen stehen ihm jedoch nicht zur Verfügung. Wie beim Fernsehen achten Markus' Eltern zudem auch hier auf ein Mindestmaß an Qualität und Niveau sowie auf eine gewisse Bildungsorientierung (z. B. *Fischer Technik*; Lernspiele). Gerade was das Fernsehen, das Spielen von Computerspielen und die Nutzung des Computers bzw. Internets betrifft, ist aus dem Gespräch bekannt, dass diesbezügliche Einschränkungen und Grenzen des Öfteren in der Familie thematisiert werden, und die Eltern – möglicherweise auch nur Markus' Mutter – anscheinend verunsichert bzw. überfordert sind. Auf Grund der eigenen distanzierten, eher traditionellen und vorwiegend pragmatischen Form des Medieneinsatzes fehlen den Eltern vielleicht die Erfahrung und das Verständnis für die Wünsche ihres technisch versierten und kompetenten Sohnes. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass Markus' Familie im Zuge des Interviews Unterlagen zu einem kindgerechten Medienumgang beim Forscherteam angefordert hat.

### **Zusammenfassung – Medialer Habitus**

Zusammenfassend lässt sich im Fall von Markus festhalten, dass sein medialer Habitus durch einen auffallend affinen und technisch versierten Zugang zu Medien sowie eine grundsätzlich offene Haltung gegenüber Medien(-aktivitäten) zu charakterisieren ist. Neben sportlichen, kreativen und sozialen Freizeitbeschäftigungen sind Medienaktivitäten fester Bestandteil seines Alltags. Obwohl in seiner Familie insbesondere ein traditionell-klassischer Medienzugang forciert und sowohl in medienerzieherischer als auch in medienökonomischer Hinsicht (z. B. durch das [Nicht-]Zur-Verfügung-Stellen von Mediengeräten) durch die Eltern gefördert wird, geht Markus auch Beschäftigungen wie zum Beispiel dem Fernsehen, dem Computerspielen oder der Internetnutzung nach. Dies dürfte nicht immer im Interesse der Eltern, insbesondere seiner Mutter, sein, die nicht durch eine aufgeschlossene und interessierte Haltung gegenüber Medien, sondern eher durch einen distanzierten und unsicheren Zugang zu charakterisieren sind. Die rezipierten Inhalte sind dabei insbesondere qualitäts- und bildungsorientiert ausgerichtet, wobei der Konsum popkultureller, hedonistischer Formate durchaus akzeptiert wird und in keinem konfliktbehafteten Verhältnis zum familiären Wertesystem steht.

### **6.6.7. Zusammenfassung und Diskussion der qualitativen Schüler-Ergebnisse**

Den Abschluss der qualitativen Schülerbefragung bilden eine Reflexion der methodischen Vorgehensweise der Datenerhebung sowie eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der qualitativen Befragung der Schüler im Kontext ihrer Familie.

#### **Methodische Reflexion**

Grundsätzlich hat die Befragung der Schüler im Rahmen von Home Visits und Media Tours gut funktioniert. Ein Interview mit Kindern in ihrem gewohnten Umfeld und unter Zuhilfenahme von Gegenständen (Spielsachen, Mediengeräten) als Gesprächsmotoren hat sich demnach als erfolgreicher Zugang erwiesen. Dies zeigt auch das Fallporträt von Yasemin: Dort gestaltet sich die Gesprächsführung für die Interviewerinnen ungleich schwieriger, da nur wenige Gegenstände als Ausgangspunkte für Nachfragen vorhanden waren, weshalb sich das Gespräch in dieser Hinsicht kaum selbständig weiterentwickelt hat. Zusätzlich stellt das Zuhause nicht nur ein vertrautes und geeignetes Interviewsetting für die Kinder da, sondern hat sich zudem auch als wertvolle Informationsquelle herauskristallisiert. So gewährt das häusliche Umfeld einen Einblick in das vorhandene Medienkontingent, welches zusammen mit der Art und Weise der Gestaltung und Anordnung des Medienarrangements als Ausdruck des familiär geprägten medialen Habitus zu interpretieren ist.

Für zukünftige Arbeiten ergeben sich dennoch ein paar Hinweise zur Optimierung der Datenerhebung. Zusätzlich zur prinzipiell eher offenen Gestaltung der Interviews würde es sich lohnen, teilweise gezieltere (Nach-)Fragen zu stellen, um die vorab festgelegten Analysedimensionen (vor allem die Dimensionen medialer Geschmack, Motive und Zwecke, Prägung Umfeld) mehr zu bedienen und inhaltlich anzureichern. Dabei würde sich auch eine direkte Befragung der Eltern bzw. der Familie anbieten. Als besonders informativ und aufschlussreich haben sich im Nachhinein nämlich jene Schülerinterviews herausgestellt, bei denen sich die gesamte Familie beteiligt hat. Hier wäre jedoch eine getrennte Befragung der Kinder und der Eltern vorzuziehen, um die Perspektive der Kinder zu wahren. Gerade im Hinblick auf die Kontinuität und Konsistenz des familiär geprägten medialen Habitus erscheinen biografische Informationen der Eltern sowohl zu ihrer eigenen Mediennutzung in der Kindheit bzw. Jugend als auch zu selbst erlebten medien-erzieherischen Maßnahmen aufschlussreich. Ebenso würde es sich auch anbieten, die Eltern der Schüler über familiäre mediale Gewohnheiten, Einstellungen und Wertigkeiten sowie über medien-erzieherische Maßnahmen und Interventionen zu befragen. Insgesamt erscheint eine Kombination aus einem Interview im Rahmen einer Media Tour im Zuhause der Kinder, einem anschließenden Elterngespräch sowie zusätzlich gewonnenen Informationen des familiären Umfelds und der medienökonomischen Kapitalausstattung – generiert durch Beobachtungs- und

Reflexionsprotokolle sowie durch die Dokumentation mittels Fotos – als sinnvolle und aussagekräftige Strategie zur Rekonstruktion des medialen Habitus einer Familie.

### **Inhaltliche Reflexion**

Der anhand von fünf Analysedimensionen systematisch dargestellte mediale Habitus der Schüler lässt sich im Gegensatz zu den Ergebnissen aus den qualitativen Interviews der Lehrer nicht ohne Weiteres zu gemeinsamen Habitusformen zusammenfassen. Entsprechend der bewusst gewählten heterogenen und kontrastierenden Auswahl der Schüler mittels qualitativen Stichprobenplans liegen sehr unterschiedliche Ergebnisse zum medialen Habitus vor. In Folge einer Gruppierung würde daher weniger eine verständlichere und überschaubarere, als eine verkürzte Darstellung der Daten erreicht werden. Aus diesem Grund wurde auf eine Präsentation der Ergebnisse in Form von sechs, möglichst heterogenen Fallporträts zurückgegriffen. Bereits bei der medienökonomischen Kapitalausstattung und der beschriebenen Wohnsituation zeigt sich, dass die sechs ausgewählten Kinder in konträren familiären Umfeldern aufwachsen. Während die einen über ein umfassendes und vielfältiges Medienrepertoire in ihrem Zuhause sowie in ihrem Zimmer verfügen, stehen den anderen vergleichsweise wenige Mediengeräte aus einem vorwiegend gemeinschaftlich genutzten Medienkontingent zur Verfügung. Gemäß dieser vorhandenen medienökonomischen Ausstattung können die Kinder unterschiedliche mediale Erfahrungen machen, die sich in medialen Nutzungsmustern manifestieren. Grundsätzlich ist dabei bei allen befragten Kindern zu beobachten, dass Medien fester Bestandteil des Alltags sind. Für manche stellt der Zeitvertreib mit Medien eine unter vielen (z. B. sozialen, sportlichen und kreativen) Freizeitbeschäftigungen dar, während bei anderen Medien(-aktivitäten) die Freizeitgestaltung dominieren. Die Schwerpunkte sind dabei unterschiedlich verteilt: Manche Kinder nutzen vorzugsweise traditionelle Audio- und Printmedien, andere Kinder widmen sich mit Vorliebe hedonistisch orientierten Screenentertainment-Medien. Ebenso gibt es auch Kinder, die als Allrounder zu charakterisieren sind und eine breite Palette an Medien in ihre Freizeitgestaltung einbeziehen. Der in der Familie gelebte und vorherrschende Wertekanon in Bezug auf Medien reicht von einer grundsätzlich sämtlichen Medien gegenüber offenen, aufgeschlossenen Haltung über eine Vorliebe für klassisch-traditionelle Medien mit dem Schwerpunkt auf Audio- und Printmedien bis hin zu einer bewussten Verbannung von Medien aus dem Familienalltag, die nicht mit den eigenen Vorstellungen und Idealen vereinbar sind. Ebenso haben sich Unterschiede hinsichtlich der den Medien zugeschriebenen Funktionen gezeigt. Einige Schüler sind von zu Hause gewohnt, dass Medien vorwiegend der Unterhaltung, Zerstreuung und Entspannung dienen. Andere Kinder lernen Medien als Informationsquellen kennen, die auch bewusst zu Bildungs- und Lernzwecken Einsatz finden. Die an die Medien geknüpften, facettenreichen Erwartungen reichen daher von hedonisti-

schen Intentionen bis zu qualitäts- und niveauvollen Ansprüchen mit einem Bildungscharakter. Vor dem Hintergrund der vorgelebten und damit auch prägenden Mediennutzung der Eltern konnten auch divergierende medienerzieherische Interventionen beobachtet werden. So dürften in manchen Familien kaum Regulierungsmaßnahmen in Bezug auf die kindliche Mediennutzung auf der Tagesordnung stehen, wohingegen in anderen Familien die Kinder durchaus von zeitlichen und inhaltlichen Kontrollen bzw. Vorgaben durch die Eltern berichten. Ebenso gibt es Familien, in denen stark bewahrpädagogische und strikte Erziehungskonzepte vorliegen, um den kindlichen Medieninteressen zu begegnen, die möglicherweise von den Eltern als Gefahr und Bedrohung für ihre Kinder wahrgenommen werden. Insgesamt lässt sich anhand der sechs beschriebenen Fallporträts deutlich demonstrieren, dass sich der mediale Habitus von Schülern je nach den vorliegenden familiären Existenzbedingungen unterschiedlich ausbildet und ausdifferenziert. Eine zentrale Rolle spielt, wie sich bereits bei den quantitativen Daten gezeigt hat, der Bildungshintergrund der Familien. So fällt auch bei den hier dargestellten Fallporträts auf, dass bei Familien mit Hochschulabschluss eher Audio-, Print- und auch IT-Medien dominieren, während in Familien mit Pflichtschulabschluss Screenentertainment-Medien überwiegen. Die an Hand von sechs Fallporträts gemachte Beobachtung kann zwar keine valide Bestätigung und Überprüfung der quantitativen Befunde leisten, dennoch wird dieses Ergebnis auf Grund des erhobenen konvergierenden quantitativen und qualitativen Datenmaterials gestärkt.

## 7. Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

*„Gefangen in seiner interessegeleiteten Hellsicht ist er vollkommen blind gegenüber dem Raum, in dem er – wie die anderen, deren Blindheit er denunziert – seinen Platz hat und innerhalb dessen sich die objektive Beziehung definiert, die, ihn und sie verbindend, seinem Sehen und Versehen zugrunde liegt.“*

*(Bourdieu 1988: 16)*

Wohl wissend, dass sowohl die methodische Durchführung der Untersuchung als auch die Art und Weise der Analyse und Interpretation der präsentierten Forschungsergebnisse durch die eigene Verortung der Forscherin im sozialen Raum und einer damit einhergehenden perspektivischen Betrachtungsweise gefärbt sind, folgt in einem abschließenden Kapitel eine rück- wie ausblickende Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.

Die vorliegende Studie stellt das mögliche Erklärungspotenzial des medialen Habitus von Lehrern und Schülern für die Genese schulischer Medienkultur sowie daraus resultierende Konsequenzen für die Implementierung von Medienbildung in den Unterricht ins Zentrum des Interesses. Ziel dieser Studie ist es, den medialen Habitus von Lehrern und Schülern in Wiener Volksschulen empirisch zu rekonstruieren. Bourdieus Überlegungen zum Habitus und die aktuellen Forschungsarbeiten zum medialen Habitus von Kommer und Biermann lieferten die erkenntnisleitende Heuristik für die empirische Erforschung. An Kommers und Biermanns Überlegungen anknüpfend wurden im Zuge des Forschungsprozesses schließlich sechs Analysedimensionen des medialen Habitus zu Zwecken der Operationalisierung entwickelt. Mittels eines Mixed Methods Designs wurde zunächst auf der Makroebene eine breit angelegte quantitative Fragebogenerhebung durchgeführt, auf die qualitative Interviews mit Lehrern und Schülern folgten. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass im Unterricht einerseits Lehrer und Schüler mit einem kompatiblen medialen Habitus aufeinandertreffen. Dabei ist davon auszugehen, dass diese Schüler dementsprechend vom Unterricht sowohl in mediendidaktischer als auch in medienerzieherischer Hinsicht profitieren. Andererseits ist auf Grund der Daten auch zu vermuten, dass ein divergierender medialer Habitus von Lehrern und Schülern aufeinanderprallt, der das Bestehen in der Schule für diese Schüler ungleich schwerer gestaltet.

Zunächst werden in diesem Kapitel die methodische Vorgehensweise und das gewählte Forschungsdesign reflektiert (Kapitel 7.1.). Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der beiden Forschungsphasen miteinander in Beziehung gesetzt (Kapitel 7.2.), bevor schließlich Konsequenzen für die (medien-)pädagogische Schulpraxis und Professionalisierung diskutiert werden (Kapitel 7.3.).

### 7.1. Methodische Vorgehensweise

Resümierend kann für das gewählte Mixed Methods Design festgehalten werden, dass sich dieses für den Forschungsprozess als geeignet erwiesen und bewährt hat. Insgesamt konnte ein Eindruck des medialen Habitus von Lehrern und Schülern gewonnen werden, der jeweils vor allem auf Grund der Konsistenz und Kontinuität über die sechs Analysedimensionen hinweg festzumachen ist. Der Herausforderung, den medialen Habitus empirisch zu rekonstruieren, wurde dadurch begegnet, dass entsprechend der Funktion des Habitus als Vermittlungsglied zwischen der Position bzw. Stellung im sozialen Raum und den je einzigartigen Praktiken eines Individuums sowohl die Makro- als auch die Mikroebene Beachtung gefunden haben. Mittels einer quantitativen Fragebogenerhebung für die Population der Wiener Volksschulkinder und ihrer Lehrer war es möglich, auf der Makroebene Einblicke in familiäre Mediennutzungsmuster und die medienökonomische Ausstattung vor dem Hintergrund soziodemografischer Variablen zu generieren. Anschließende qualitative Interviews mit ausgewählten Lehrern und Schülern haben auf der Mikroebene vertiefende Einblicke in den medialen Habitus gegeben und für eine Ausdifferenzierung der gewonnenen Ergebnisse gesorgt. Sowohl die Datenerhebung mittels teilstandardisierter Leitfadeninterviews als auch die kategoriegeleitete Datenanalyse in Anlehnung an die qualitativ strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring haben sich als eine geeignete methodische Vorgehensweise erwiesen, um die Struktur des medialen Habitus systematisch herauszufiltern. Durch das gewählte *Sequential Explanatory Mixed Methods Design* konnten zudem offen gebliebene Fragen der quantitativen Forschungsphase in der qualitativen Erhebung berücksichtigt und so das Verständnis zum medialen Habitus erweitert werden. Ebenso bot das gewählte Methodendesign an, die generierten quantitativen und qualitativen Daten miteinander in Beziehung zu setzen, wodurch die Ergebnisse jeweils besser eingeschätzt werden konnten und sich gegenseitig relativieren (siehe Kapitel 7.2.). Die den beiden Forschungsphasen zu Grunde liegenden sechs Analysedimensionen haben sich für die Studie ebenfalls als günstig erwiesen, da dadurch eine systematische Erhebung, Auswertung und Darstellung der Ergebnisse garantiert war. Für zukünftige Arbeiten zum medialen Habitus ergibt sich der Hinweis, dass bei der Gestaltung von Fragebögen und Interviewleitfäden besonderes Augenmerk auf die Generierung von Fragen gelegt werden sollte, die als Marker der sechs Dimensionen fungieren. Ebenso bietet es sich an, nicht nur die Lehrer und Schüler zu befragen, sondern auch ihr privates Umfeld – insbesondere im Hinblick auf die Medienbiografie – einzubeziehen.

## **7.2. Ergebnisse aller Teilstudien**

Abschließend gilt es, die vorliegenden Ergebnisse der beiden Forschungsphasen miteinander in Beziehung zu setzen, nachdem die Befunde für die einzelnen Teilstudien bereits zusammenfassend dargestellt und der mediale Habitus der befragten Lehrer und Schüler ausführlich beschrieben wurden. Ausgangspunkt dafür stellen die im Anschluss an die quantitative Forschungsphase generierten Fragen dar (siehe Kapitel 5.4.3. und 5.5.3.). Die Diskussion der Ergebnisse wird zunächst jeweils für die Gruppe der Lehrer (Kapitel 7.2.1.) und der Schüler (Kapitel 7.2.2.) separat vorgenommen, bevor im Anschluss daran ein Resümee für die Situation der Lehrer und Schüler in der Schule folgt (Kapitel 7.2.3.).

### **7.2.1. Diskussion der Lehrer-Ergebnisse**

Eine Zusammenschau der Ergebnisse aus beiden Forschungsphasen für die Gruppe der *Lehrer* ergibt Folgendes: Der Eindruck einer relativ homogenen Mediennutzungsweise, der sich bei den quantitativen Daten herauskristallisiert hatte, wird durch die qualitative Befragung ausdifferenziert. So demonstrieren die herausgearbeiteten vier Habitusformen eine Heterogenität zwischen den Lehrpersonen. Die bei den quantitativen Daten analysierte überwiegende Präferenz von Audio- und Printmedien findet sich in der qualitativen Befragung nur bei der Habitusform der (unsicher- und kritisch-)distanzierten Pragmatiker wieder. Während medienaffine Lehrer neben traditionellen Audio- und Printmedien auch eine Vorliebe für IT-Medien haben, ist bei den Allroundern kein „Leitmedium“ festzustellen.

Umgekehrt ermöglichen es die quantitativen Daten, das qualitative Ergebnis besser einzuschätzen, wonach die Mehrheit der untersuchten Lehrer entweder der Habitusform der Allrounder oder der Habitusform der Medienaffinen zuzuordnen ist. Mit Bezug auf die quantitativen Daten ist davon auszugehen, dass die Volksschullehrer in Wien mehrheitlich vielmehr als unsicher-distanzierte oder kritisch-distanzierte Pragmatiker zu beschreiben sind. Die bei der qualitativen Erhebung auftretende Dominanz der Habitusform der Allrounder und Medienaffinen lässt sich daher vermutlich auf die selektive Auswahl von Lehrern im Hinblick auf die Zusammenarbeit im Forschungsprojekt und die damit verbundene Teilnahme an den praxisbegleitenden Medienprojekten in der Schule zurückführen. Grundsätzlich gilt es hier zu berücksichtigen, dass es sich bei den vorliegenden qualitativen Ergebnissen um kein repräsentatives Abbild der Wiener Volksschullehrer handelt und die Möglichkeit besteht, dass sich auch weitere Habitusformen ergeben. Bestärkt werden die herausgearbeiteten vier Habitusformen jedoch durch den Vergleich mit den Ergebnissen von Kommer (2010a).

Analog zur quantitativen Fragebogenerhebung, bei der sich keine Geschlechts- oder Altersunterschiede in Bezug auf die Mediennutzung bei Lehrern feststellen haben lassen, haben sich trotz festgestellter Heterogenität der Mediennutzung in der qualitativen Erhebung keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gezeigt. In Anbetracht der geringen Stichprobengröße der qualitativen Befragung ist jedoch das Feststellen von validen Unterschieden grundsätzlich als problematisch zu erachten. Ebenso haben sich in der qualitativen Forschungsphase auch keine nennenswerten Unterschiede in der Mediennutzung auf Grund des Alters feststellen lassen. Auffallend ist lediglich, dass alle jungen Lehrer unter 30 Jahren der Habitusform der Allrounder zuzuordnen sind. Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass für die divergente Ausbildung des medialen Habitus vor allem andere Faktoren, wie beispielsweise die Medienbiografie und der familiär geprägte mediale Geschmack, verantwortlich sind.

Im Kontrast dazu sind bei einer Gegenüberstellung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse hinsichtlich der Beschäftigung mit Computer- und Konsolenspielen Unterschiede festzustellen: während sich in der quantitativen Forschungsphase zeigt, dass Lehrer mit diesen Spielen weder gut ausgestattet sind noch sich damit viel beschäftigen, spiegelt sich dieses Ergebnis nur teilweise in den qualitativen Daten wider. So sind es ebenfalls die distanzierten Pragmatiker, auf die diese quantitativen Ergebnisse zutreffen. Die in der quantitativen Forschungsphase noch offengebliebenen Gründe für deren Ablehnung bzw. Abwertung, sind – den qualitativen Ergebnissen nach zu schließen – habituell-ideologisch verankert. So begründen distanzierte Pragmatiker, welche in der Regel über keine eigene Spielerfahrung verfügen, ihre Abneigung mit der klischeehaften Unterstellung von Sucht- bzw. Isolationsgefahr, Zeitvergeudung und der Angst vor negativen Auswirkungen. Im Gegensatz dazu können Lehrer der Habitusform der Allrounder bzw. der Medienaffinen auf eine eigene (wenn auch in manchen Fällen nur marginale) Spielexpertise zurückgreifen und äußern sich durchwegs positiv gegenüber diesen Spielen. So gibt es Lehrer, die in dieser Freizeitbeschäftigung Förderpotenzial und einen spielspezifischen Wert sehen, auch wenn für sie selbst diese Spiele teilweise keine persönliche Relevanz haben.

### **7.2.2. Diskussion der Schüler-Ergebnisse**

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse beider Forschungsphasen für die Gruppe der *Schüler* miteinander in Beziehung gesetzt. Ausgangspunkt dieser Diskussion bilden wiederum die aus der quantitativen Erhebung generierten Forschungsfragen (siehe Seite 109ff). So haben sich Anregungen hinsichtlich der Stichprobenauswahl ergeben (zum einen die Auswahl zumindest einer Familie ohne Fernseher im Haushalt, zum anderen die Streuung der befragten Kinder mit Blick auf die

höchste abgeschlossene Ausbildung ihrer Eltern), welche beim qualitativen Sampling in der zweiten Forschungsphase Berücksichtigung gefunden haben. Nach der qualitativen Befragung liegen nun Ergebnisse vor, welche die habituell-ideologisch verankerten Gründe für den Nicht-Besitz eines Fernsehers – dargestellt im Fallporträt von David – ausdifferenzieren. In Davids Familie ist die Entscheidung, keinen Fernseher zu haben, eine bewusst getroffene, welche in einem Zusammenspiel von Qualitätsorientierung bzw. Niveauansprüchen an die genutzten Medien(-inhalte) sowie einer Unsicherheit und Überforderung mit diesem Medium wurzelt. Ebenso wurde, wie erwähnt, bewusst auf eine Streuung des Bildungsabschlusses der Eltern im Sample geachtet, soweit sich dies mit dem Interesse und der Teilnahmebereitschaft der Familie an einem Home Visit vereinbaren ließ. Auf Grund dessen war es möglich, die bei den quantitativen Daten gefundenen Unterschiede in den medialen Nutzungsweisen in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund der Eltern auch bei der qualitativen Datenanalyse zumindest im Blick zu behalten. Vor dem Hintergrund des Bewusstseins, dass die sechs dargestellten Fallporträts keine valide Überprüfung oder Bestätigung der quantitativen Ergebnisse leisten können, zeigt sich dennoch, dass bei den Schülern von Eltern mit Hochschulabschluss (Sarah, David, Markus) eine Dominanz von Audio-, Print- und IT-Medien in der Familie vorherrscht. Im Gegensatz dazu haben sich bei Yasemin und Bojan, deren Eltern über einen Pflichtschulabschluss verfügen, Screenentertainment-Medien als „Leitmedien“ herauskristallisiert. Während die quantitativen Daten dieses Ergebnis lediglich festgestellt haben, ermöglichten es die qualitativen Daten, dieses Ergebnis weiter auszudifferenzieren: so finden Medien je nach der eigenen medienbiografischen Entwicklung, den individuellen Vorlieben, den zu Grunde liegenden Idealvorstellungen und vertretenen kulturellen Wertigkeiten innerhalb der Familie sowie den gelebten Ansprüchen an die Mediennutzung unterschiedlichen Einsatz. Weiters haben die quantitativen Ergebnisse belegt, dass die Mehrheit der Familien über eine gute Grundausstattung an Mediengeräten verfügt und lediglich auf eine Minderheit nach wie vor eine ökonomische „media divide“ zutrifft. Für die im Zuge des Home Visits befragten Familien hat sich daher angeboten, ihre mediale Kapitalausstattung – soweit dies auf Grund der Beobachtungen im Wohnumfeld und der Informationen aus dem Interview möglich war – in Relation zu den vorliegenden quantitativen Daten zum Medienbesitz zu betrachten um sie im Hinblick darauf besser einschätzen zu können. Darauf wurde bereits bei den einzelnen Fallporträts Bezug genommen. Zusammenfassend lässt sich bezüglich der medienökonomischen Ausstattung festhalten, dass die Anschaffung und die Ausstattung mit Mediengeräten ebenfalls als Ausdruck des medialen Habitus zu interpretieren sind. So gibt es zum Beispiel Familien, die nach wie vor – trotz zu vermutender finanzieller Leistbarkeit – auf dem Gebrauch ihrer alten Mediengeräte beharren und kein Interesse an der Anschaffung technischer Innovationen haben. Umgekehrt gibt es Familien, deren finanzielle Situation als vergleichsweise „schwieriger“ beschrieben werden kann, die

aber dennoch über eine umfassende medienökonomische Ausstattung verfügen, technischen Trends mit Begeisterung folgen und dahingehend ihre Prioritäten setzen. So ist es nicht nur von Belang, über welche Bandbreite an Mediengeräten und über welches Gesamtmedienkontingent eine Familie verfügt, sondern es macht auch einen „feinen Unterschied“, aus welchen Modellen und Mediengeräten sich diese medienökonomische Kapitalausstattung zusammensetzt und wie diese im Alltag ihren Einsatz finden. Daran schließt das zentrale Ergebnis der quantitativen Analyse an, wonach familiäre Mediennutzungsgewohnheiten festgestellt wurden. Für die anschließende zweite Forschungsphase war daher von Interesse, inwieweit sich dieses Ergebnis auch qualitativ bestätigt. Die qualitativen Daten lieferten ebenfalls Hinweise zu Mediennutzungsmustern in den Familien, die auf einen familiär geprägten medialen Habitus verweisen. Das vorhandene Medienkontingent, die vorherrschenden Einstellungen zu und Wertigkeiten von Medien innerhalb der Familie, die gesetzten medienerzieherischen Interventionen von Seiten der Eltern sowie die an die Mediennutzung gebundenen Erwartungen, Interessen und Ansprüche stellen die Voraussetzungen bzw. Existenzbedingungen dar, unter denen Medien innerhalb der Familie im Alltag Verwendung finden. In der Familie von David ist beispielsweise das eigene Musizieren mit einer kulturellen Wertigkeit besetzt, das sich darin äußert, dass alle Familienmitglieder zumindest ein Instrument spielen. In Bojans Familie stellt dagegen der Zeitvertreib mit Konsolenspielen eine Selbstverständlichkeit dar, der gerne gemeinsam nachgegangen wird; hier hat neben Bojan und seiner Schwester mittlerweile auch die Mutter einen eigenen Avatar zum Spielen angelegt. Im Fall von Markus' Familie ist hingegen ein Interesse für eine technisch-programmierende Computernutzung zu beobachten, das Markus' Vater heute mit seinem Sohn teilen kann.

### **7.2.3. Diskussion der Lehrer- und Schülerergebnisse**

Die eingangs gestellte Frage nach dem (Passungs-)Verhältnis des medialen Habitus von Lehrern und Schülern lässt sich auf Grund der vorliegenden quantitativen und qualitativen Ergebnisse nun beantworten: So ist davon auszugehen, dass im Unterricht in Wiener Volksschulen einerseits Lehrer und Schüler mit ähnlichem und für die schulische Arbeit kompatibelem medialem Habitus, andererseits aber auch Lehrer und Schüler mit unterschiedlichem medialem Habitus aufeinandertreffen. Bei letzterer Konstellation ist davon auszugehen, dass dies zu einem „Clash of Habitus“ (Kommer 2010a: 393) führt. Anhand der Ergebnisse aus den qualitativen Interviews mit den Lehrern und Schülern lässt sich dies exemplarisch verdeutlichen:

- Lehrer, die der Habitusform der *hedonistischen Allrounder* zuzuordnen sind, werden vermutlich auf Grund ihrer Aufgeschlossenheit und vorwiegend positiven Einstellung gegenüber Medien Schüler mit unterschiedlichem medialen Habitus im Unterricht ansprechen (können).

Mit Schülern wie Florian dürften sie besonders harmonisieren, da dieser ebenfalls als Allrounder Erfahrungen im Umgang mit und in der Nutzung von verschiedenen Medien hat, sich durch Nähe und Offenheit gegenüber Medien auszeichnet und durch einen auffallend kompetenten sowie affinen Medienzugang zu charakterisieren ist. Auch die hedonistisch ausgerichtete Nutzungsweise stellt bei diesen Lehrern und Florian eine Gemeinsamkeit dar.

- Lehrer der Habitusform der *souveränen Medienaffinen* ermöglichen ebenfalls durch ihre offene, neugierige und positive Haltung sowie ihren technik-affinen Zugang zu Medien eine gute Ausgangsbasis für den Unterricht und sprechen damit höchstwahrscheinlich auch verschiedene mediale Habitus der Schüler an, vor allem solche wie im Fall von Markus. Die Gemeinsamkeiten im medialen Habitus zwischen diesen Lehrern und Markus liegen darin, dass sie sich durch Offenheit gegenüber Medien auszeichnen, keinerlei Berührungängste oder bewahrpädagogische Ambitionen haben und neben traditionellen Audio- und Printmedien auch IT-Medien bevorzugt nutzen. Dies geht mit einer bildungs- und qualitätsorientierten Nutzungsweise dieser Medien(-inhalte) einher, wobei durchaus auch popkulturelle, hedonistische Formate rezipiert werden, ohne dabei in Konflikt mit den eigenen Wert- und Idealvorstellungen zu geraten.
- Im Gegensatz dazu ist bei Lehrern, die als (unsicher oder kritisch) *distanzierte Pragmatiker* zu charakterisieren sind, eher mit (Passungs-)Schwierigkeiten zu rechnen, da deren Verhältnis zu (neuen) Medien als unsicher bzw. kritisch, distanziert und ablehnend beschrieben werden kann und sich in einem vorwiegend hochkulturell orientierten Unterricht mit einer Dominanz von traditionellen (Print-)Medien äußert. Schüler wie Yasemin oder Bojan, die eine Vorliebe für Screenentertainment-Medien haben und einen hedonistischen Zugang zu Medien gewohnt sind, kommt diese Form von Unterricht höchstwahrscheinlich weniger entgegen. So treffen in diesen Fällen divergierende Gewohnheiten, Erwartungen und Ansprüche an Medien(-inhalte) im Unterricht aufeinander, die zu „Ablehnung und Unverständnis“ (Swertz 2004: 71) führen können. Der Unterricht von (kritisch) distanzierten Pragmatikern spricht hingegen eher Schüler wie David an, die von zu Hause eine hochkulturelle Orientierung internalisiert haben, traditionelle Audio- und Printmedien bevorzugen und auf Grund der medienerzieherischen Interventionen von Seiten der Eltern eine bewahrpädagogische und kritisch-distanzierte Haltung gegenüber (neuen) Medien gewohnt sind.

Zusammenfassend lässt sich auf Grund dieser empirischen Ergebnisse festhalten, dass erstens sowohl Lehrer und Schüler mit ähnlichem als auch Lehrer und Schüler mit divergierendem medialem Habitus im Unterricht aufeinandertreffen. Zweitens ist zu konstatieren, dass mit dem Konzept des medialen Habitus eine Betrachtungsperspektive eingenommen werden kann, welche für eine

erfolgreiche Implementierung von Medienbildung in den Unterricht zu berücksichtigende Aspekte liefert.

### **7.3. Pädagogische Konsequenzen und Ausblick**

Ausgehend von der eingangs erwähnten Frage nach den Problemen schulischer Medienbildung auf Grund des Aufeinandertreffens von unterschiedlichen medialen Habitus bei Lehrern und Schülern soll nun ein Resümee gezogen werden: Zunächst werden die Konsequenzen sowohl für die Gruppe der Lehrer und ihren Unterricht (Kapitel 7.3.1.), als auch für die Gruppe der Schüler (Kapitel 7.3.2.) diskutiert. Abschließend erfolgt ein Ausblick für zukünftiges (medien-)pädagogisches Handeln und (medien-)pädagogische Professionalisierung (Kapitel 7.3.3.).

#### **7.3.1. Konsequenzen für Lehrer**

*„Der Habitus ist ein System von Grenzen. Wer z. B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagt, Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich; es gibt Sachen, die ihn aufbringen oder schockieren.“*

*(Bourdieu 2005: 33)*

Der mediale Habitus von Lehrern hat auf ihr (medien-)pädagogisches Handeln insofern Auswirkungen, als dieser sowohl auf mediendidaktischer als auch auf medienerzieherischer Ebene auf den Unterricht Einfluss nimmt und in unterschiedlichem Ausmaß der medienpädagogischen Schulpraxis „Grenzen“ setzt. Für die *Mediendidaktik* zeichnet sich in den qualitativen Lehrerergebnissen ab, dass je nach Habitusform bestimmte Medien als Unterrichtsmittel Einsatz finden und dahingehend der mediale Habitus einer Lehrperson seinen Ausdruck auch im Schulalltag findet. Lehrer, die der Habitusform der Allrounder oder der Medienaffinen angehören, sehen viele Einsatzmöglichkeiten von Medien im Unterricht und zeichnen sich diesbezüglich auch durch ein grundsätzliches Interesse aus. Diese Lehrer integrieren bereits verschiedene Medien auf eine flexible und unkomplizierte Art und Weise in ihren Unterricht (z. B. Kinobesuche mit der Klasse, Führen eines Klassenweblogs, Computerspieltage auf der Projektwoche) und können sich zumindest vorstellen, Neues auszuprobieren. Im Gegensatz dazu verharren (unsicher- und kritisch-)distanzierte Pragmatiker eher in einem vorwiegend print- und textdominierten Unterricht sowie beim Einsatz von traditionellen Unterrichtsmedien, wie Büchern, Tafelbildern und Audiomedien. Die von Bourdieu konstatierten „Grenzen“ zeigen sich bei der Habitusform der distanzierten Pragmatiker auch darin, dass für diese Lehrer neue Medien entweder nur eingeschränkt einsetzbar oder, auf Grund ihrer ablehnenden und distanzierten Haltung, nicht einmal vorstellbar sind. Ihrem

mediendidaktischen Handeln liegt die inkorporierte Einstellung zu Grunde, dass der Einsatz von neuen Medien wenig sinnvoll und der Lerneffekt zweifelhaft sei. Viel eher vertreten diese Lehrer die Ansicht, dass die Aufgabe von Schule darin bestehe, die Kinder aus dem „Medientrübels“ herauszuholen. An dieser Stelle werden „blinde Flecken“ (Kommer 2010a: 19) des Habitus deutlich: Diese Lehrer sehen ihre bewahrpädagogische Vorgehensweise als Aufgabe von Schule und sind sich der Auswirkungen ihrer eigenen Haltung, ihrer medialen Einstellungen und Nutzungsgewohnheiten – kurz: ihres medialen Habitus – auf ihr mediendidaktisches Handeln im Unterricht nicht bewusst. Diese fraglose und nicht selbstreflexive Zuschreibung deutet auf den medialen Habitus hin.

Ebenso hat der mediale Habitus einer Lehrperson für die praktizierte *Medienerziehung* im Unterricht Konsequenzen. Vor dem Hintergrund des Konzepts eines medialen Habitus ist davon auszugehen, dass dieser einen maßgeblichen Einfluss darauf hat, welches Verständnis von Medienerziehung dem (medien-)pädagogischen Handeln der Lehrer in der Schule zu Grunde liegt. Dieses fußt auf den eigenen internalisierten Dispositionen, die im Fall der Habitusform der Allrounder oder Medienaffinen mit Aufgeschlossenheit und Offenheit gegenüber Medien und im Fall der distanzierten Pragmatiker eher mit erlebter Unsicherheit und Berührungängsten gegenüber Medien zu charakterisieren sind. Den vorliegenden qualitativen Ergebnissen nach bestehen die „feinen Unterschiede“ auf Grund des medialen Habitus beispielsweise darin, wie weit oder eng das Verständnis von Medienerziehung gefasst wird und auf welche Medien(-aktivitäten) sich schlussendlich medienerzieherische Aktionen in der Schulpraxis beziehen. Lehrer der Habitusform der Allrounder oder Medienaffinen, die Medienerziehung primär als Aufgabe von Schule verstehen, nehmen im Unterricht durchwegs auf eine breite Palette an Medien Bezug und legen neben dem Erlernen eines selbstbestimmten und verantwortlichen Medienumgangs auch auf eine kreative sowie kritisch-reflexive Nutzung und Gestaltung von Medien Wert – demnach findet neben einem Unterricht mit Medien auch ein bewusster Unterricht über Medien statt. Im Gegensatz dazu sehen Lehrer der Habitusform der distanzierten Pragmatiker nicht die Möglichkeit bzw. sehen sich selbst nicht in der Lage, den Schülern alle Medien näherzubringen, weshalb eine selektive Auswahl an Medien – innerhalb der „Grenzen“ ihres eigenen medialen Habitus – getroffen wird, die sich vor allem auf traditionell-klassische Unterrichtsmedien beschränkt. Dies geht auch mit ihrer Einstellung zur Medienerziehung konform, die sie weniger als Aufgabe der Schule als vielmehr als die der Eltern sehen und dahingehend Verantwortung ablehnen. Vor diesem Hintergrund realisieren distanzierte Pragmatiker – eingeschränkt durch eine bewahrpädagogische Haltung – vorwiegend einen Unterricht mit Medien, nicht aber einen bewussten Unterricht über (neue) Medien. Den Ergebnissen nach ist zu vermuten, dass diesen Lehrern nicht mit Anregungen

und Beispielen zur Umsetzung von medienerzieherischen Aktivitäten im Unterricht alleine geholfen wäre, da sie diese auch auf Grund ihres eigenen medialen Habitus nicht aufgreifen könnten oder wollten.

### 7.3.2. Konsequenzen für Schüler

*„Die von Chancengleichheit reden, vergessen, daß die sozialen Spiele (...) keine fair games sind: Ohne im eigentlichen Sinn gefälscht zu sein, ähnelt der Wettkampf einem seit Generationen währenden Handicaprennen oder einem Spiel, bei dem jeder Teilnehmer über die positiven oder negativen Resultate all derer verfügt, die vor ihm gespielt haben.“*

*(Bourdieu 2001a: 275; Hervorhebung im Original)*

Angesichts der vorliegenden Forschungsergebnisse ist davon auszugehen, dass Schüler mit ihren familiär bedingten Kapitalressourcen – ihrem „kulturelle[n] Erbe“ (Bourdieu 2001b: 39) – in die Schule eintreten. Dies schließt auch familienspezifische Mediennutzungsformen und routinisierte mediale Umgangsweisen ein, die sich in milieuspezifischen Varianten ausdifferenzieren. Je nach Passungsverhältnis zu den schulischen Feldbedingungen und Anforderungen dürfte es zu Korrespondenzen oder Inkompatibilitäten kommen, wodurch die Chancen der Positionierung für Schüler jeweils unterschiedlich ausfallen. Auf Grund der Forschungsbefunde lässt sich daher vermuten, dass manche Schüler im Unterricht in mediendidaktischer sowie in medienerzieherischer Hinsicht privilegiert, manche jedoch auf Grund ihres medialen Habitus benachteiligt sind. Einerseits dürften Schüler profitieren, die einen ähnlichen medialen Habitus wie ihre Lehrer aufweisen, andererseits auch jene Schüler, deren Lehrpersonen über einen entsprechend „offenen und aufgeschlossenen“ medialen Habitus verfügen und auf diese Weise einem divergierenden medialen Habitus dennoch entsprechen können; dies trifft beispielsweise auf die Habitusformen der Allrounder und Medienaffinen zu. Hingegen dürften Schüler mit einem anderen medialen Habitus als ihre Lehrer, wenn diese der Habitusform der unsicher- bzw. kritisch-distanzierten Pragmatiker zugehörig sind, es ungleich schwerer haben und dahingehend in doppelter Hinsicht benachteiligt sein: Zum einen entspricht die Unterrichtsgestaltung weniger den Bedürfnissen, die sie auf Grund ihres medialen Habitus brauchen würden. Es werden Kompetenzen im Umgang mit Medien vorausgesetzt und in der Schule als legitim erachtet, über die diese Schüler weniger verfügen (z. B. Lesen von Printtexten) und bei denen sie im Vergleich zu anderen Kindern einen Aufholbedarf haben. Zum anderen finden ihre vorhandenen Kompetenzen (z. B. Umgang mit dem Computer und Computerspielen) vergleichsweise wenig bzw. keine Wertschätzung und werden auch nicht als Potenziale im Unterricht wahrgenommen und anerkannt. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist im Kontext bestehender Thesen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit im Bildungswesen

daher auch aus medienpädagogischer Perspektive die Frage zu stellen, inwieweit Schule zur Chancene**u**n**g**leichheit im Hinblick auf Medienbildung beiträgt:

„Indem die Schule es unterlässt, durch eine methodische Unterweisung allen das zu vermitteln, was einige ihrem familialen Milieu verdanken, sanktioniert sie die Ungleichheit, die alleine sie verringern könnte. Alleine eine Institution, deren spezifische Funktion es ist, im Lernen und Üben der größten Zahl die Einstellungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die den Gebildeten ausmachen, könnte (zumindest partiell) die Nachteile derjenigen kompensieren, die in ihrem familialen Milieu keine Anregung zur kulturellen Praxis finden“ (Bourdieu 2001b: 48).

So besteht die Aufgabe von Schule als Bildungsinstitution zum einen genau darin, sich jenen Schülern vermehrt zu widmen, die nicht über die schulisch erwarteten Kompetenzen im Umgang mit Medien (im Vorfeld) verfügen: gerade an diese Schüler sind daher vorhandene Ressourcen und die Aufmerksamkeit der Lehrer zu richten, auch um einer „digital divide“ entgegenzuwirken. Zum anderen ist der Auftrag von Schule auch zukünftig darin zu sehen, dass sie sich der eigenen Begrenztheit und der eigenen inflexiblen Strukturen – der *Illusio des Schulhabitus* – bewusst wird, um damit in reflexiver Weise eine Öffnung für Neues und Unbekanntes sowie einen rationalen Umgang mit Heterogenität zu ermöglichen.

### **7.3.3. Ausblick für (medien-)pädagogisches Handeln und (medien-)pädagogische Professionalisierung**

*„Der Habitus ist nicht das Schicksal, als das er manchmal hingestellt wurde. Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionssystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich.“*  
(Bourdieu/Wacquant 2006: 167f)

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Aufnahme der Bourdieu'schen Perspektive gemeinsam mit der Annahme eines medialen Habitus wesentliche Erkenntnisse für eine erfolgreiche Implementierung von Medienbildung in den Schulunterricht liefert. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass sämtliche medienbezogenen Ausstattungsiniciativen der Schulen oder konzeptionellen Überlegungen zur Medienkompetenzvermittlung – vermittelt in Lehreraus- und -fortbildungen – in der Schule zu kurz greifen und für sich alleine noch keinen Erfolg versprechen (können). Ein wesentlicher Vor- bzw. Fortschritt solcher medienpädagogischer Initiativen wäre es, wenn die bestehende Problematik eines Aufeinandertreffens von möglicherweise unterschiedlichem medialem Habitus der Lehrer und Schüler in der Schule bewusst würde. Außerdem wäre es ein wichtiger Impuls für die medienpädagogische Professionalisierung, wenn eine reflexive Konfrontation mit dem eigenen medialen Habitus als Lehrperson in der Lehreraus- und -fortbildung stattfände. So sind weder die medienökonomische Ausstattung und Aufrüstung von Klassen noch Vorschläge und Ideen zu medienerzieherischen Interventionen für Lehrer eine

Garantie für eine vielversprechende und erfolgreiche Medienbildung, wenn der mediale Habitus der Lehrer in seiner Trägheit und Veränderungsresistenz „im Wege steht“. Nach Bourdieu kann daher „(...) nur eine wahre Arbeit der Gegendressur, die ähnlich dem athletischen Training wiederholte Übungen einschließt, eine dauerhafte Transformation der Habitus (...)“ (Bourdieu 2001a: 220) initiieren bzw. erreichen. Als Herausforderungen für eine zukünftige medienpädagogische Professionalisierung kristallisieren sich daher die „Arbeit am Habitus“ (Holzbrecher 2006) und die Möglichkeiten von „Bildung als Habitustransformation“ (Rosenberg 2010, 2011) heraus. Im Zusammenhang mit Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer gilt es daher zukünftig zu überlegen, wie eine Reflexion<sup>61</sup> des eigenen medialen Habitus vor dem Hintergrund der Trägheit sowie eine Bewusstwerdung der auf der Grundlage des jeweils vorherrschenden Habitus entstandenen „blinden Flecken“ zu realisieren sind.

Anknüpfend an die vorliegende Studie sind zum Abschluss und als Ausblick für weiterführende Arbeiten drei Forschungsdesiderate zu nennen:

- Erstens ist es wünschenswert, den medialen Habitus zukünftig auch in anderen schulischen Kontexten und mit anderen Stichproben (z. B. in ländlichen Regionen, in anderen Schultypen) zu erheben und somit die in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Habitusformen sowohl für Lehrer als auch für Schüler weiter auszudifferenzieren, zu ergänzen und möglicherweise auch zu korrigieren.
- Zweitens eröffnet sich die Frage nach didaktischen Konzepten zur reflexiven Arbeit am (medialen) Habitus von (angehenden) Lehrern in Aus- und Fortbildungsmaßnahmen.
- Drittens bietet es sich an, über evaluierende Begleitmaßnahmen in der Schule, beispielsweise durch Unterrichtsbeobachtungen, nachzudenken, um die Auswirkungen der reflexiven Auseinandersetzung mit dem medialen Habitus systematisch erforschen. Diese sollten den Lehrern wiederum als Ausgangspunkt für eigene Reflexionen im Sinne einer kontinuierlichen Arbeit am medialen Habitus zur Verfügung gestellt werden.

---

<sup>61</sup> Siehe zur Reflexion des medialen Habitus auch Swertz (2007: 220).

## 8. Literatur

- ACKEREN, Isabell van; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga; BINNEWIES, Carmen; CLAUSEN, Marten; DORMANN, Christian; PREISENDÖRFER, Peter; ROSENBUSCH, Christoph; SCHMIDT, Uwe (2011): Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. In: Die deutsche Schule, Jg. 103/2011, Heft 2, 170-184.
- ANTRITTER, Wolfgang; SCHILL, Wolfgang (2008): Zur Situation der Medienpädagogik in der Schule – zwischen Zweifel und Zuversicht.  
[[http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/anritter\\_schill\\_medienpaedagogik/anritter\\_schill\\_medienpaedagogik.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/anritter_schill_medienpaedagogik/anritter_schill_medienpaedagogik.pdf) (26.01.2011)]
- BACHER, Johann (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Jg. 28/2003, Heft 3, 3-32.
- BACHER, Johann (2009): Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In: Suchań, Birgit et al. (Hrsg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, 79-102.
- BALANSKAT, Anja; BLAMIRE, Roger; KEFALA, Stella (2006): The ICT Impact Report. A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe. European Commission.  
[[http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf) (21.03.2012)]
- BAMLER, Vera; WERNER, Jillian; WUSTMANN, Cornelia (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim, München: Juventa.
- BAUER, Ullrich (2011): Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BEACH, Richard; GREEN, Judith; KAMIL, Michael; SHANAHAN, Timothy (Hrsg.) (1992): Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research. Urbana/Illinois: National Conference on Research in English and National Council of Teachers of English.
- BENTLAGE, Ulrike; HAMM, Ingrid (Hrsg.) (2001): Lehrerbildung und neue Medien. Erfahrungen und Ergebnisse eines Hochschulnetzwerkes. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- BIERMANN, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BIMEZ – BildungsMedienZentrum (2010): 2. Oberösterreichische Kinder-Medien-Studie 2010. Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen in Oberösterreich.  
[[http://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Dateien/Innovation/Forschung/2.Kinder-Medien-Studie/charts\\_paedagogen\\_2010.pdf](http://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Dateien/Innovation/Forschung/2.Kinder-Medien-Studie/charts_paedagogen_2010.pdf) (13.03.2011)]
- BLK – BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (1995): Medien-erziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 44. Bonn.  
[<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/MedienerziehunginderSchule.html> (25.01.2011)]
- BM:UKK (2008): Lehrplan der Volksschule.  
[[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp\\_vs\\_komplett.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_komplett.pdf) (08.01.2010)]
- BM:UKK (2012): Medienerziehung. Grundsatzterlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5796/medienerziehung.pdf (25.05.2012)]
- BOFINGER, Jürgen (2007a): Digitale Medien im Fachunterricht. Wunsch und Realität. In: Schulmanagement, Jg. 38/2007, Heft 4, 34-35.
- BOFINGER, Jürgen (2007b): Medieneinsatz im Fachunterricht? Erwartungen und Unterrichtsrealität. In: Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik, Jg. 15/2007, Heft 60, 62-65.
- BOHNSACK, Ralf; PRZYBORSKI, Aglaja; SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- BORTZ, Jürgen; DÖRING, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- BORTZ, Jürgen; SCHUSTER, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg: Springer.
- BOS, Wilfried; HORNBERG, Sabine; ARNOLD, Karl-Heinz; FAUST, Gabriele; FRIED, Lilian; LANKES, Eva-Maria; SCHWIPPERT, Knut; VALTIN, Renate (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- BOURDIEU, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyli-schen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BOURDIEU, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BOURDIEU, Pierre (1985): Sociologie de l'Algérie. Paris: Presses Universitaires de France.
- BOURDIEU, Pierre (1988): Homo academicus. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BOURDIEU, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BOURDIEU, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BOURDIEU, Pierre (1995): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BOURDIEU, Pierre (1997): Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2. Hamburg: VSA-Verlag.
- BOURDIEU, Pierre (2001a): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BOURDIEU, Pierre (2001b): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik und Kultur 4. Hamburg: VSA-Verlag.
- BOURDIEU, Pierre (2003): In Algerien. Zeugnisse der Entwurzelung. Graz: Camera Austria.
- BOURDIEU, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA-Verlag.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain; RIVET, Jean-Paul; SEIBEL, Claude (1963): Travail et travailleurs en Algérie. Paris, Den Haag: Mouton.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BOURDIEU, Pierre; SAYAD, Abdelmalek (1964): Le déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc J. D. (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BREIT, Simone; SCHREINER, Claudia (2006): Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, Günter; Schreiner, Claudia (Hrsg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien et al.: Böhlau, 169-178.
- BREIT, Simone; SCHREINER, Claudia (2009): Familiäre Faktoren und Schulleistung – über Chancen(un)gleichheit. In: Schreiner, Claudia; Schwantner, Ursula (Hrsg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt. Graz: Leykam, 168-178.
- BRYMAN, Alan (2008): Integrating Quantitative and Qualitative Research. How Is It Done? In: Plano Clark, Vicki L.; Creswell, John W. (Hrsg.): The Mixed Methods Reader. Thousand Oaks et al.: Sage, 253-270.
- BUCKINGHAM, David (2002): Children and Media.  
[[http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/buckingham\\_childrenmedia/buckingham\\_childrenmedia.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/buckingham_childrenmedia/buckingham_childrenmedia.pdf) (04.09.2009)]

- BUCKINGHAM, David (2007): *Beyond Technology. Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge, Malden/Massachusetts: Polity Press.
- CAMPBELL, Donald T.; FISKE, Donald W. (1959): Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. In: *Psychological Bulletin*, Jg. 56/1959, Heft 2, 81-105.
- CHOMSKY, Noam (1970): *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Hrsg.) (2008): *Research with Children. Perspectives and Practices*. New York, London: Routledge.
- CRESWELL, John W. (2008): *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River/New Jersey: Pearson Education.
- CRESWELL, John W. (2009): *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles et al.: Sage.
- CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. (2007): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks et al.: Sage.
- CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L.; GUTMANN, Michelle L.; HANSON, William E. (2003): Advanced Mixed Methods Research Designs. In: Tashakkori, Abbas; Teddlie, Charles (Hrsg.): *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks et al.: Sage, 209-240.
- DENSCOMBE, Martyn (2008): Communities of Practice. A Research Paradigm for the Mixed Methods Approach. In: *Journal of Mixed Methods Research*, Jg. 2/2008, Heft 3, 270-283.
- DENZIN, Norman K. (1978): *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Hrsg.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks et al.: Sage.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Hrsg.) (2000): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks et al.: Sage.
- ERTMER, Peggy A. (2005): Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? In: *Educational Technology Research and Development*, Jg. 53/2005, Heft 4, 25-39.
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (2000): *Individuum und Gesellschaft. Sozialisierungstheorien und Sozialisierungsforschung*. München, Wien: Oldenbourg.
- FETTERMAN, David M. (Hrsg.) (1988): *Qualitative Approaches to Evaluation in Education. The Silent Scientific Revolution*. New York: Praeger.
- FLICK, Uwe (1992): Entzauberung der Intuition. Triangulation von Methoden und Datenquellen als Strategie der Geltungsbegründung und Absicherung von Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.): *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 11-55.
- FLICK, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz Verlag/Psychologie Verlags Union, 147-173.
- FLICK, Uwe (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; KEUPP, Heiner; ROSENSTIEL, Lutz von; WOLFF, Stephan (Hrsg.) (1995): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz Verlag/Psychologie Verlags Union.
- FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines (Hrsg.) (2004): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Pregel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, 371-395.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, 437-455.

- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje; PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- FRÖHLICH, Gerhard (1994): Kapital, Habitus, Feld, Symbol. Grundbegriffe der Kulturtheorie bei Pierre Bourdieu. In: Mörth, Ingo; Fröhlich, Gerhard (Hrsg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt/Main, New York: Campus, 31-54.
- FRÖHLICH, Gerhard; REHBEIN, Boike (Hrsg.) (2009): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- FUCHS-HEINRITZ, Werner; KÖNIG, Alexandra (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz: UVK.
- GREENE, Jennifer C. (2008): Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? In: Journal of Mixed Methods Research, Jg. 2/2008, Heft 1, 7-22.
- GREENE, Jennifer C.; CARACELLI, Valerie J. (1997): Defining and Describing the Paradigm Issue in Mixed-Method Evaluation. In: New Directions for Evaluation, Jg. 74/1997, 5-17.
- GREENE, Jennifer C.; CARACELLI, Valerie J. (2003): Making Paradigmatic Sense of Mixed Methods Practice. In: Tashakkori, Abbas; Teddlie, Charles (Hrsg.): Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Thousand Oaks et al.: Sage, 91-110.
- GREENE, Sheila; HILL, Malcolm (2006): Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues. In: Greene, Sheila; Hogan, Diane (Hrsg.): Researching Children's Experience. Approaches and Methods. London et al.: Sage, 1-21.
- GREENE, Sheila; HOGAN, Diane (Hrsg.) (2006): Researching Children's Experience. Approaches and Methods. London et al.: Sage.
- GRUNERT, Cathleen (2002): Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, 225-248.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. (1988): Do Inquiry Paradigms Imply Inquiry Methodologies? In: Fetterman, David M. (Hrsg.): Qualitative Approaches to Evaluation in Education. The Silent Scientific Revolution. New York: Praeger, 89-115.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. (1994): Competing Paradigms in Qualitative Research. In: Denzin, Norman K; Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks et al.: Sage, 105-117.
- HAIDER, Günter; SCHREINER, Claudia (Hrsg.) (2006): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien et al.: Böhlau.
- HARTWICH, Dietmar; SWERTZ, Christian; WITSCH, Monika (Hrsg.) (2007): Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- HEINZEL, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 396-413.
- HEINZEL, Friederike (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München: Juventa.
- HEINZEL, Friederike (2010): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 707-721.
- HENRICHWARK, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie.  
[<http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/henrichwark/dg0901.pdf> (20.11.2009)]

- HERZIG, Bardo (2007): Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung. In: Sesink, Werner et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 283-297.
- HILL, Susan (2004): Mapping Multiliteracies: Children of the New Millennium. Report of the Research Project 2002–2004. University of South Australia & South Australian Department of Education and Children's Services.
- HOFFMANN, Dagmar; MERKENS, Hans (Hrsg.) (2004): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim, München: Juventa.
- HOFFMEYER-ZLOTNIK, Jürgen H. P. (Hrsg.) (1992): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HOLTAPPELS, Heinz Günter; KLEMM, Klaus; PFEIFFER, Hermann; ROLFF, Hans-Günter; SCHULZ-ZANDER, Renate (Hrsg.) (2004): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa.
- HOLZBRECHER, Alfred (2006): Schüleraktivitäten und Lehrerprofessionalität als Arbeit am Habitus. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen ... Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 123-132.
- HOPF, Christel (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz Verlag/ Psychologie Verlags Union, 177-182.
- HOPF, Christel (2004): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 349-360.
- HOPPE-GRAFF, Siegfried; KIM, Hye-On (2002): Die Bedeutung der Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim et al.: Beltz Verlag/Psychologie Verlags Union, 907-922.
- HORNBERG, Sabine; FAUST, Gabriele; HOLTAPPELS, Heinz Günter; LANKES, Eva-Maria; SCHULZ-ZANDER, Renate (2007): Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerstaaten. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 47-79.
- HOTZ-HART, Beat (Hrsg.) (2007): ICT und Bildung: Hype oder Umbruch? Beurteilung der Initiative Public Private Partnership – Schule im Netz. Bern: h.e.p.
- HOWE, Kenneth R. (1988): Against the Quantitative-Qualitative Incompatibility Thesis or Dogmas Die Hard. In: Educational Researcher, Jg. 17/1988, Heft 8, 10-16.
- HUGGER, Kai-Uwe (2001): Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis. München: kopaed.
- HUNNESHAGEN, Heike (2005): Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien. Münster: Waxmann.
- HUNNESHAGEN, Heike; SCHULZ-ZANDER, Renate; WEINREICH, Frank (2000): Schulen am Netz. Veränderung von Lehr- und Lernprozessen durch den Einsatz Neuer Medien. In: Rolff, Hans-Günter et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, 155-180.
- HURRELMANN, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Jg. 3/1983, Heft 1, 91-103.
- JAHODA, Marie; LAZARFELD, Paul F.; ZEISEL, Hans (2001): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- JANNING, Frank (1991): Pierre Bourdieus Theorie der Praxis. Analyse und Kritik der konzeptionellen Grundlegung einer praxeologischen Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- JENKINS, Richard (1982): Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism. In: *Sociology*, Jg. 16/1982, Heft 2, 270-281.
- JICK, Todd. D. (1979): Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. In: *Administrative Science Quarterly*, Jg. 24/1979, Heft 4, 602-611.
- JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J. (2004): Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. In: *Educational Researcher*, Jg. 33/2004, Heft 7, 14-26.
- JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J.; TURNER, Lisa A. (2007): Toward a Definition of Mixed Methods Research. In: *Journal of Mixed Methods Research*, Jg. 1/2007, Heft 2, 112-133.
- JONES, Sigrid (2007): Medienbildung im Volksschulalter: Quer- und Längsschnittstudie zur Entwicklung von Medienkultur im Verhältnis von Schule und Alltag. Fragebogen und Projektkonzept Deutsch. Universität Wien (unveröffentlicht).
- JONES, Sigrid; SWERTZ, Christian (2008): FWF Antrag auf Förderung des Einzelprojekts „Medienbildung im Volksschulalter/Media Literacy at the Primary Age“ P 20876-G14, AP 2087621. Universität Wien (unveröffentlicht).
- JORDAN, Amy B. (2006): Make Yourself at Home: The Social Construction of Research Roles in Family Studies. In: *Qualitative Research*, Jg. 6/2006, Heft 2, 169-185.
- JORGENSON, Jane; SULLIVAN, Tracy (2010): Accessing Children's Perspectives Through Participatory Photo Interviews [43 paragraphs]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, Jg. 11/2010, Heft 1.  
[<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/447> (21.06.2012)]
- KAMMERL, Rudolf; OSTERMANN, Sandra (2010): Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen. Hamburg: Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein.  
[[http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/Medienkompetenz/ma\\_hsh\\_studie\\_medienbildung\\_web.pdf](http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/Medienkompetenz/ma_hsh_studie_medienbildung_web.pdf) (14.03.12)]
- KELLE, Udo (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KELLE, Udo; KLUGE, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KLEBER, Hubert (2005) (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed.
- KMK – Kultusministerkonferenz (1995): Medienpädagogik in der Schule – Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995.  
[[http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/portal\\_start/start\\_grundsaeetze/materialien\\_grundsaeetze/3kmk95.pdf](http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/portal_start/start_grundsaeetze/materialien_grundsaeetze/3kmk95.pdf) (26.04.2012)]
- KMK – Kultusministerkonferenz (1998): Zur Rolle der Medienpädagogik, insbesondere der Neuen Medien und der Telekommunikation in der Lehrerbildung. Bericht des Schulausschusses vom 11.12.1998.  
[[http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse\\_Veroeffentlichungen/neuem ed.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/neuem ed.pdf) (26.04.2012)]
- KOLLER, Hans-Christoph (2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- KOM – Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): eLearning – Gedanken zur Bildung von morgen. Mitteilung der Kommission vom 24.05.2000. (KOM (2000) 318 endgültig). Brüssel.  
[<http://ec.europa.eu/education/programmes/elearning/comde.pdf> (09.03.2012)]
- KOMMER, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so ‚schwere Geburt‘ ist. In: Treibel, Annette et al. (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165-177.

- KOMMER, Sven (2010a): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen, Farmington Hills/Michigan: Budrich UniPress Ltd.
- KOMMER, Sven (2010b): Anhang zum Buch: Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Budrich UniPress Ltd. [[http://www.budrich.de/BUP-39-Kommer/39\\_Kommer\\_Anhang\\_WWW.pdf](http://www.budrich.de/BUP-39-Kommer/39_Kommer_Anhang_WWW.pdf) (02.11.2011)]
- KOMMER, Sven; BIERMANN, Ralf (2007): Zwischen Erinnerung und Inszenierung – Medienbiografien medial. In: Freiburger FrauenStudien. Zeitschrift für Interdisziplinäre Frauenforschung: Erinnern und Geschlecht Band 2, Jg. 13/2007, Heft 20, 195-220.
- KOMMER, Sven; BIERMANN, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Schulz-Zander, Renate et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 81-108.
- KORTE, Werner B.; HÜSING, Tobias (2006): Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006. Bonn: empirica, Gesellschaft für Kommunikations- und Technologieforschung mbH. [[http://www.empirica.biz/publikationen/documents/No08-2006\\_learnInd.pdf](http://www.empirica.biz/publikationen/documents/No08-2006_learnInd.pdf) (21.03.2012)]
- KRAIS, Beate; GEBAUER, Gunter (2008): Habitus. Bielefeld: Transcript.
- KRAMER, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- KROMREY, Helmut (1987): Zur Verallgemeinerbarkeit empirischer Befunde bei nichtrepräsentativen Stichproben. Ein Problem sozialwissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen und Pilotprojekten, illustriert am Bildschirmtext-Feldversuch Düsseldorf/Neuss. In: Rundfunk und Fernsehen, Jg. 35/1987, Heft 4, 478-499.
- KROMREY, Helmut (2009): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Mit ausführlichen Annotationen aus der Perspektive qualitativ-interpretativer Methoden von Jörg Strübing. Stuttgart: Lucius & Lucius/UTB.
- KRÜGER, Heinz-Hermann (2006): Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 1/2006, Heft 1, 93-115. [[http://www.pedocs.de/volltexte/2009/987/pdf/Krueger\\_Forschungsmethoden\\_in\\_Diskurs\\_2006\\_1\\_D.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2009/987/pdf/Krueger_Forschungsmethoden_in_Diskurs_2006_1_D.pdf) (04.05.2012)]
- KRÜGER, Heinz-Hermann; GRUNERT, Cathleen (Hrsg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- KUHN, Thomas S. (1962): The Structure of Scientific Revolutions. A Brilliant, Original Analysis of the Nature, Causes, and Consequences of Revolutions in Basic Scientific Concepts. Chicago, London: University of Chicago Press.
- KUHN, Thomas S. (1973): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- LAMNEK, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- LIEBAU, Eckart (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim, München: Juventa.
- LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. (2000): Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In: Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks et al.: Sage, 163-188.
- LIPSKI, Jens (2000): Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München: Juventa, 77-86.
- MAIER-RABLER, Ursula; LATZER, Michael (Hrsg.) (2001): Kommunikationskulturen zwischen Kontinuität und Wandel. Universelle Netzwerke für die Zivilgesellschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Band 28. Konstanz: UVK.

- MARSH, Jackie; BROOKS, Greg; HUGHES, Jane; RITCHIE, Louise; ROBERTS, Samuel; WRIGHT, Katy (2005): Digital Beginnings: Young Children's Use of Popular Culture, Media and New Technologies. Literacy Research Centre, University of Sheffield.  
[<http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/DigitalBeginningsReport.pdf> (22.06.2012)]
- MARSH, Jackie; MILLARD, Elaine (Hrsg.) (2006): Popular Literacies, Childhood and Schooling. London, New York : Routledge.
- MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- MAYRING, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- MERTENS, Donna M. (2003): Mixed Methods and the Politics of Human Research: The Transformative-Emancipatory Perspective. In: Tashakkori, Abbas; Teddlie, Charles (Hrsg.): Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Thousand Oaks et al.: Sage, 135-164.
- MERTENS, Donna M. (2007): Transformative Paradigm. Mixed Methods and Social Justice. In: Journal of Mixed Methods Research, Jg. 1/2007, Heft 3, 212-225.
- MEURER, Moritz (2006): „Es ist noch zu früh.“ – Habituskonstruktionen von Grundschullehrerinnen im Umgang mit Neuen Medien. In: Treibel, Annette et al. (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 193-206.
- MIKOS, Lothar; WEGENER, Claudia (Hrsg.) (2005): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK.
- MÖHLE, Volker; SWITALLA, Bernd; HUGGER, Kai (2001): Fallbeispiele für die Verankerung neuer Medien in der Lehrerausbildung: Universität Bielefeld. In: Bentlage, Ulrike; Hamm, Ingrid (Hrsg.): Lehrerausbildung und neue Medien. Erfahrungen und Ergebnisse eines Hochschulnetzwerkes. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 57-69.
- MOLL, Luis C. (1992): Literacy Research in Community and Classrooms: A Sociocultural Approach. In: Beach, Richard et al. (Hrsg.): Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research. Urbana/Illinois: National Conference on Research in English and National Council of Teachers of English, 211-244.
- MOLL, Luis C.; AMANTI, Cathy; NEFF, Deborah; GONZALEZ, Norma (1992): Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. In: Theory into Practice, Jg. 31/1992, Heft 2, 132-141.
- MOLL, Stefan; TULODZIECKI, Gerhard; BENDER, Peter (2000): Schlussbericht zum BIG-Modellvorhaben „Neue Medien und Lehramtsstudium“. Universität Paderborn.
- MÖLLER, Dirk; TULODZIECKI, Gerhard (2000): Curriculare Grundlagen der Medienerziehung in der Grundschule. Ergebnisse einer Richtlinien- und Lehrplananalyse. In: Tulodziecki, Gerhard et al. (Hrsg.): Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich, 361-384.
- MORGAN, David L. (2007): Paradigms Lost and Pragmatism Regained. Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. In: Journal of Mixed Methods Research, Jg. 1/2007, Heft 1, 48-76.
- MORSE, Janice M. (2003): Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. In: Tashakkori, Abbas; Teddlie, Charles (Hrsg.): Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Thousand Oaks et al.: Sage, 189-208.
- MÖRTH, Ingo; FRÖHLICH, Gerhard (Hrsg.) (1994): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kultursoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2003): Lehrer/-innen und Medien 2003. Nutzung, Einstellungen, Perspektiven. Baden-Baden.  
[<http://www.mpfs.de/fileadmin/Einzelstudien/Lehrerbefragung.pdf> (25.06.2012)]
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2009): KIM-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart.  
[<http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM2008.pdf> (25.06.2012)]

- MUTSCH, Ursula; SCHRAMMEL, Sabrina; Jones, Sigrid (2010): Zur Frage der Mediennutzung von Schulanfängerinnen und Schulanfängern. In: *merz/Wissenschaft – Medien + Erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik*, Jg. 54/2010, Heft 6, 68-79.
- NIESYTO, Horst (2009): Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion. In: *Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jg. 2009, Heft 17, 1-19.  
[<http://www.medienpaed.com/17/niesyto0906.pdf> (25.06.2012)]
- OECD (2006): *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*. Paris: OECD.  
[<http://www.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf> (25.06.2012)]
- OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (Hrsg.) (2002): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim et al.: Beltz Verlag/ Psychologie Verlags Union.
- O’KANE, Claire (2008): The Development of Participatory Techniques. Facilitating Children’s Views about Decisions Which Affect Them. In: Christensen, Pia; James, Allison (Hrsg.): *Research with Children. Perspectives and Practices*. New York, London: Routledge, 125-155.
- PAHL, Kate (2006): Children’s Popular Culture in the Home: Tracing Cultural Practices in Texts. In: Marsh, Jackie; Millard, Elaine (Hrsg.): *Popular Literacies, Childhood and Schooling*. London, New York: Routledge, 29-53.
- PATTON, Michael Quinn (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park/California et al.: Sage.
- PAUS-HAASE, Ingrid; SÜSS, Daniel; LAMPERT, Claudia (2001): Reflexion adäquater methodischer Zugriffe im Kontext globalisierter Kinderkultur. In: Maier-Rabler, Ursula; Latzer, Michael (Hrsg.): *Kommunikationskulturen zwischen Kontinuität und Wandel. Universelle Netzwerke für die Zivilgesellschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Band 28*. Konstanz: UVK, 317-332.
- PAUS-HASEBRINK, Ingrid (2005): Forschung mit Kindern und Jugendlichen. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK, 222-231.
- PETKO, Dominik (2012): Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In: Schulz-Zander, Renate et al. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 29-50.
- PLANO CLARK, Vicki L.; CRESWELL, John W. (Hrsg.) (2008): *The Mixed Methods Reader*. Thousand Oaks et al.: Sage.
- PUNCH, Samantha (2002): Research with Children. The Same or Different from Research with Adults? In: *Childhood*, Jg. 9/2002, Heft 3, 321-341.
- REHBEIN, Boike (2006): *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz: UVK.
- REHBEIN, Boike (2009): Algerien. In: Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike (Hrsg.): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 245-254.
- REHBEIN, Boike; Saalman, Gernot (2009a): Habitus. In: Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike (Hrsg.): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 110-118.
- REHBEIN, Boike; Saalman, Gernot (2009b): Kapital. In: Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike (Hrsg.): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 134-140.
- RIHM, Thomas (Hrsg.) (2006): *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen ...* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ROLFF, Hans-Günter; BOS, Wilfried; KLEMM, Klaus; PFEIFFER, Hermann; SCHULZ-ZANDER, Renate (Hrsg.) (2000): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa.
- ROSENBERG, Florian von (2010): Bildung und das Problem der Weltvergessenheit. Überlegungen zu einer empirisch fundierten Bildungstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 86/2010, Heft 4, 571-586.

- ROSENBERG, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: Transcript.
- SALE, Joanna E. M.; LOHFELD, Lynne H.; BRAZIL, Kevin (2002): Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate: Implications for Mixed-Methods Research. In: *Quality & Quantity*, Jg. 36/2002, Heft 1, 43-53.
- SCHATZMAN, Leonard; STRAUSS, Anselm L. (1973): *Field Research. Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall.
- SCHERR, Albert (2004): Selbstsozialisation in der polykontexturalen Gesellschaft. Primat des Objektiven oder Autopoiese psychischer Systeme? In: Hoffmann, Dagmar; Merkens, Hans (Hrsg.): *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim, München: Juventa, 221-235.
- SCHINDLER, Wolfgang (Hrsg.) (2004): *Bildung und Lernen online. eLearning in der Jugendarbeit*. München: kopaed.
- SCHREINER, Claudia (2009): Schule und ihr Beitrag zur Förderung der Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien. In: Schreiner, Claudia; Schwantner, Ursula (Hrsg.): *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam, 370-375.
- SCHREINER, Claudia; BREIT, Simone (2006): Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, Günter; Schreiner, Claudia (Hrsg.): *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien et al.: Böhlau, 179-192.
- SCHREINER, Claudia; SCHWANTNER, Ursula (Hrsg.) (2009): *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam.
- SCHULZ-ZANDER, Renate; EICKELMANN, Birgit; MOSER, Heinz; NIESYTO, Horst; GRELL, Petra (Hrsg.) (2012): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- SCHULZ-ZANDER, Renate; RIEGAS-STAACKMANN, Antje (2004): Neue Medien im Unterricht. Eine Zwischenbilanz. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter et al. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, 291-330.
- SCOTT, Jacqueline (2008): Children as Respondents. The Challenge for Quantitative Methods. In: Christensen, Pia; James, Allison (Hrsg.): *Research with Children. Perspectives and Practices*. New York, London: Routledge, 87-108.
- SESINK, Werner; KERRES, Michael; MOSER, Heinz (Hrsg.) (2007): *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SIEBER, Sam D. (1973): The Integration of Fieldwork and Survey Methods. In: *American Journal of Sociology*, Jg. 78/1973, Heft 6, 1335-1359.
- SIX, Ulrike; FREY, Christoph; GIMMLER, Roland (2000): Medienerziehung in der Grundschule aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern: Ergebnisse einer repräsentativen Telefonbefragung. In: Tulodziecki, Gerhard et al. (Hrsg.): *Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 31-229.
- SMITH, John K. (1983): Quantitative Versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue. In: *Educational Researcher*, Jg. 12/1983, Heft 3, 6-13.
- SMITH, John K.; HESHUSIUS, Lous (1986): Closing Down the Conversation: The End of the Quantitative-Qualitative Debate Among Educational Inquirers. In: *Educational Researcher*, Jg. 15/1986, Heft 1, 4-12.
- STATISTIK AUSTRIA (2009a): Bildungsstand der 25- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung 2008 nach Bundesländern, in 1.000.  
[[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/bildungsstand\\_der\\_bevoelkerung/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html) (05.05.2010)]
- STATISTIK AUSTRIA (2009b): Lehrerinnen und Lehrer insgesamt im Schuljahr 2008/09 (ohne Karenzierte).  
[[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/lehrpersonen/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html) (07.05.2010)]

- STATISTIK AUSTRIA (2009c): Männliche Schüler im Schuljahr 2008/09.  
[[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) (30.04.2010)]
- STATISTIK AUSTRIA (2009d): Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2008/09 nach dem Alter – Wien.  
[[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) (30.04.2010)]
- STATISTIK AUSTRIA (2009e): Schülerinnen und Schüler insgesamt im Schuljahr 2008/09.  
[[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) (30.04.2010)]
- STATISTIK AUSTRIA (2009f): Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2008/09.  
[[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) (05.05.2010)]
- STATISTIK AUSTRIA (2009g): Weibliche Schülerinnen im Schuljahr 2008/09.  
[[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) (30.04.2010)]
- STATISTIK AUSTRIA (2010): Lehrerinnen und Lehrer im Schuljahr 2008/09 (ohne Karenzierte) nach dem Alter.  
[[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/lehrpersonen/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html) (07.05.2010)]
- STATISTIK AUSTRIA (2012): Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick.  
[[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html) (04.05.2012)]
- STRAUSS, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink Verlag/UTB.
- SUCHANÍ, Birgit; WALLNER-PASCHON, Christina; SCHREINER, Claudia (Hrsg.) (2009): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam.
- SUDERLAND, Maja (2009): Hysteresis. In: Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 127-129.
- SWERTZ, Christian (2004): Was das Medium mit der sozialen Arbeit macht. Reflexionen zum Einsatz der Computertechnologie in der pädagogischen Praxis. In: Schindler, Wolfgang (Hrsg.): Bildung und Lernen online. eLearning in der Jugendarbeit. München: kopaed, 65-75.
- SWERTZ, Christian (2007): Überlegungen zur theoretischen Grundlage der Medienpädagogik. In: Hartwich, Dietmar et al. (Hrsg.): Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann, 213-222.
- SWERTZ, Christian (2012): Medienpädagogische Grundlagen der Medienkompetenzvermittlung im Kindergarten. In: Swertz, Christian (Hrsg.): Mit Medien bewusst umgehen. Förderung von Medienkompetenz im Kindergartenalter. Linz: Fachverlag Unsere Kinder, 150-158.
- SWERTZ, Christian (Hrsg.) (2012): Mit Medien bewusst umgehen. Förderung von Medienkompetenz im Kindergartenalter. Linz: Fachverlag Unsere Kinder.
- SWERTZ, Christian; FESSLER, Clemens (2010): Lessons Learned. Entwicklung eines Konzepts für die Förderung multimodaler Lesekompetenz in Österreich auf der Grundlage einer Analyse internationaler Erfahrungen. Bericht an das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Universität Wien.
- TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles (1998): Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks et al.: Sage.
- TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles (Hrsg.) (2003): Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Thousand Oaks et al.: Sage.

- TEDDLIE, Charles; TASHAKKORI, Abbas (2003): Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. In: Tashakkori, Abbas; Teddlie, Charles (Hrsg.): Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Thousand Oaks et al.: Sage, 3-50.
- TRAUTMANN, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- TREIBEL, Annette (2000): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen: Leske + Budrich.
- TREIBEL, Annette; MAIER, Maja S.; KOMMER, Sven; WELZEL, Manuela (Hrsg.) (2006): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- TREPTOW, Eva (2006): Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster: Waxmann.
- TREUMANN, Klaus Peter; MEISTER, Dorothee M.; SANDER, Uwe; BURKATZKI, Eckhard; HAGEDORN, Jörg; KÄMMERER, Manuela; STROTMANN, Mareike; WEGENER, Claudia (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- TULODZIECKI, Gerhard (2000): Vergleichende Zusammenfassung und Empfehlungen. In: Tulodziecki, Gerhard et al. (Hrsg.): Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich, 459-484.
- TULODZIECKI, Gerhard (2005): Medienpädagogik in der Krise? In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed, 22-37.
- TULODZIECKI, Gerhard; HERZIG, Bardo; GRAFE, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt/UTB.
- TULODZIECKI, Gerhard; SIX, Ulrike; FREY, Christoph; GALLASCH, Ulrike; GIMMLER, Roland; HERZIG, Bardo; MOLL, Stefan; MÖLLER, Dirk (Hrsg.) (2000): Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- UNTERWURZACHER, Anne (2007): „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, Hilde (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71-96.
- UNTERWURZACHER, Anne (2009): Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Einfluss des familiären Hintergrundes. In: Suchań, Birgit et al. (Hrsg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, 66-78.
- VEALE, Angela (2006): Creative Methodologies in Participatory Research with Children. In: Greene, Sheila; Hogan, Diane (Hrsg.): Researching Children's Experience. Approaches and Methods. London et al.: Sage, 253-272.
- WEBB, Eugene J.; CAMPBELL, Donald T.; SCHWARTZ, Richard D.; SECHREST, Lee (1966): Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences. Chicago: Rand McNally.
- WEISS, Hilde (2007): Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation. In: Weiss, Hilde (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 33-69.
- WEISS, Hilde (Hrsg.) (2007): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WEISS, Stephanie; DÄHLER, Manuel (2004): Die Mediennutzung von Kindern in der Schweiz – gemessen und erfragt. Eine Untersuchung zum Medienverhalten sowie zu den Radiointeressen und -motiven von sieben- bis vierzehnjährigen Kindern. Bern.  
[[http://www.publisuisse.ch/mm/mm002/14228-Die\\_Mediennutzung\\_von\\_Kindern\\_-\\_SRG\\_Studie\\_2004.pdf](http://www.publisuisse.ch/mm/mm002/14228-Die_Mediennutzung_von_Kindern_-_SRG_Studie_2004.pdf) (28.06.2012)]

## 9. Anhang

### 9.1. Quantitative Teilstudie: Fragebogen

Nachfolgend werden jene Fragebogenitems des quantitativen Fragebogens<sup>62</sup> für Eltern und Lehrer dargestellt, welche für die vorliegende Studie herangezogen wurden; die ursprüngliche Gestaltung und Formatierung der Eltern- bzw. Lehrer-Fragebögen wurde nicht übernommen.

<b>FRAGEBOGEN für ELTERN und ERZIEHUNGSBERECHTIGTE bzw. FRAGEBOGEN für LEHRERINNEN und LEHRER</b>
<b>IHRE FAMILIE</b>
Über Sie
Alter: ..... Jahre
Geschlecht: Weiblich <input type="checkbox"/> Männlich <input type="checkbox"/>
Herkunft: Österreich <input type="checkbox"/> Deutschland <input type="checkbox"/> Türkei <input type="checkbox"/> Kroatien <input type="checkbox"/> Andere .....
Höchster Bildungsabschluss (Eltern): HS/Poly/Lehre <input type="checkbox"/> AHS/BHS <input type="checkbox"/> Uni/FH/PH <input type="checkbox"/> Andere .....
Höchster Bildungsabschluss (Lehrer): Pädak <input type="checkbox"/> PH <input type="checkbox"/> Uni/FH <input type="checkbox"/> Andere .....
Über Ihr Kind
Alter: ..... Jahre ..... Monate
Geschlecht: Bub <input type="checkbox"/> Mädchen <input type="checkbox"/>

<b>MEDIEN IM HAUSHALT</b>		
<b>Wie viele dieser Geräte gibt es IN IHREM HAUSHALT?</b>		
Handy 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> mehr <input type="checkbox"/>	Computer/Laptop 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> mehr <input type="checkbox"/>	
mobile Spielkonsole (Gameboy, NintendoDS etc.) 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> mehr <input type="checkbox"/>	Videokamera 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> mehr <input type="checkbox"/>	
Spielkonsole (PlayStation, X-Box etc.) 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> mehr <input type="checkbox"/>	CD-Player/MP3-Player/Kassettenrekorder 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> mehr <input type="checkbox"/>	
Radio 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> mehr <input type="checkbox"/>	TV-Gerät 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> mehr <input type="checkbox"/>	
Fotokamera/Digitalkamera 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> mehr <input type="checkbox"/>	Videorekorder/DVD-Player 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> mehr <input type="checkbox"/>	
Haben Sie Internetzugang? ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>	Haben Sie Satelliten-/Kabelfernsehen? ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>	
<b>Welche dieser Gegenstände bzw. Dienste nutzt Ihr Kind IN SEINEM ZIMMER?</b>		
<input type="checkbox"/> Radio	<input type="checkbox"/> TV-Gerät	<input type="checkbox"/> Computer/Laptop
<input type="checkbox"/> mobile Spielkonsole (Gameboy, NintendoDS etc.)	<input type="checkbox"/> Videorekorder/DVD-Player	<input type="checkbox"/> Internetzugang
<input type="checkbox"/> Spielkonsole (PlayStation, X-Box etc.)	<input type="checkbox"/> Fotokamera/Digitalkamera	<input type="checkbox"/> CD-Player/MP3-Player/ Kassettenrekorder

<sup>62</sup> Bei der Erstellung des Fragebogens war Mag. Sigrid Jones, MA federführend.

<input type="checkbox"/> Fernsehempfang (Kabel, Satellit)	<input type="checkbox"/> Videokamera	<input type="checkbox"/> Handy
--------------------------------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

<b>SIE UND MEDIEN</b>					
Wie oft verbringen Sie Zeit mit folgenden Aktivitäten? Bitte nur ein Kästchen in jeder Zeile ankreuzen!					
	seltener bzw. gar nicht	einmal pro Woche	mehrmals pro Woche	jeden Tag bis zu einer Stunde	jeden Tag mehr als eine Stunde
Lesen/Vorlesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Radio/Musik/Hörbücher hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videos/DVDs sehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computernutzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internetnutzung,-kommunikation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotografieren/Filmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telefonieren/SMS schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mobile elektron. Spiele spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computerspiele/Videospiele spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>IHR KIND UND MEDIEN</b>					
Wie oft verbringt Ihr Kind normalerweise Zeit mit folgenden Aktivitäten? Bitte nur ein Kästchen in jeder Zeile ankreuzen!					
	seltener bzw. gar nicht	einmal pro Woche	mehrmals pro Woche	jeden Tag bis zu einer Stunde	jeden Tag mehr als eine Stunde
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beim Vorlesen zuhören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hörbücher hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musizieren/Singen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videos/DVDs sehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computernutzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internetnutzung,-kommunikation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotografieren/Filmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telefonieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SMS schreiben	<input type="checkbox"/>				
mobile elektronische Spiele	<input type="checkbox"/>				
Computerspiele	<input type="checkbox"/>				
Videospiele	<input type="checkbox"/>				
Spielsachen	<input type="checkbox"/>				
Sammelkarten	<input type="checkbox"/>				
Schreiben/Zeichnen/Basteln	<input type="checkbox"/>				
Freunde	<input type="checkbox"/>				
im Freien	<input type="checkbox"/>				
Sport/Tanz	<input type="checkbox"/>				

<b>IHR KIND UND MEDIEN</b>			
Wie viel Zeit verbrachte Ihr Kind <b>GESTERN</b> mit den folgenden Aktivitäten? Bitte ungefähre Zeitangaben machen.			
Lesen	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
beim Vorlesen zuhören	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Musik hören	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Hörbücher hören	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Musizieren/Singen	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Fernsehen	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Videos/DVDs sehen	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Computernutzung	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Internetnutzung,-kommunikation	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Fotografieren/Filmen	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Telefonieren	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
SMS schreiben	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>

mobile elektron. Spiele	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Computerspiele	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Videospiele	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Spielsachen	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Sammelkarten	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Schreiben/Zeichnen/Basteln	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Freunde	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
im Freien	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>
Sport/Tanz	..... Stunden ..... Minuten	Gestern nicht <input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht <input type="checkbox"/>

## 9.2. Qualitative Teilstudie: Interviewleitfaden – Lehrer

<b>INTERVIEWLEITFADEN für LEHRERINNEN und LEHRER<sup>63</sup></b>
Einstiegsfrage: Was verstehen Sie persönlich unter Medien?
<b>PERSÖNLICHE MEDIENBIOGRAFIE</b> Bei diesen ersten Fragen geht es um Ihre persönliche Medienbiografie.
Welche Medien haben in Ihrer Kindheit, bis ca. 10 Jahre, eine wichtige Rolle gespielt?
Wo haben Sie diese Medien in Ihrer Volksschulzeit genutzt? Wo sind Ihnen diese Medien zur Verfügung gestanden? (z. B. Bibliothek, zu Hause, bei Freunden...)
Welche Medien haben in Ihrer Jugend eine wichtige Rolle gespielt?
Während Ihrer Kindheit und Jugend: Haben Ihre Eltern auf bestimmte mediale Aktivitäten besonderen Wert gelegt bzw. diese besonders gefördert? Welche wurden gefördert? Welche wurden verboten? Gab es Regelungen der Mediennutzung?
Während Ihrer Kindheit und Jugend: Welche Medien haben Ihre Eltern vorzugsweise genutzt?
Welche Medien hatten für Sie als junger Erwachsener bis ca. 30 Jahre eine große Bedeutung?
Haben Sie als Kind Medien selbst produziert? z. B. ein Tagebuch geschrieben, Urlaubsfotos/Videos gemacht, eine Webseite gestaltet...?
Wie hat sich das entwickelt? Produzieren Sie jetzt als Erwachsener Medien selbst?
Welche Medien waren für die Entwicklung Ihrer Persönlichkeit und Ihres Weltbildes wichtig?
Inwieweit war Bildung in Ihrer Familie ein wichtiges Thema? Wurde Bildung sehr gefördert?
Welche Ausbildung und Beruf haben Ihre Eltern?
<b>PRIVATE MEDIENNUTZUNG</b> Bei den folgenden Fragen geht es um Ihre private Mediennutzung.
Welche Medien spielen in Ihrer Freizeit bzw. in Ihrem Alltag eine wichtige Rolle? Auswahl: Fernsehen, Computer, (mobile) Spielkonsole, Handy, Fotokamera, Zeitungen, Zeitschriften...
<i>Anschlussfrage A:</i> Bei den genannten Medien – welche Inhalte sind für Sie da am wichtigsten? z. B. Radio, andere Hörmedien: Welche Sender? Musik oder Information? Klassik? Popmusik? Jazz? Hörbücher? z. B. Film und Fernsehen: Welche Sendungen/Filme? Fernsehserien? Nachrichten? z. B. Computer: Welche Webseiten? Welche Software? Welche Kommunikationsformen (Chat, E-Mail, Skype, Weblogs...) Welche Spiele? z. B. Bücher: Welche? Belletristik, Krimis, Sachbücher (Hobbies, Interessen), Fachbücher (Beruf)? z. B. Zeitschriften, Zeitungen: Welche? Unregelmäßig oder regelmäßig? Gibt es Abos?
<i>Anschlussfrage B:</i> Wenn Sie heute andere Kommunikationsmedien für private Kontakte benutzen als früher – haben Sie das Gefühl, dass sich die privaten Beziehungen verändert haben?
<i>Anschlussfrage C:</i> Sind die Beziehungen intensiver oder oberflächlicher geworden? Sind sie unverbindlicher oder verbindlicher?

<sup>63</sup> Die Gestaltung des Interviewleitfadens fand unter der maßgeblichen Beteiligung und Mitarbeit von Mag. Sigrid Jones, MA, statt.

<p>Aus welchen Gründen nutzen Sie die genannten Medien?                  Oder: Welche Funktion kommt den genannten Medien dabei zu?                  z. B. Berieselung, Unterhaltung, Information, Arbeit, Freunde/Soziales...?</p>
<p>Können Sie beschreiben, wie ein typisches Nachhausekommen nach der Arbeit bei Ihnen aussieht (insbesondere was die Nutzung von Medien betrifft)?</p>
<p>Welche Medien sind aus Ihrem Leben oder Alltag nicht mehr wegzudenken?</p>
<p>Was halten Sie persönlich von Computerspielen?  <i>Anschlussfrage A:</i> Inwiefern besitzen Sie solche Spiele bzw. nutzen Sie solche Spiele?  <i>Anschlussfrage B:</i> Dürfen Ihre eigenen Kinder diese Spiele spielen?</p>
<p>Welche Medien haben für Sie persönlich einen hohen Bildungswert? UND                  Welche Medien haben einen geringen Bildungswert und dienen mehr der Unterhaltung, dem Spaß etc.?</p>
<p>Welches Medium ist für Sie persönlich am ehesten zur Wissensaufnahme geeignet?                  Wo haben Sie das Gefühl sicheres Wissen zu bekommen? Welches sind quasi „seriöse“ Medien?</p>
<p>Teilen Sie Ihre Medieninteressen mit anderen wie Ihrem Partner, Ihrer Familie oder mit Freunden?  <i>Anschlussfrage A:</i> Können Sie dafür konkrete Beispiele geben?  <i>Anschlussfrage B:</i> War das früher anders? Haben Sie das Gefühl, dass sich etwas geändert hat?  <i>Anschlussfrage C:</i> Haben Sie eigene Kinder? Wenn ja: inwiefern legen Sie Wert darauf, dass Ihre Kinder bestimmte Medien(inhalte) nutzen bzw. nicht nutzen? Welche sind das? Aus welchen Gründen?</p>
<p>Welches Kommunikationsmedium benutzen Sie am häufigsten in privaten Beziehungen?  <i>Anschlussfrage A:</i> Haben Sie früher andere Kommunikationsmedien genutzt als heute?</p>
<p><b>ARBEIT MIT MEDIEN IN DER SCHULE</b>                  Bei den folgenden Fragen geht es um Ihre Arbeit mit Medien in der Schule und im Unterricht.</p>
<p>Wie lange arbeiten Sie schon als Lehrern?</p>
<p>Was bedeutet Medienbildung in der Schule für Sie?</p>
<p>Welche Möglichkeiten/Gewinn/Chancen sehen Sie im Einsatz von neuen Medien im Unterricht? Bei welchen Medien?</p>
<p>Welche Gefahren sehen Sie beim Einsatz von neuen Medien im Unterricht? Bei welchen Medien?</p>
<p>Welche Medien bevorzugen Sie persönlich im Unterricht und wie setzen Sie diese im Unterricht ein?</p>
<p>Welche Medien würden Sie NICHT im Unterricht einsetzen bzw. welche lehnen Sie ab?</p>
<p>Dürfen die Kinder in Ihrer Klasse mitbestimmen, WELCHE Medien/Medieninhalte im Unterricht genutzt werden?                  z. B. welche Bücher, Comics, Musik, Filme, Webseiten, Lernprogramme...?  <i>Anschlussfrage A:</i> Dürfen die Kinder Medien von zu Hause mitbringen?                  Dürfen die Kinder bspw. Computerspiele in die Schule mitnehmen?</p>
<p>Abschlussfrage:                  Gibt es Ergänzungen von Ihrer Seite? Etwas, das Sie noch sagen möchten? Etwas, das ich vergessen habe?</p>

### 9.3. Qualitative Teilstudie: Interviewleitfaden – Schüler

INTERVIEWLEITFADEN für SCHÜLERINNEN und SCHÜLER <sup>64</sup>
Wo verbringst du denn die meiste Zeit wenn du zu Hause bist/wenn du von der Schule heimkommst?
Zeigst du mir dein Zimmer? Ist das dein Zimmer oder teilst du das mit deiner Schwester/Bruder?
Was machst du am liebsten? (Anm.: Medien und Spielsachen von Interesse) Gibt es Dinge (Medien[inhalte], Medienaktivitäten), die du nicht magst? Wenn Medien nicht genannt werden: da steht ein Fernseher, Computer, Radio...
Medienaktivitäten nachfragen: z. B.: Schaust du auch manchmal fern? Hörst du manchmal Radio? Spielst du manchmal Videospiele?
Zeig mir einmal wie du das machst? z. B. Fernseher einschalten, Computer hochfahren...
Wer hat dir das beigebracht?
Woher kennst du das (diese Medien, Medieninhalte)? z. B. Spiele, Sendungen, Internetseiten... Von Eltern, Geschwistern, Freunden, Schule...?
Wie oft machst du das/beschäftigst du dich damit? Jeden Tag, nur hin und wieder...?
Gibt es da auch Regeln von deinen Eltern, wie oft bzw. lang du das machen darfst? Hältst du dich auch daran? Finden deine Eltern es gut, dass du das machst oder nicht?
Nutzt du das (Medium) alleine, oder nutzen das auch deine Eltern/Geschwister? Was machen die damit?
Gehört das dir alleine oder auch deinen Geschwistern, Eltern?
Seit wann hast du das (Medium)?
Wer hat dir das gekauft? War das ein Geschenk? Hast du dir das gewünscht oder hast du das als Überraschung bekommen?
Welche Medien nutzt du sonst noch in DIESEM Zimmer? → nächstes Medium genauer beleuchten
Welche Medien habt ihr noch in eurer Wohnung? Medien: Computer/Internet, Fernseher, Video/DVD-Player, Radio/Stereoanlage, Konsolenspiele, Handy, Bücher...
<i>Nachfragen Buch/Comic:</i> Welches Buch (Art von Buch) liest du denn am liebsten? Warum? War das früher anders? Wenn du am liebsten z. B. „Tiergeschichten“ liest, gibt es ein Buch, das dir besonders in Erinnerung ist? Das dir besonders gefallen/nicht gefallen hat? Was war daran so besonders oder anders?
<i>Nachfragen Geschichte/Zeichnung:</i> Hast du schon einmal eine Geschichte geschrieben? (abgesehen von Hausübungen) Zeichnest du manchmal? Hast du schon einmal eine Bildgeschichte/Comic gezeichnet? Wann zeichnest/schreibst du? Wenn du Lust hast? Wenn dich andere dazu auffordern?
<i>Nachfragen Fernsehen/Film:</i> Welche Art von Sendungen/Filmen schaust du dir gerne an? Warum? War das früher anders? Wenn du am liebsten z. B. „Zeichentrickfilme/Sponge Bob“ anschaust, gibt es eine Sendung/Folge, die dir besonders in Erinnerung ist? Die dir besonders gefallen/nicht gefallen hat? Warum? Was war daran so besonders oder anders?
<i>Nachfragen Computer:</i> Kannst du mir zeigen, was du am Computer so machst? Hast du schon einmal eine Geschichte auf dem Computer geschrieben?

<sup>64</sup> Die Gestaltung des Interviewleitfadens fand unter der maßgeblichen Beteiligung und Mitarbeit von Mag. Sigrid Jones, MA, statt.

Hast du schon einmal am Computer gezeichnet?  
Hast du schon einmal am Computer Fotos angeschaut/bearbeitet?  
Hast du schon einmal Musik auf dem Computer gehört?  
Benutzt du den Computer, um mit anderen (Freunden) zu kommunizieren? (Chat, E-Mail, Skype...)

*Nachfragen (mobile) Konsolenspiele:*

Welche Art von Konsolenspiel spielst du denn am liebsten? Warum? War das früher anders?  
Wenn du am liebsten z. B. „SuperMario“ spielst, gibt es ein Level, das dir besonders in Erinnerung ist?  
Das dir besonders gefallen/nicht gefallen hat? Warum? Was war daran so besonders oder anders?

*Nachfragen Telefon/Handy:*

Benutzt du das Telefon oder Handy?  
Was machst du alles mit deinem Handy?  
Mit wem sprichst du da? Hast du schon einmal eine SMS geschrieben?  
Hast du schon einmal mit dem Handy Fotos oder Videos von Freunden oder Familie aufgenommen?

*Nachfragen Fotokamera/Videokamera:*

Hast du schon einmal ein Foto mit einer Kamera gemacht?  
Hast du schon einmal ein Video mit einer Kamera gedreht?  
Wo sammelt ihr die Fotos? Wo hebt ihr die Fotos auf?

#### 9.4. Qualitative Teilstudie: Medienraster

MEDIENRASTER – HOME VISITS									
Medien	eigenes Zimmer	Wohnzimmer	Küche	Schlafzimmer Eltern	Zimmer Schwester/Bruder	Arbeitszimmer	Vorzimmer	Badezimmer	Spielzimmer
Handy/Telefon									
WalkiTalki									
Fernseher									
Satellit-/Kabelfernsehen									
DVD-Player									
Videorekorder									
CD-Player									
Radio									
Kassettenrekorder									
MP3-Player									
Discman									
Computer									
Laptop									
Internet									
mobile Konsolenspiele									
Computerspiele									
Videospiele									
Fotokamera									
Videokamera									
Bücher									
Zeitschriften									
Zeitungen									
Fotos ausgestellt									
Fotos (Album, Schachtel...)									
Zeichnungen									
Poster, Plakat, Kunstdruck									
Kunst									
Pinnwand									
<b>Notizen</b>									

9.5. Qualitative Teilstudie: Kodierleitfaden

Nr.	Hauptkategorie	Nr.	Ausprägung	Kategoriedefinition	Kodierregel	Ankerbeispiel
1.	Kapitalausstattung	1.1.	<p>Vergangenheit</p> <p>1.1.1.1. ökonom. Kapital (Medienbesitz) incl. Zugang zu Medien</p> <p>1.1.1.2. bildungsbezogenes Kapital</p>	<p>Nur für Lehrer (außer passende Aussagen der Eltern der Kinder über sich selbst beim Home Visit):</p> <p>1.1.1.1. Welche Medien standen der Person in der Kindheit bzw. Jugend zur Verfügung.</p> <p>1.1.1.2. Wie kann das Bildungskapital beschrieben werden (bezieht sich auch auf Eltern der Person)?</p>	<p>1.1.1. Hier geht es um Aussagen, die sich auf den Medienbesitz und auf Medienelemente in der Vergangenheit (Kindheit, Jugend) beziehen. Unabhängig wo die Medien zur Verfügung gestanden sind: Familie, Freunde, Verwandte etc.</p> <p>1.1.2. Hier geht es um Aussagen, die sich auf die Bildung/Ausbildung der Eltern beziehen und um Aussagen, die auf den Stellenwert von Bildung innerhalb der Familie schließen lassen.</p>	<p>1.1.1.1. Wir haben schon damals einen Fernseher gehabt. Bücher hats einfach gegeben.</p> <p>1.1.2. Meine Mutter war HS-Lehrerin, mein Vater war bei der Post. Ausbildung war meinen Eltern weniger wichtig. Meine Eltern haben mich wenig gefördert, das ist alles von der Schule gekommen.</p>
		1.2.	<p>Gegenwart</p> <p>1.2.1.1. ökonom. Kapital (Medienbesitz) incl. Zugang zu Medien</p> <p>1.2.1.2. bildungsbezogenes Kapital</p> <p>1.2.1.3. Religion</p> <p>1.2.1.4. Familie und Haushalt</p>	<p>1.2.1. Welche Medien stehen der Person (im Haushalt) zur Verfügung?</p> <p>1.2.2. Wie kann das Bildungskapital beschrieben werden?</p> <p>1.2.3. Wie kann die religiöse Einstellung beschrieben werden?</p> <p>1.2.4. Wie kann die familiäre Situation und das Zuhause der Person beschrieben werden?</p>	<p>1.2.1. Hier geht es um Aussagen, die sich auf den Medienbesitz und auf Medienelemente aktuell beziehen. Unabhängig wo die Medien zur Verfügung stehen: Familie, Freunde, Verwandte etc.</p> <p>1.2.2. Hier geht es um Aussagen, die sich auf die Bildung/Ausbildung des Lehrers oder der Eltern des Kindes (Home Visit) beziehen und um Aussagen, die auf den Stellenwert von Bildung innerhalb der Familie schließen lassen.</p> <p>1.2.3. Hier geht es um Aussagen zur Religion, zum Glauben und zu religiösen Feiern und Festen.</p> <p>1.2.4. Hier geht es um Aussagen zur Familienkonstellation und zum Zusammenleben im Haushalt.</p>	<p>1.2.1. Wir besitzen vier Fernseher. Ich nutze die Playstation immer bei meinem Freund.</p> <p>1.2.2. Lehrer: Mein Mann ist von Beruf her Arzt. Bildung ist in der Familie ein wichtiges Thema. Kinder: Meine Eltern sind von Beruf Koch und Frisörin, meine Schwester geht in die Hauptschule.</p> <p>1.2.3. Wir gehen in die Kirche. Wir sind islamisch. Wir gehen in die Moschee. Wir feiern Weihnachten.</p> <p>1.2.4. Ich wohne mit meinen Eltern in einem Reihnhaus. Ich habe eine Schwester. Mein Papa wohnt nicht bei uns.</p>

Nr.	Hauptkategorie	Nr.	Ausprägung	Kategoriedefinition	Kodierregel	Ankerbeispiel
2.	Aktuelle Mediennutzung	2.	2.1. Audiomedien 2.2. Screenmedien 2.3. IT-Medien 2.4. Printmedien 2.5. Basteln und Werken 2.6. Crossmedia 2.7. Anderes	<p>Welche Medien(inhalte) werden aktuell/in der Gegenwart präferiert, genutzt und angewendet und welche Medien(inhalte) werden nicht genutzt und abgelehnt?</p> <p>Hier geht es vor allem darum, einen selbstverständlichen und partiell unbewussten Umgang mit Medien aufzudecken.</p>	<p>(Mediale) Aktivitäten als Hinweis für die aktuelle Mediennutzung. Medien(inhalte) = sowohl allgemeine Genres, detaillierte Namen von Programmen, Sendungen, Sendern, Spielen etc.</p> <p>2.6. Medieninhalte, die mittels verschiedener Medien genutzt werden.</p> <p>2.7. (Mediale) Aktivitäten, die sonst nicht zuordbar sind.</p> <p>→ <i>Abgrenzung: Motive und Zwecke der Mediennutzung (Nr.5.)</i></p> <p>→ <i>Abgrenzung: (nicht) eingesetzte Medien(inhalte) im Unterricht (Nr. 9.1.)</i></p>	2.1. Musik hören, Ö1, Radio, Instrument spielen, Singen, Musizieren 2.2. Fernsehen (z. B. Doku, Serie), Fotokamera, Videos drehen 2.3. Computer für die Vorbereitung, Webseiten, Software, Kommunikationsmedien, E-Mails lesen, Videospiele 2.4. Bücher, Texte schreiben, Malen, Schreibmaschine 2.5. Basteln, Papierwürfel 2.6. Hannah Montana als Film, Buch, Spiel, CD 2.7. Andere Aktivitäten wie Garten, Ausstellungen, Spielsachen: Lego, Autos, Puppen
3.	Medienbiografie	3.1.	<b>Mediennutzung in der Vergangenheit (Kindheit, Jugend)</b> 3.1.1. Audiomedien 3.1.2. Screenmedien 3.1.3. IT-Medien 3.1.4. Printmedien 3.1.5. Anderes	<p>Nur für Lehrer (außer passende Aussagen der Eltern der Kinder über sich selbst beim Home Visit):</p> <p>Welche Medien(inhalte) wurden in der Vergangenheit präferiert, genutzt und angewendet und welche Medien(inhalte) wurden nicht genutzt und abgelehnt?</p>	<p>Medien und (mediale) Aktivitäten als Hinweis auf die frühere Nutzung/Nicht-Nutzung von Medien.</p> <p>→ <i>Abgrenzung: Mediennutzung in der Schulzeit (Nr.3.2.)</i></p>	3.1.1. Musik hören, Instrument spielen, Singen, Konzertbesuche 3.1.2. Fernsehen, Fotografieren, Filmen 3.1.3. Computer nutzen, Handy, Gameboy spielen, Internet 3.1.4. Bücher, Zeitungen, Comics, Tagebücher, Schreibmaschine 3.1.5. Was nicht zuordbar: Ausflüge, Spielsachen

Nr.	Hauptkategorie	Nr.	Ausprägung	Kategoriedefinition	Kodierregel	Ankerbeispiel
3.	Medienbiografie	3.2.	<b>Mediennutzung in der Schulzeit</b> 3.2.1. Audiomedien 3.2.2. Screenmedien 3.2.3. IT-Medien 3.2.4. Printmedien 3.2.5. Anderes	Nur für Lehrer (außer passende Aussagen der Eltern der Kinder über sich selbst beim Home Visit):  Welche Medien(inhalte) haben in der Schulzeit (Volksschule, höhere Schule...) eine Rolle gespielt und falls angeführt warum?	Hier geht es um Medien(inhalte), die in der Schule eingesetzt wurden, in der Schule vorhanden waren und in der Schule erlernt wurden. Was wurde mit diesen Medien gemacht? Welche Bedeutung haben sie für die Person gehabt?	3.2.1. Ich habe in der Schule Gitarre spielen gelernt. Wir haben nie CDs oder Kassetten in der Schule gehört.  3.2.2. Damals gab es noch keinen Fernseher in der Schule. Wir haben schon damals Fotos bei Ausflügen gemacht. Mir ist die Diskussion einer Doku im Deutschunterricht in Erinnerung.  3.2.3. Wir hatten einen Computer in der Schule, an dem habe ich meine ersten Programmiererfahrungen gemacht.  3.2.4 Entwicklungsromane, die im Unterricht gelesen wurden. Schreibmaschine schreiben lernen.  3.2.5. Was nicht zuordbar.
		3.3.	<b>Generationsunterschied</b>	Nur für Lehrer (außer passende Aussagen der Eltern der Kinder über sich selbst bei Home Visit):  Wie erlebt die Person die Medienwelt im Vergleich früher heute?	Hier geht es um Aussagen, die den generationenspezifisch unterschiedlichen Medienumgang in den Blick nehmen und um mögliche Auswirkungen/Folgen (z. B. Unsicherheit, Selbstverständnis...), die in diesem Zusammenhang genannt werden.	Ich war früher weniger mit Medien konfrontiert im Gegensatz zu heute. Mit Schallplatten ist man aufgewachsen und mit dem Handy bin ich nicht aufgewachsen. Zeiten des Schwarz-Weiß-Fernsehers. Die Kinder denken man kommt frisch aus der Steinzeit.

Nr.	Hauptkategorie	Nr.	Ausprägung	Kategoriedefinition	Kodierregel	Ankerbeispiel
4.	Geschmack	4.	<p><b>Wertigkeiten und Einstellungen der Mediennutzung</b></p> <p>4.1. Positiv: Wertschätzung, Wichtigkeit, Vorteile von Medien</p> <p>4.2. Neutral: Desinteresse, Unwichtigkeit von Medien</p> <p>4.3. Negativ: Abwertung, Ablehnung, Skepsis, Nachteile von Medien</p> <p>4.4. Wichtigkeit von Medien für die Entwicklung der Persönlichkeit</p> <p>4.5. Private Mediensättigung, Medienüberdross</p> <p>4.6. Anderes/Allgemeines</p>	<p>Welche Wertigkeit, welche Einstellungen und welchen Stellenwert hat die Mediennutzung bzw. haben einzelne Medien(inhalte) bei der befragten Person?</p> <p>Versuch, die persönliche Einstellung zu Medien und Wertigkeit von Medien der Person herauszufiltern, auch wenn keine Gründe angeführt werden.</p> <p>Medium und Einstellung bzw. Wertigkeit anführen.</p> <p>Explizites und Implizites.</p>	<p>4.1. Hier geht es um positiv formulierte Aussagen gegenüber Medien, aus denen geschlossen werden kann, dass für die Person Medien/ein bestimmtes Medium wichtig sind/ist oder um Aussagen, welche Vorteile mit der Nutzung von bestimmten Medien(inhalten) verbunden sind.</p> <p>4.2. Hier geht es um neutral formulierte Aussagen gegenüber Medien: den genannten Medien wird kein großer Stellenwert eingeräumt; sie spielen keine große Rolle (mehr); sie werden aber nicht definitiv abgelehnt.</p> <p>4.3. Hier geht es um negativ formulierte Aussagen gegenüber Medien, aus denen geschlossen werden kann, dass die Person Medien/ein bestimmtes Medium ablehnt bzw. abwertet (auch Ironisches) und um Aussagen, welche Nachteile mit der Nutzung von Medien(inhalten) verbunden sind.</p> <p>4.4. Aussagen, die zur entsprechenden Interviewfrage passen.</p> <p>4.5. Aussagen, die eine private Sättigung an Medien andeuten.</p> <p>4.6. Andere/allgemeine Aussagen zu Wertigkeiten/Einstellungen.</p>	<p>4.1. Lesenlernen als Anliegen. Bücher sind oft viel zu sehr zurückgedrängt. Die Handynutzung hat interessante Aspekte hineingebracht: schnelleres Austauschen. Medien sind aus dem Leben nicht mehr wegzudenken.</p> <p>4.2. Ich habe über Jahre ein Instrument gespielt, irgendwann hat man dann aber andere Wertigkeiten und hört auf. Die Fotos verstauben irgendwo. Ich kann nicht nachvollziehen Zeit mit Fotografieren/Computerspielen zu verbringen.</p> <p>4.3. Computerspiele sind langweilig. Das große böse Internet. Mails sind nicht verlässlich und sicher. Computerspiele isolieren. Abhängigkeit einiger Medien vom Strom.</p> <p>4.4. Ein paar Kultfilme. Eigentlich sind es Bücher.</p> <p>4.5. Momentan habe ich kein Bedürfnis Medien für mich persönlich zu nutzen. Wenn ich nach Hause komme nutze ich keine Medien, ich brauche Ruhe.</p> <p>4.6. Was nicht zuordbar.</p>

Nr.	Hauptkategorie	Nr.	Ausprägung	Kategoriedefinition	Kodierregel	Ankerbeispiel
5.	Motive und Zwecke der Mediennutzung	5.	5.1. Entspannung, Unterhaltung, Berieselung, Hobby 5.2. Lernen, Wissensaneignung, Information, Neugier, Interesse 5.3. Arbeit, Studium 5.4. Soziales (Familie, Freunde) 5.5. Zeitmangel (Wenig/Nicht-Nutzung) 5.6. Anderes	Aus welchen Gründen werden diverse Medien(inhalte) genutzt oder nicht genutzt?	Sämtliche persönliche Gründe, Motive und Zwecke (explizit und implizit) anführen. → <i>Abgrenzung: Aktuelle Mediennutzung (Nr.2.); es muss ein Grund, Zweck, Motiv direkt oder indirekt ausgewiesen werden.</i> 5.3. Beruflich vorgegebene Webseiten anschauen. Gitarre spielen begleitet mich beruflich bedingt. Internetseiten fürs Studium.	5.1. Fernsehen als Berieselung. NÖN ausprobiert, man möchte doch den Klatsch wissen. Hobby: regelmäßig im Chor singen. 5.2. Beiträge anhören, die Infos bringen. Ich will wissen wie der PC funktioniert. 5.3. Beruflich vorgegebene Webseiten anschauen. Gitarre spielen begleitet mich beruflich bedingt. Internetseiten fürs Studium. 5.4. Skype, um mit Freunden im Ausland in Kontakt zu sein. 5.5. Lesen hat wenig Platz. 5.6. Was nicht zuordbar: Erleichterung des Alltags.
6.	Prägung durch Eltern	6.1.	<b>Kontrolle der Mediennutzung</b> 6.1.1. (Nicht) Regelung der Mediennutzung 6.1.2. (Keine) Verbote der Mediennutzung	<b>Lehrer:</b> Wie wurde die Mediennutzung insbesondere von den Eltern in der Vergangenheit (Kindheit, Jugend) kontrolliert oder gab es kaum/keine Kontrollmaßnahmen? <b>Kinder:</b> Wie wird die Mediennutzung insbesondere von den Eltern kontrolliert oder gibt es kaum/keine Kontrollmaßnahmen?	Hier sind intentionale Aspekte der Medienerziehung der Eltern anzuführen: sanktionierte bzw. geduldete Medienerfahrungen. Der Schwerpunkt liegt auf Regeln und auf Verboten. → <i>Abgrenzung: Förderung der Mediennutzung (Nr.6.2.)</i> 6.1.1. Äußerungen zu (keinen) Richtlinien und zur (Nicht-)Aufstellung von Regeln 6.1.2. Äußerungen zu (keinen) Verboten (Medien, die nicht genutzt werden dürfen).	6.1.1. Regeln, wie viel man fernsieht. Es gab eigentlich keine Regeln, das hat sich von selbst ergeben. Ich darf nur am Wochenende Computerspielen. 6.1.2. Verbote gab es eigentlich kaum. Ich durfte mir keine Zeitschriften kaufen, habe es aber trotzdem heimlich getan.

Nr.	Hauptkategorie	Nr.	Ausprägung	Kategoriedefinition	Kodierregel	Ankerbeispiel
6.	Prägung durch Eltern	6.2.	Förderung der Mediennutzung	<p><i>Lehrer:</i> Welche Medien(inhalte) wurden in der Vergangenheit (Kindheit, Jugend) vor allem durch die Eltern (oder auch andere Bezugspersonen) gefördert?</p> <p><i>Kinder:</i> Welche Medien(inhalte) werden vor allem durch die Eltern (oder auch andere Bezugspersonen) gefördert?</p>	<p><i>Lehrer:</i> Hier ist anzuführen welche mediale Aktivitäten durch wen (Familienmitglied) in der Vergangenheit (Kindheit, Jugend) gefördert wurden.</p> <p><i>Kinder:</i> Hier ist anzuführen welche medialen Aktivitäten durch wen (Familienmitglied) aktuell in der Familie gefördert werden.  → <i>Abgrenzung:</i> Kontrolle der Mediennutzung (Nr.6.1.); hier geht es um die positive Förderung.</p>	Instrument lernen (z. B. Klavier...) Vorlesen durch die eigenen Eltern. Bücher waren im Interesse der Eltern. Meine Eltern haben mich auf Konzerte mitgenommen. Wir sind regelmäßig ins Museum bzw. in die Bücherei gegangen. Diverse Medien als Geschenke der Eltern.
6.3.	Mediennutzung der Eltern (Vorbildwirkung)			Wie können die medialen elterlichen Nutzungsgewohnheiten beschrieben werden? Welche Vorlieben haben die Eltern in Bezug auf die Mediennutzung?	Hier sind mediale Aktivitäten der Eltern der befragten Person anzuführen. → <i>Abgrenzung:</i> Förderung der Mediennutzung (Nr.6.2.) → <i>Abgrenzung:</i> gemeinsame bzw. trennende Medieneinfahrungen innerhalb der Familie (Nr.7.2.)	Meine Mutter hat gerne gelesen. Mein Vater hat gerne am Radio herumgebastelt. Meine Mama spielt auch gerne Computerspiele.
7.	Prägung Familie	7.1.	Prägung des familiären Umfelds durch die Person	<p><i>Nur für Lehrer:</i> Inwiefern prägt die Person das familiäre Umfeld?</p> <p>Durch Kontrolle, Regelung, Verbote, Lenkung, Förderung der eigenen Kinder.</p>	Hier geht es um jene Aussagen, die auf eine Prägung bzw. Beeinflussung der Person auf die Familie (insbesondere eigene Kinder, Partner) schließen lassen. → <i>Abgrenzung:</i> Prägung durch Eltern (Nr.6.); hier geht es darum wie die Person ihre Familie prägt und <u>nicht</u> wie die Person durch die eigenen Eltern geprägt wurde. → <i>Abgrenzung:</i> Prägung durch Familie (Nr.7.2.); hier geht es darum wie die Person ihre Familie prägt und <u>nicht</u> wie die Person selbst durch das familiäre Umfeld geprägt wird.	Meine Kinder werden mit Computerspielen nicht verwöhnt. Meine Kinder haben festgelegte Fernsehzeiten. Meine Kinder dürfen keine Kriegsspiele spielen. Mir ist es ein Anliegen, dass meine Kinder ein Instrument lernen.

Nr.	Hauptkategorie	Nr.	Ausprägung	Kategoriedefinition	Kodierregel	Ankerbeispiel
7.	Prägung Familie	7.2.	<p><b>Prägung der Person durch das familiäre Umfeld</b></p> <p>7.2.1. Gemeinsame Medienerfahrungen innerhalb der Familie</p> <p>7.2.2. Trennende Medienerfahrungen innerhalb der Familie</p> <p>7.2.3. Mediennutzung, Medienumgang der eigenen Kinder/Geschwister</p> <p>7.2.4. Mediennutzung, Medienumgang des Partners</p>	<p>7.2.1. Welchen medialen Aktivitäten wird/wurde in der Familie gemeinsam nachgegangen?</p> <p>7.2.2. Gibt/gab es Unterschiede in der Mediennutzung (individuelle Medienaktivitäten,Medienvorlieben) innerhalb der Familie?</p> <p>7.2.3. Welchen medialen Aktivitäten gehen die eigenen Kinder (Lehrer) bzw. die Geschwister (Kinder) nach?</p> <p>7.2.4. Nur für Lehrer: Welchen medialen Aktivitäten geht der eigene Partner nach?</p>	<p>7.2.1. Hier geht es um gemeinsame Erfahrungen im Umgang und der Anwendung von Medien, die im Alltag der Familie legitim sind und prägend wirken.                      → <i>Anmerkung: wenn es sowohl gemeinsam als auch trennend ist, das eher nehmen, was deutlicher hervorgeht.</i></p> <p>7.2.2. Hier geht es um unterschiedliche/trennende Erfahrungen im Umgang und der Anwendung von Medien, die im Alltag der Familie legitim sind und somit prägend wirken.                      → <i>Anmerkung: wenn es sowohl gemeinsam als auch trennend ist, das eher nehmen, was deutlicher hervorgeht.</i></p> <p>7.2.3. Hier sind mediale Erfahrungen und der Umgang mit Medien der eigenen Kinder/Geschwister anzuführen.                      → <i>Abgrenzung: gemeinsame und trennende Medienerfahrungen (Nr. 7.2.1. und 7.2.2.)</i></p> <p>7.2.4. Lehrer: Hier sind mediale Erfahrungen und der Umgang mit Medien des eigenen Partners anzuführen.                      → <i>Abgrenzung: gemeinsame und trennende Medienerfahrungen (Nr. 7.2.1. und 7.2.2.)</i></p>	<p>7.2.1. Gemeinsame Nutzung von Zeitsabos. Gemeinsames Fernsehen am Abend. Gemeinsames Spielen von Computer- und Gesellschaftsspielen. Ich bastle sehr oft mit meinem Vater.</p> <p>7.2.2. In den meisten Fällen hat jeder in der Familie seine eigenen Bücher. Jeder ist in Bezug auf das Sehen von Nachrichten autonom. Ich interessiere mich überhaupt nicht für Computerspiele, aber dafür mein Sohn. Meine Schwester zeichnet gerne, ich aber nicht.</p> <p>7.2.3. Meine Kinder haben einen relativ unbekümmerten Umgang zum PC. Meine Schwester spielt auch schon mit dem Nintendo, aber andere Spiele als ich. Meinem Bruder gehören diese CDs. Dieses Spiel borge ich mir von meiner Schwester aus.</p> <p>7.2.4. Meine Frau hat eine Vorliebe fürs Fernsehen. Mein Mann ist technisch versiert.</p>

Nr.	Hauptkategorie	Nr.	Ausprägung	Kategoriedefinition	Kodierregel	Ankerbeispiel
8.	Prägung durch Andere	8.	Prägungen durch andere bzw. durch das Umfeld	Welchen medialen Aktivitäten geht das Umfeld der Person nach? Wie sieht die Person das eigene Umfeld, den eigenen Freundeskreis in Bezug auf die Mediennutzung?	Hier geht es um Aussagen, die das Umfeld der Person in Bezug auf die Mediennutzung charakterisieren.	Ich kenne keinen Menschen, der keine Musik mag. Mit meinem Freund spiele ich oft Playstation. Mein Freund und ich mögen die gleiche Fernsehserie.
9.	Mediennutzung im Unterricht	9.1.	<b>(Nicht) Eingesetzte, vorstellbare Medien(inhalte)</b> 9.1.1. Audiomedien 9.1.2. Screenmedien 9.1.3. IT-Medien 9.1.4. Printmedien 9.1.5. Basteln und Werken 9.1.6. Anderes	<i>Lehrer:</i> Welche Medien(inhalte) werden im/für den Unterricht (nicht) eingesetzt, oder möglicherweise auch aus Sicht der Person zu wenig verwendet, incl. deren Begründung. Welche Medien(inhalte) können sich die Lehrer grundsätzlich vorstellen im Unterricht einzusetzen, auch wenn sie dies momentan aus diversen Gründen (noch) nicht tun? <i>Kinder:</i> Welche Medien(inhalte) werden in der Schule, im Hort genutzt bzw. welche Medien(inhalte) kennt das Kind aus der Schule, aus dem Hort?	Hier geht es um Medien(inhalte) (z. B. Genres, Programme, Namen von Angeboten, Sendungen), die im Unterricht (keinen) Einsatz finden. <i>Lehrer:</i> Hier geht es vorrangig um die einzelnen Medien(inhalte), die im Unterricht (wenig/keinen) Einsatz finden und um deren ausgewiesene Begründung. <i>Kinder:</i> Hier geht es um Aussagen, die sich auf mediale Aktivitäten in der Schule und im Hort beziehen.	9.1.1.1. CD-Player zum Tanzen. Hörschichten. Musikproduktionen 9.1.2. Fotos zum Dokumentieren von Aktivitäten (z. B. Ausflüge, Projekte). Overhead wird wenig genutzt. Videoproduktionen, wie z. B. Stop-Motion 9.1.3. Computerspiele sind ganz nett und nützlich, da gibt's einen schulischen Einsatz. Texte auf dem PC verfassen. Klassenblog. Wenig PC-Einsatz im Mathematikunterricht 9.1.4. In die Bücherei gehen. Klassentag gebuch führen. Schulzeitung gestalten. Zeichnungen 9.1.5. Bastelstunden 9.1.6. Tafelbild. Ausflug zum ORF. Museumsbesuch

Nr.	Hauptkategorie	Nr.	Ausprägung	Kategoriedefinition	Kodierregel	Ankerbeispiel
9.	Mediennutzung im Unterricht	9.2.	<p><b>Allgemeines (incl. Gründe) zum Medieneinsatz/Nicht-Einsatz im Unterricht</b></p> <p>9.2.1. Zeitfaktor</p> <p>9.2.2. Verfügbarkeit, Ressourcen</p> <p>9.2.3. Vertrautheit, Kompetenz</p> <p>9.2.4. Prioritäten</p> <p>9.2.5. Anderes</p>	<p><i>Lehrer:</i> Welche Einstellungen hat die Person zum (Nicht-)Einsatz von Medien(inhalten) im Unterricht, incl. deren Begründung?</p> <p><i>Kinder:</i> Welche Medien(inhalte) werden im Unterricht (nicht) eingesetzt, incl deren Begründung?</p>	<p><i>Lehrer:</i> Hier geht es um allgemeine Bemerkungen zum Medieneinsatz im Unterricht. Aus welchen Gründen werden diverse Medien(inhalte) im Unterricht eingesetzt bzw. abgelehnt? Aus welchen Gründen werden diverse Medienaktivitäten im Unterricht (nicht) gefördert? → <i>Abgrenzung: Einstellung zu Medien(fort)bildung (Nr.9.3.)</i></p> <p><i>Kinder:</i> Hier geht es um Äußerungen des Kindes zum schulischen Medieneinsatz: Aus welchen Gründen sollen/dürfen die Kinder bestimmte Medien im Unterricht nutzen bzw. dürfen die Kinder bestimmte Medien nicht verwenden? Welche Medien(inhalte) kennt das Kind von der Schule (nicht)?</p>	<p>9.2.1. Mit vertretbarem Aufwand Medien im Unterricht einsetzen. Viele interessante Dinge, die oft aus Zeitgründen oder aus anderen Gründen nicht passieren. Ich habe sehr wohl die Neugier, aber ich verwende Videos viel seltener als ich gerne würde.</p> <p>9.2.2. Wir haben keine entsprechenden Mittel in der Klasse: nur 2 PCs. Der Overhead ist kaputt.</p> <p>9.2.3. Ich würde gerne den PC mehr nutzen, kenne mich aber selbst zu wenig aus.</p> <p>9.2.4. Andere Dinge haben Vorrang. Wir müssen auch mit dem Stoff durchkommen – PISA setzt uns unter Druck.</p> <p>9.2.5. Was nicht zuordbar.</p>
9.3.	Allgemeine Einstellungen	9.3.1.	<p>Einstellungen zum Projekt</p> <p>9.3.1.1. Einstellungen zum Projekt</p> <p>9.3.2. Einstellungen zu Medien(fort)bildung</p>	<p><i>Nur für Lehrer:</i> 9.3.1. Welche Einstellung hat die Person zum Projekt? Was erwartet sich die Person vom Projekt? Warum nimmt die Person am Projekt teil?</p> <p>9.3.2. Welche Einstellungen und Ansichten hat die Person ganz allgemein zum Thema Medien(fort)bildung?</p>	<p>9.3.1. Hier geht es um Aussagen/Einstellungen zum Projekt bzw. zur Teilnahme am Projekt.</p> <p>9.3.2. Hier geht es um Aussagen/Einstellungen der Person zu Medienbildung in der Klasse, in der Schule und ganz allgemein zu Medien(fort)bildung.</p>	<p>9.3.1. Ich möchte für mich persönlich das Projekt als Fußstritt nehmen, mich mit Medien im Unterricht näher zu beschäftigen. Ich habe keine genaueren Vorstellungen vom Projekt.</p> <p>9.3.2. Wir wurden im Bereich der Medienbildung nicht ausgebildet. Von der Direktion wird Medienbildung nicht gefördert.</p>

## 9.6. Kurzfassung

Wie zahlreiche Studien zum schulischen Medieneinsatz, zur Realisierung von Medienerziehung und zur Medienkompetenzvermittlung belegen, ist die Implementierung von Medienbildung in den Volksschulunterricht trotz vielfältiger medienpädagogischer Initiativen bis dato unzureichend erfolgt. Ausgehend von dieser Problematik widmet sich die vorliegende Arbeit der empirischen Erforschung und Gegenüberstellung medienkultureller Voraussetzungen und privatmedialer Gewohnheiten von Lehrern und Schülern. Mit der Aufnahme der bourdieuschen Perspektive wird das Habituskonzept ins Zentrum des Interesses gestellt und, aufbauend auf die Überlegungen von Kommer und Biermann, in Richtung eines medialen Habitus weiterentwickelt. Unter medialem Habitus wird in dieser Studie das Zusammenspiel der medienökonomischen Kapitalausstattung, der medialen Erfahrungen, der Aktivitäten und Nutzungsgewohnheiten, der Einstellungen zu und der Wertigkeiten von Medien im Alltag, der Motive und Zwecke der Mediennutzung und der erlebten medienerzieherischen Interventionen sowie familiär geprägten Mediennutzungsmuster verstanden. Diesen Aspekten wird unter Zuhilfenahme von sechs entwickelten Analysedimensionen Rechnung getragen. Die leitende Frage ist, welche Relevanz der mediale Habitus von Lehrern und Schülern für die Genese schulischer Medienkultur hat, und welche Konsequenzen sich daraus für die Implementierung von Medienbildung in den Schulunterricht ergeben. Zur Erörterung dieser Frage wird eine Querschnittuntersuchung im Rahmen eines Mixed Methods Design durchgeführt, um sowohl auf einer Makro- als auch auf einer Mikroebene der empirischen Rekonstruktion des medialen Habitus gerecht zu werden. In einer ersten, quantitativen Forschungsphase werden insgesamt 1130 Lehrer und Eltern an sechs Wiener Volksschulen zu ihrer medienökonomischen Ausstattung sowie ihren familiären Mediennutzungsgewohnheiten befragt und die Ergebnisse unter Berücksichtigung milieuspezifischer Variablen sowohl deskriptiv als auch inferenzstatistisch ausgewertet. Auf Basis dieser Ergebnisse folgt eine zweite, qualitative Forschungsphase mit zwei parallel verlaufenden Erhebungsverfahren: zum einen werden 15 Lehrer mittels teilstandardisiertem Leitfadenterview zur eigenen Medienbiografie, zur persönlichen Mediennutzung im Alltag sowie zur Arbeit und zum Einsatz von Medien im Unterricht befragt. Zum anderen wird mit 15 Schülern ein Gespräch in Form einer Media Tour in ihrem Zuhause geführt, um einen Eindruck von ihrem medialen Umfeld und daran gekoppelten, familiär geprägten Mediennutzungsgewohnheiten zu gewinnen. Die Auswertung der generierten qualitativen Daten erfolgt mittels qualitativ strukturierender Inhaltsanalyse. Als Ergebnis dieser qualitativen Untersuchung liegen Ergebnisse in Form von vier extrahierten Habitusformen für die Gruppe der Lehrer und in Form von sechs individuellen Fallporträts für die Gruppe der Schüler vor. Diese ermöglichen es, den medialen Habitus von Lehrern und Schülern zu beschreiben und unterschiedliche – kompatible sowie divergierende – Passungskonstellationen des medialen Habitus von Lehrern und Schülern

aufzuzeigen. Die Ergebnisse bieten somit einen neuen Erklärungsansatz für die vorhandenen Probleme bei der Implementierung von Medienbildung in den Volksschulunterricht an. Schließlich leisten die Ergebnisse auch einen Beitrag dazu, die bestehenden Thesen zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen aus medienpädagogischer Sicht zu beleuchten.

### 9.7. Abstract

As numerous studies on the educational use of media and the implementation of media education as well as media literacy confirm, there are still difficulties in the implementation of media education in primary schools even though there have been multiple media educational initiatives and attempts to address these difficulties in recent years. This study attempts to achieve a new approach in addressing these difficulties and focuses on the empirical investigation of media cultural conditions and private media habits of teachers and pupils. Referring to Bourdieu the conception of the habitus is used as the theoretical framework in this study and is – following the work of Kommer and Biermann – adapted to the topics of media and media culture. The concept of the media habitus in this study is understood as the interplay of media economic capital, media experiences, activities and usage patterns, attitudes and values of media in everyday life, motives and purposes of media use, media educational interventions and family-dominated media usage patterns. Based on these aspects, six analytical dimensions are developed to investigate the media habitus. The central question of this research is the relevance of teachers' and pupils' media habitus for the genesis of media culture in schools and the resulting consequences for the implementation of media education in class. In order to further discuss this question, a cross sectional study with a mixed methods design is conducted to enable, both on a micro and macro level, the empirical reconstruction of the media habitus. In a first quantitative research phase, a total of 1130 teachers and parents from six Viennese primary schools are interviewed with a questionnaire about their living conditions and the related and common media use in the families, also taking socio-demographic features and milieu variables into account. The quantitative data is analysed in a statistical descriptive and inferential way. Based on these results a second qualitative research phase with two parallel inquiries is conducted: In the first part of the inquiry, 15 teachers are questioned about their media biography, their private media use in everyday life and their use of media in school, using open semi-structured interviews. In the second part of the inquiry, 15 pupils are interviewed in the form of a media tour conducted in their homes, aiming to get an impression of their media environment at home as well as their family media usage patterns. The generated qualitative data is analysed by using qualitative structuring content analysis. Final findings from this qualitative study show four developed types of a media habitus for the teachers and six individual case studies for the pupils. With this data it is possible to describe the media habitus of teachers and pupils and to show – compatible as well as divergent – matching constellations of the media habitus of teachers and pupils. The results of this study provide a new explanation for the existing problems in the implementation of media education in primary schools. Finally, the results of this research also make a contribution to the existing theories on the reproduction of social inequalities in education from a media-educational perspective.



# Curriculum Vitae

## ***Persönliche Informationen***

---

Name: Mag. Ursula Mutsch

Geburtsjahr: 1983

Geburtsort: Wien

Nationalität: Österreich

## ***Aus- und Weiterbildung***

---

### **Doktoratsstudium**

seit 03/2009

Universität Wien

Dissertationsgebiet: Pädagogik

### **Lehrgang SOQUA – Sozialwissenschaftliche Berufsqualifizierung**

10/2010 - 06/2012

Institute SORA, FORBA und ZSI

### **Diplomstudium Pädagogik mit Abschluss Mag. phil.**

10/2005 - 11/2008

Universität Wien

Schwerpunkte: Medienpädagogik, Psychoanalytische Pädagogik

### **Lehramt Volksschule mit Abschluss Dipl.-Päd.**

09/2002 - 06/2005

Pädagogische Akademie des Bundes Wien 10

### **Bundsgymnasium Untere Bachgasse**

09/1993 - 06/2001

Mödling

## ***Wissenschaftliche Tätigkeit***

---

### **Projektmitarbeiterin im Forschungsprojekt MiVA (Medienbildung im Volksschulalter)**

12/2008 - 04/2012

Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien

### **Studienassistentin**

03/2008 - 07/2008

Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien

### **Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der elf/18-Studie**

01/2008 - 02/2008

Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien

### **Tutorin**

10/2007 - 02/2008

Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien