

Yvonne Bernart
Elke Billes-Gerhart

**Sprachverhalten und Mediennutzung
von Migrant*innen
im soziologischen Blick**



Cuvillier Verlag Göttingen

Yvonne Bernart
Elke Billes-Gerhart

**Sprachverhalten und Mediennutzung
von Migrantenjugendlichen
im soziologischen Blick**

Cuvillier Verlag Göttingen

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2004

ISBN 3-86537-034-9

⊕ CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2004

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2004

Gedruckt auf säurefreiem Papier

ISBN 3-86537-034-9

Bernhard Schäfers
zum 65. Geburtstag

Vorwort

Im Kommunikationszeitalter nehmen Medien und Sprache eine zentrale Rolle ein. Hierbei ist der kompetente Umgang mit Medien und auch mit Sprache im besonderen für Migrant*innen ein vorherrschendes Thema. Aus diesem gemeinsamen Forschungsinteresse ergaben sich zahlreiche Gespräche, die den weiten Raum der Soziologie zum Gegenstand hatten. Dabei kristallisierten sich gemeinsame Grundlagen aus Jugend-, Migrations- und Pädagogischer Soziologie heraus, die wir zum Anlass dieser Publikation nahmen.

Durch langjährige Beschäftigung mit Themen der Jugendsoziologie und auch der Migrationsforschung am Institut für Soziologie der Universität Karlsruhe und zahlreichen Lehrveranstaltungen dazu, entwickelte sich das Interesse am Sprachverhalten von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund und deren Umfeld. Aus dem Projekt „Medienkompetenz unter der Perspektive ethnischer und geschlechtlicher Differenz“ – ein Teilprojekt des hochschulartenübergreifenden Kompetenzzentrums für Geschlechterforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft (KGBI) – am Institut für Sozialwissenschaften und Europäische Studien, in der Abteilung Soziologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, kamen Impulse zur Mediennutzung in Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund und der geschlechtlichen Zugehörigkeit von Jugendlichen. Vorliegende Pilotstudie und Sekundäranalyse ist ein Ergebnis dieser Kooperation.

Wir danken besonders den Schülerinnen und Schülern, aber auch den beteiligten Lehrkräften und Rektoren für die Bereitschaft zur Mitwirkung an der Umfrage. Ebenso sind wir Prof. Dr. Annette *Treibel-Illian* an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zu Dank verpflichtet. Viktor *Maas* danken wir für seine Literaturrecherchen.

Karlsruhe, im Februar 2004

Dr. Yvonne Bernart

Privatdozentin
Institut für Soziologie
Universität Fridericiana Karlsruhe

Elke Billes-Gerhart

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Projekt: „Medienkompetenz unter der Perspektive ethnischer und geschlechtlicher Differenz“

Inhaltsverzeichnis

I.	Einleitung	4
II.	Das Sprachverhalten Migrantenjugendlicher im Schnittpunkt zwischen Jugendsoziologie und Migrationsforschung	6
1.	Einleitung.....	6
2.	Das Phänomen des „Code-switching“ Migrantenjugendlicher im Schnittpunkt von Jugendsoziologie und Migrationsforschung	7
2. 1	Jugendsoziologie und peergroups von Migrantenjugendlichen.....	7
2. 2	Die Begriffe Assimilation und ethnic community in der Migrationsforschung.....	9
2. 3	Code-switching als Element der Soziologie und der Migrationsforschung.....	11
3.	Begriff und Funktionen des Phänomens Code-switching.....	12
3. 1	Das klassische Code-switching.....	12
3. 2	Code-switching/Code-mixing bei Migrantenjugendlichen.....	14
4.	Drei Interpretationen von Code-switching bei Migrantenjugendlichen.....	15
4. 1	Code-switching als Identitätsmuster zwischen zwei Kulturen.....	15
4. 2	Code-switching als Akkulturationsstrategie Segregation.....	16
4. 3	Code-switching als demonstrierte Bilingualität/neue Ethnizitätsausprägung.....	17
5.	Türkische Migranten(jugendliche) und Sprachverhalten im Blick der Forschung.....	18
5. 1	Aktuelle empirische Untersuchungen zum Phänomen Code-switching und Kanaksprak.....	18
5. 2	Ergebnisse der Pilotstudie zu Sprachverhalten und Freundschaftsgruppen.....	19
5. 2. 1	Sprachverhalten der Migrantenjugendlichen.....	21
5. 2. 2	Freundesgruppen der Migrantenjugendlichen.....	22
5. 2. 3	Die türkischsprachigen Migrantenjugendlichen der Pilotstudie.....	26
5. 2. 4	Sprachverhalten und Nutzung anderssprachiger Internetseiten.....	27
5. 3	Die Wichtigkeit der Freundesgruppen bei deutschen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	28
6.	Sprachverhalten und Schulleistung.....	29
7.	Code-switching als Ausdruck einer neuen, sozialen Identität jenseits von Ethnisierungsprozessen?.....	32
III.	Medienbesitz und Mediennutzungsverhalten bei Migrantenjugendlichen	35
1.	Einleitung.....	35
2.	Zum kompetenten Umgang mit Medien.....	36
2. 1	Der Medienbegriff.....	37
2. 2	Der Kompetenzbegriff.....	39

2. 3	Der Medienkompetenzbegriff.....	40
2. 3. 1	Bestehende Definitionen für Medienkompetenz.....	41
2. 3. 2	Ansätze einer soziologischen Definition von Medienkompetenz	44
3.	Zur Hypothese der 'Digitalen Kluft'.....	45
4.	Mediensozialisation und Medienbiographien von Jugendlichen.....	47
4. 1	Mediensozialisationsinstanzen.....	48
4. 2	Funktionen von Medien für Jugendliche.....	50
5.	Ergebnisse der Piltorstudie und Sekundäranalyse zu Medienausstattung und Mediennutzung von Migrantenjugendlichen.....	52
5. 1	Handybesitz und Handynutzung.....	55
5. 2	Internetnutzung.....	56
6.	Ergebnisse der Pilotstudie zur Mediennutzung von vier Untergruppen Migrantenjugendlicher (n=57).....	59
6. 1	West-/südeuropäische Migrantenjugendliche (n=10).....	59
6. 2	Osteuropäische Migrantenjugendliche (n=19).....	62
6. 3	Türkischsprachige Migrantenjugendliche (n=20).....	64
6. 4	Außereuropäische Migrantenjugendliche (n=8).....	67
6. 5	Mediennutzungsverhalten der Migrantenjugendlichengruppen im Vergleich.....	70
7.	Medienbesitz und Mediennutzung bei weiblichen und männlichen Migrantenjugendlichen (n=53).....	72
8.	Beschäftigungen im Internet bei weiblichen und männlichen Migrantenjugendlichen: Mediennutzungsprofile.....	77
IV.	Fazit und Ausblick.....	81
1.	Mediennutzung - Medienkompetenz.....	81
2.	Sprachverhalten als neues Element der Jugendkultur.....	83
3.	Thesen zur Medienkompetenz.....	83
3. 1	Dimensionen von Medienkompetenz und Kompetenzträger.....	83
3. 2	Orte des Kompetenzerwerbs und Kompetenzträger.....	84
4.	Ausblick.....	84
	Literaturverzeichnis.....	86
	Tabellenverzeichnis.....	93
	Abbildungsverzeichnis.....	93

I. Einleitung

Sowohl Jugendliche und neue Medien als auch Migrant*innen und ihr Sprachverhalten sind seit einigen Jahren zentraler Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung in vielen quantitativen und qualitativen Studien in unterschiedlichen Teildisziplinen. Diese Publikation möchte mithelfen, eine spezifische Forschungslücke im Schnittpunkt von Jugendsoziologie, Migrationsforschung und Pädagogischer Soziologie zu schließen: Junge Migrant*innen und Migrant*innen an der Schwelle des Jugendalters werden unter jugendsoziologischer Perspektive bezüglich ihrer Mediennutzung und ihres Sprachverhaltens untersucht. Dies geschieht durch eine nichtrepräsentative Pilotstudie und einer umfangreichen Sekundäranalyse von empirischen Studien zu dieser Thematik.

Die Grundlagen des Fragebogens der vorliegenden Pilotstudie wurden im Sommersemester 2003 in dem Projektseminar „Migrant*innen im soziologischen Blick“ am Institut für Soziologie der Universität Fridericiana in Karlsruhe entwickelt und in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Projekt „Medienkompetenz unter der Perspektive ethnischer und geschlechtlicher Differenz“¹ weiterentwickelt und durchgeführt. Im Juli 2003 wurden fünf 6. Klassen in gezielt ausgewählten Hauptschulen in Baden-Württemberg (Heilbronn, Stutensee, Pforzheim, Stuttgart und Baden-Baden) befragt (N=104) und 103 Fragebogen ausgewertet.

Die Jugendlichen ermittelten wir anhand des Migrationshintergrunds: „Von Migration spricht man, wenn eine Person ihren Lebensmittelpunkt über eine sozial bedeutsame Entfernung verlegt, von internationaler Migration, wenn dies über Staatsgrenzen hinweg geschieht.“ (Migrationsbericht 2003:3) Die Kategorie „Ausländer“, die an der im Ausweis eingetragenen Nationalität festgestellt wird, war für uns nicht relevant². Migrant*innengruppen bringen spezifische individuelle und kollektive Erfahrungen mit und haben eine gewachsene kulturelle Identität, die – auch wenn sie schon lange Zeit in Deutschland leben – immer noch eine mehr oder weniger wichtige Rolle spielt. Religion, Normen und Wertvorstellungen, Sitten und Bräuche und die Sprache der Herkunftskultur haben über Generationen hinaus Bestand und beeinflussen den Alltag der Heranwachsenden mit Migrationshintergrund. Die Jugendlichen wandeln zwischen der Herkunfts- und der derzeitigen Lebenskultur, was erhebliche Anforderungen an sie stellt. Eine wichtige Ausprägung des Migrationshintergrunds ist die gesprochene Sprache bzw. Sprachen, welche für uns handlungsleitend waren. Die kulturelle Zugehörigkeit einer Person erscheint uns prägender, als die Be-

¹ Weitere Informationen unter: <http://www.kgbi.info>

² Vgl. hierzu *Beck-Gernsheim* 2002:26: „Im Zeitalter der transnationalen Migration halten sich Identitäten und Zugehörigkeiten vielfach nicht mehr an nationale staatliche Grenzen. Diese Identitäten und Zugehörigkeiten ignorieren oft Grenzen, stellen neuartige Verbindungslinien her, schaffen sich ihre eigenen Bezugspunkte – etwa der Art „Wir sind Frankfurter Türken“, Berliner Türken, Nürnberger Griechen –, die das Schema nationalstaatlicher Sortierung von unten her aufbrechen.“

zeichnung im Pass. Die Kultur prägt das soziale Verhalten (und umgekehrt) und ist Ausdruck einer Lebensform z.B. durch Sprache und Kommunikation. Anhand der gesprochenen Sprache(n) differenzieren wir im Verlauf der Auswertung unserer Pilotstudie vier Migrationsgruppen, die geografisch zusammengefasst werden. Die Kulturen dieser Gruppen zeigen eine unterschiedliche Distanz zu der deutschen Kultur: west-/südeuropäische Migrant*innen sind der deutschen Kultur näher, als außereuropäische.

Im ersten Kapitel (II.) steht das Sprachverhalten/Code-switching von Migrant*innen und die Forschung dazu im Mittelpunkt. Die angesprochene Forschungslücke wird begründet, es werden die Ergebnisse der Pilotstudie zu Sprachverhalten und gemischten Freundschaftsgruppen dargestellt und es wird für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit plädiert.

Das zweite Kapitel (III.) entwirft zunächst Konturen einer Definition von Medienkompetenz aus soziologischer Perspektive und beleuchtet den Bereich der Mediensozialisation und der These von der 'Digitalen Kluft'. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Sekundäranalyse zusammengefasst und mit den Ergebnissen der Pilotstudie bezüglich Medienausstattung, Mediennutzung und Umgang mit Medien verbunden. Neue Medien werden hier als Schwerpunkt gesetzt und zum Teil Vergleichsdaten von traditionellen Medien herangezogen.

Eine Zusammenfassung und Fokussierung mit Schlussfolgerungen, Thesen und Hypothesen erfolgt im dritten Kapitel (IV.).

II. Das Sprachverhalten Migrant*innenjugendlicher im Schnittpunkt zwischen Jugendsoziologie und Migrationsforschung³

1. Einleitung

Das Sprachverhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist geprägt durch das klassische Code-switching zwischen Deutsch und der jeweiligen Muttersprache, aber auch durch die Kanaksprak, einer speziellen Ausprägung einer Jugendkultur, die durch die Migration geprägt ist. „Voll krass“, „Ultra korregd, Alder!“, „Was guckst Du?“, „Hastu Problem oder was?“ sind Ausdrücke der Kanaksprak, die längst die deutsche Alltagskultur auch von Personen über 20 Jahren erreicht haben. „Kanaksprak“ ist eine Selbstdefinition junger Migrant*innenjugendlicher (Zaimoglu 1995) seit Mitte der 1990er Jahre. Sie ist geprägt durch rudimentäre Grammatik, den Gebrauch von türkischen Interjektionen und Anreden und der häufigen Verwendung von Verstärkerausdrücken wie konkret, krass.

Sie ist inzwischen in der Alltagskultur und den Medien rezipiert und modifiziert worden: Durch die selektive Aufnahme von Teilen in die Alltagskommunikation von der deutschen Mehrheitsgesellschaft, wenn man an das Duo „Stefan und Erkan“ denkt oder die SAT-1-Show „Was guckst Du?“ (vgl. *Androutsopoulos* 2001), kann man dies als Indiz dafür werten, dass Elemente der Migrationskultur über die Jugendkultur Eingang in den deutschen Alltag gefunden haben (so wurde auch der Begriff „Kanakattack“ geprägt über die Modifizierung der Kanaksprak-Kultur von deutschen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, vgl. *Schramm* 2000). Kanaksprak ist dabei ein Element des klassischen (bilingualen) Code-switching geworden, dem Wechseln zwischen zwei Sprachen: nicht nur zwischen Türkisch und Deutsch, sondern auch zwischen Deutsch und der Kanaksprak (vgl. *Androutsopoulos* 2001a, b, *Auer/Dirim* 2001, *Dietzel-Papakyriakou* 2000, *Dirim* 2001, *Hinnenkamp* 2000, *Kallmeyer et al.* 2000, *Projektgruppe Spreeg* 2001).

Das Phänomen des Code-switchings und Code-mixings bei Migrant*innenjugendlichen der zweiten und dritten Generation stellt ein Stück einer transnationalen Identitätsbildung jenseits von Ethnisierungsprozessen dar. Es berührt neben der Soziolinguistik auch die Jugendsoziologie und die Migrationsforschung. Beide Forschungsrichtungen sind interdisziplinär aufgebaut, haben bisher jedoch wenig Berührungspunkte. Ein möglicher Zugang soll hier an einer (multi)ethnisch mitgeprägten Jugendkultur, die jugendspezifisch peergroup-bezogen ist, aufgezeigt werden. Zuerst soll das Phänomen des Code-switching (*Auer* 1983, 1998, *Fishman* 1965, 1975, *Heller* 1988, *Milroy/Muysken* 1995), als Begriff und in seinen Funktionen dargestellt werden; dabei muss ein erweiterter Assimi-

³ Teile des vorliegenden Kapitels sind meiner Antrittsvorlesung an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Universität Fridericiana in Karlsruhe am 22. 10. 2003 entnommen (Y. B.).

lationsbegriff herangezogen werden (*Esser* 1980, 1982, *Nauck* 1997); Code-switching als Sprachverhalten bei Migrantenjugendlichen kann zu Segregation oder zu Integration führen, je nach der Relevanz und der Qualität der anderen gesprochenen Sprachen unter Bezug auf den Bildungsprozess. Anschließend werden drei Sichtweisen auf Code-switching bei türkischen Migrantenjugendlichen von drei Forschern, die selbst einen Migrationshintergrund (*Atabay* 1998, *Banaz* 2002, *Toprak* 2000) haben⁴ und es unterschiedlich interpretieren, herausgearbeitet. Im letzten Kapitel soll das aktuelle Sprachverhalten Migrantenjugendlicher und der Zusammenhang mit dem Schulerfolg dargelegt werden. Als Fazit kann ein Ausblick auf mögliche Folgen für Jugendsoziologie und Migrationsforschung gezogen werden.

2. Das Phänomen des „Code-switching“ Migrantenjugendlicher im Schnittpunkt von Jugendsoziologie und Migrationsforschung

Nohl (1996) zeigte auf, dass eine systematische Verbindung zwischen Jugendforschung und Migrationssoziologie noch nicht ausreichend geknüpft ist. Sein Werk „Jugend in der Migration. Türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse“ möchte einen theoretisch und empirisch begründeten Beitrag zu einer solchen Verknüpfung leisten. Seiner Meinung nach muss die Migrationssoziologie der Adoleszenz an der peergroup ansetzen: „Die migrierten Jugendlichen haben potentiell drei neue Zugänge zum akkumulierten Kulturgut: den generationellen Zugang zum Kulturgut der eigenen Kommunität und die migrationsbedingten und generationellen neuen Zugänge zum Kulturgut der Aufnahmegesellschaft“ (*Nohl* 1996: 28). Wenige Arbeiten, die dies in der letzten Zeit ebenso unternommen haben, stammen interessanterweise von Forschern mit eigenem Migrationshintergrund wie *Banaz* (2002) *Atabay* (1998), *Macher/Sari* (1998) *Dirim* (2001), *Androutsopoulos* (2001) oder *Toprak* (2000). Woran diese zögerliche Aufnahme eines aktuellen Forschungsfeldes liegt, kann erklärt werden durch die zurückhaltende Behandlung von Migranten in der Jugendsoziologie und Jugendlichen (im engeren Sinne) in der Migrationsforschung.

2.1 Jugendsoziologie und peergroups von Migrantenjugendlichen

Merkens (1996) unterscheidet in einer kritischen, inhalts- und sekundäranalytischen Untersuchung zu empirischen Jugendstudien drei schon klassisch zu nennende Perspektiven:

⁴ Dass die Jugendforschung durch die Aufnahme und Wiedergabe im Alltag und durch biographische Betroffenheiten notwendigerweise reflexiv sein muss, wie *Scherr* (2003: 65 f.) fordert, „d. h. sie wird selbst zu einem Element ihres Forschungsgegenstandes und hat diese Verschränkung zu analysieren“, ist ebenso selbstverständlich wie die Berührung von Jugendforschung und Jugendpädagogik. Eine Jugendsoziologie, die sich als „genuin soziologisch“ bezeichnet, muss jedoch nicht deckungsgleich mit einer sozialkonstruktivistischen Orientierung sein. Dies wäre ein stark verkürztes Verständnis von soziologischer Jugendforschung (vgl. hierzu *Abels* 1993, *Sander* 2000, *Silbereisen* 2001), von Soziologie an sich.

1. Die Sichtweise der Psychologie: Jugend wird übereinstimmend als eine Übergangsphase angesehen, die vor allem durch Diskontinuität und einer Reihe von Entwicklungsproblemen gekennzeichnet ist. Häufig findet eine Beschränkung auf die Phase der Adoleszenz statt. Migrant*innenjugendliche werden oft nur als Problemfälle wahrgenommen, wenn sie auffallen.
2. Die pädagogische Sichtweise: Die von der Konfiguration des pädagogischen Verhältnisses in verschiedenen Systembindungen Erziehung und Sozialisation als Entstehungsbedingungen des Selbst im Prozess des Heranwachsens werden in den Mittelpunkt der Untersuchungen gestellt.
3. Jugend in soziologischer Sicht betrachtet Jugend als eine Phase sui generis, die ihre eigene Gestalt gegen etwas anderes oder zumindest in Abgrenzung von der Erwachsenenwelt ausbildet. Nicht dem Individuum zukommende Merkmale interessieren, sondern ob sich mit der Jugendphase gesellschaftliche Erscheinungen verknüpfen lassen.

Der jugendtheoretische Diskurs (*Mansel et al. 2003, Griese/Mansel 2003*) ist in Deutschland stark interdisziplinär ausgerichtet, von gesamtgesellschaftlichen Veränderungen geprägt und genießt öffentlich-politisch-mediale Aufmerksamkeit wie selten eine Bindestrichsoziologie. Seit 1990 erfährt er eine enorme Ausdifferenzierung, und ist geprägt durch Dimensionen wie „deutsche Einheit“, „Einwanderungsgesellschaft“, neue Polarisierungstendenzen u.v.m. Das Fazit lautet, die Epoche der großen Theorien sei vorbei, angemessener seien ad-hoc-Theorien und Bindestrichsoziologien, die gegenstandsangemessener sind. Auch ist der Bedeutung des Ortes, des Raumes, wo Jugend stattfindet, Rechnung zu tragen: es kommt der Begriff der ethnic communities ins Spiel. Das klassische Peergroup-Konzept (vgl. *Schäfers 1999*) greift hier nicht mehr ausreichend. Die ethnische Herkunft ist nicht wichtiger als die peergroup-Zentrierung in der Jugendphase, prägt jedoch eine neue Jugend(gruppen)kultur aus. Erst die Shell-Studie „Jugend 2000“ hatte den ersten Schritt getan, Jugendliche mit Migrationshintergrund unter dem Stichwort „Jugendliche in Deutschland“ gleichberechtigt wahrzunehmen⁵.

Auch rücken verstärkt Mädchengruppen im Zusammenhang mit Gewaltproblematik in den Vordergrund (*Wittmann/Bruhns 2001, Ulbrich-Hermann/Claves 2001, Bruhns/ Wittmann 2002*) und es werden die Felder „Gewalt-Mädchen-ethnische Konflikte“ thematisiert (*Heiland 2002, Wittmann 2002, Silkenbeumer 2000, von Felten 2002*). Migrant*innenjugendliche werden seit einigen Jahren ver-

⁵ „Wir wollten ein Gegengewicht gegen die u. E. unzulässigen Pauschalisierungen von Jugend setzen und – noch mehr als in der Vergangenheit – ein möglichst differenziertes Bild mit aller Vielfalt und allen Unterschiedlichkeiten des Jungseins heute gewinnen. Zum ersten Mal haben wir deshalb ausländische Jugendliche in allen Phasen der Studie, sowohl im qualitativen wie im quantitativen Teil, einbezogen. Unser Thema lautet ‚Jugendliche in Deutschland‘, also nicht mehr ‚deutsche Jugendliche‘.“ (*Deutsche Shell 2000: 12*).

stärkt empirisch untersucht (so stellvertretend z.B. *Raithel* 2002, *Tertilt* 1997), wobei einer der Schwerpunkt auf türkischen Jugendlichen (z.B. *Brüß* 2002, auch *Reinders* 2002) und Aussiedlerjugendlichen liegt (vgl. *Dietz/Roll* 1998, *Meister* 1997, *Strobl/Kühnel* 2000, *Herwartz-Emden/Westphal* 2002). Eine Soziologie der Migrationsjugend als neuer Teil der Bindestrichsoziologie wäre hier in interdisziplinärer Kooperation denkbar. Jugendliche mit Migrationshintergrund werden im engeren Sinne als Jugendliche verstanden, abgegrenzt gegen Kinder auf der einen Seite und den Erwachsenen auf der anderen Seite, also in der Lebensphase etwa zwischen 12 und 19/20 Jahren⁶.

2.2 Die Begriffe *Assimilation* und *ethnic community* in der Migrationsforschung

Die Bedeutung der *ethnic communities* wird in der Migrationssoziologie (so *Treibel* 2003) betont: Als *community* werden unterschiedliche Formen ethnischen Zusammenlebens bezeichnet, die mehr oder weniger verbindlich sein können und nicht zwangsläufig an räumliche Nähe gebunden sind. Die *ethnic community* der Einwanderer ist nicht einfach ein Abbild der jeweiligen Herkunftsgesellschaft, sondern enthält einzigartige, durch das Minderheitschicksal selbst bedingte Elemente: „Im Folgenden seien unter *ethnic communities* unterschiedliche Formen ethnischen Zusammenlebens verstanden, die mehr oder weniger verbindlich sein können und nicht zwangsläufig an räumliche Nähe gebunden sind. Die deutsche Bezeichnung der Nachbarschaft, die ja räumliche Nähe voraussetzt, ist in diesem Zusammenhang deshalb missverständlich. In der deutschsprachigen Migrationsforschung benutzt man daher ausschließlich den anglo-amerikanischen Begriff der (*ethnic*) *community*“ (*Treibel* 2003: 191). In der *ethnic community* kann sich eine kollektive Identität herausbilden, die den Migranten mit ausreichend Selbstbewusstsein ausstattet, um mit der Aufnahmegesellschaft in Interaktion treten zu können. Insofern fördert die Rückbesinnung auf die *ethnic community* die Integration der Migranten (*Elwert* 1982). Es muß aber auf die zeitliche Begrenztheit verwiesen werden, da sich sonst Parallelgesellschaften entwickeln, wenn sich ethnische und sozioökonomische Segregation überlagern.

Ethnic communities von Jugendlichen haben andere Formen als die der Erwachsenen und andere Funktionen wie zwei unterschiedliche Phänomene zeigen: Es gibt heute *peer groups* unterschiedlicher ethnischer Herkunft, bei denen Deutsch als gemeinsame Sprache dient (*Auer/Dirim* 2001, *DJI* 2001), es gibt aber auch rein ethnische Jugendgruppen und -gangs (vgl. *Raithel* 2002, *Jerusalem* 1992, *Nohl* 1996, *Tertilt* 1997); bei Jugendlichen sind eher Sozialräume wichtig. Auf diesen Unterschied wird in der Migrationsforschung seltener eingegangen (ebenso wie auf den Unterschied Kinder und Jugendliche). Multiethnische Freizeitaktivitäten sind nach der repräsentativen Shell-Studie „Jugend

⁶ Migrant*innenjugendliche in der Lebensphase der Postadoleszenz (vgl. *Bernart* 1996) zu untersuchen, wäre sicher auch interessant, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

2000“ eher für türkische und italienische Jugendliche wichtiger als für deutsche, aber der Jugendstatus, das gemeinsam geteilte Jugendleben mit seinen Freizeitaktivitäten überformt den ethnischen und kulturellen Status der sog. Ausländer (vgl. *Münchmeier* 2000). Interethnische Freundschaftsbeziehungen in peergroups in Schule und Freizeit sind beispielsweise Gegenstand eines aktuellen Forschungsprojektes (*Reinders* 2002).

Ohne auf das Spannungsfeld zwischen assimilationistischen und offenen Integrationsmodellen im Übergang zum Pluralismusmodell des Multikulturalismus eingehen zu wollen (vgl. hierzu *Han* 2000, *Seifert* 2000), sei auf die Diskussion, ob Integration oder Assimilation der angemessenere Begriff/das angemessenere Konzept ist, nur hingewiesen. Mit Akkulturation wird allgemein der Prozess der Übernahme von Elementen einer bis dahin fremden Kultur verstanden, insbesondere der Sprache (vgl. *Esser* 2000). Vier klassische Akkulturationsstrategien lassen sich nun nach *Nauck* (1997) identifizieren:

- *Integration*: Doppelloption auf Zugang zur Kultur der Herkunfts-Gesellschaft und Aufnahmegesellschaft;
- *Assimilation*: Aufgabe der eigenen Kultur und des Aufgehens in der anderen Kultur;
- *Segregation*: Festhalten an der eigenen Kultur und *gleichzeitigem* Interesse, Kontakte mit Angehörigen der anderen Kultur zu beschränken;
- *Marginalisierung*: geringes Bestreben, an der eigenen Kultur festzuhalten und nur geringer Kontakt mit Angehörigen der anderen Kultur.

In dieser Abstufung sind Assimilation, Segregation und Marginalisierung Abstufungen der Akkulturation an eine Aufnahmegesellschaft: Assimilation bedeutet hier, sich der neuen Gesellschaft so anzupassen, dass Elemente der eigenen (Herkunfts)kultur wie Sprache und Traditionen zugunsten der Aufnahmegesellschaft aufgegeben werden. Segregation fördert die ethnische Konzentration in Stadtteilen, die sich bei Verfestigung zu Parallelgesellschaften entwickeln können⁷. Marginalisierung, verkörpert im „Marginal man“ (der Randpersönlichkeit), wäre das Existieren am Rande der Aufnahmegesellschaft.

Erweitert man daher den Begriff der Assimilation („Ähnlichmachung“) im Sinne *Essers* (1980, 1982) und *Naucks* (1997), lassen sich folgende Stufen herausarbeiten:

- ∅ die kognitive Assimilation (d.h. das Wissen und die Kenntnisse über die neue Umwelt, insbesondere Sprachkenntnisse),
- ∅ die strukturelle Assimilation (insbesondere die berufliche Eingliederung),

⁷ Der Begriff der Segregation wurde in der sozialökologischen Schule der Chicagoer School geprägt, auch unter einem sozialdarwinistischen Einfluss (siehe Kap. „Demographic Segregation and Social Selection“ bei *Park/Burgess* 1921: 533ff); der vorbelastete Begriff „Ghetto“ wird heute eher vermieden. Vgl. *Park, R. E., E. W. Burgess, R. D. McKenzie*, 1925, *The City*, Chicago/London; *Park, R. E./E. W. Burgess*, 1921, *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago.

- ö die soziale Assimilation (über interethnische Kontakte),
- ö die identifikative Assimilation.

Angehörige ethnischer Minoritäten der zweiten Generation weisen im Allgemeinen ein höheres Assimilationsniveau auf als die der ersten Generation der Einwanderer, während bei Mitgliedern der dritten Generation nach *Naucks* (1997) Forschungen ein sog. „ethnic revival“ auftreten kann, d. h. eine Rückkehr zu kulturellen Traditionen des Herkunftslandes. Dabei handelt es sich jedoch um „einen kulturellen Transformationsprozess, bei dem die symbolischen Aspekte der ethnischen Identifikation Bestandteile einer Minoritätenkultur sind, aber nicht notwendigerweise authentische Bestandteile der Herkunftskultur, zu denen sie nur geringe oder gar keine Entsprechung mehr aufweisen“ (*Nauck* 1997: 478). Dies kann sich in der Religionsausübung, aber auch im Sprachverhalten zeigen.

Code-switching bei türkischen Migrant*innen Jugendlichen kann nun als Akkulturationsstrategie Segregation und/oder Assimilation im erweiterten Sinne begriffen werden, je nach dem, wie mit der Zwei-/Mehrsprachigkeit umgegangen wird. Die Qualität der jeweils gesprochenen Sprachen muss höher sein als die Beschränkung auf das Rudimentäre der Kanak*inensprache, um die strukturelle Assimilation (im Bildungsprozess) zu erreichen. Gute Deutschkenntnisse sind für den Erfolg in der Schule unerlässlich (s.u.), ein bewusster Umgang mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Schule ist ein Desiderat.

2.3 Code-switching als Element der Soziologie und der Migrationsforschung

Türkische Migrant*innenfamilien in der sozialwissenschaftlichen Literatur tauchen das erste Mal 1975 mit der Studie „Türkische Familien in der Bundesrepublik“ von *Holtbrügge* auf. Dabei wurde die türkische Familie aus einem agrarischen Land stammend der deutschen Familie aus einer Industriegesellschaft gegenübergestellt, die sozioökonomischen Bedingungen bestimmten die Vorstellungen über Sozialisation und Rollenstruktur, wobei sich die türkischen Familien in der Bundesrepublik an dem deutschen Ideal orientieren wollten. Mitte der 80er Jahre wurde dieses Defizitmodell abgelöst durch ein neuformuliertes Verständnis von Integration, und ein interkultureller Ansatz wurde berücksichtigt, so in dem Werk von *H. Griese* 1984 „Der gläserne Fremde“. Auch die empirischen Arbeiten von *B. Nauck* ab Mitte der 80er Jahre befassen sich kontinuierlich mit Migrant*innenfamilien. Zu Beginn der 80er Jahre gab es Untersuchungen über das „Gastarbeiterdeutsch“, und es wurde gefragt, ob es sich um eine Pidgin*sprache handele, also um eine reduzierte Version der dominierenden Sprache. Das Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgindeutsch“ von 1975 kam zu dem Schluss, dass eine solche Pidgin*sprache durch die soziale und sprachliche Isolation der ausländischen Arbeitnehmer zustande käme, und die Annäherung an

die Standardsprache kann erst durch die vermehrten sozialen Kontakte zwischen Deutschen und Ausländern sowohl am Arbeitsplatz als auch in der Freizeit erzielt werden.

In der 2./3. Generation wird das Code-switching als Spannungsverhältnis zwischen identifikativer Assimilation mit der Einwanderungsgesellschaft und der ethnischen Identifikation mit der Herkunftsgesellschaft gesehen. Bilinguale Sprecher einer neuen Generation beherrschen sowohl z.B. das Türkische als auch das Deutsche durch das Aufwachsen in der muttersprachlich geprägten Familie und der deutschsprachigen Umwelt in Kindergarten, Schule und Beruf. Gleichzeitig existiert eine neue Art von Jugendsprache, die es weder in der Türkei noch in Deutschland so in Reinkultur gibt. Dies kann auch als ein Indiz für Integrationstendenzen sein (so *Kallmeyer* 2000, *Hinnenkamp* 2000); es birgt aber auch die Gefahr von Segregation und Marginalisierung, wenn die Identifikation über diese Jugendsprache auch im Erwachsenenalter anhält bzw. der Schulerfolg darunter leidet und keine ausreichende strukturelle Assimilation erreicht werden kann.

3. Begriff und Funktionen des Phänomens Code-switching

Die Forschung zu Code-switching ist in der nordamerikanischen Forschung schon länger ein Bestandteil auch der Soziolinguistik (*Fishman* 1965, 1975, *Milroy/Muysken* 1995, *Heller* 1988). Ein schon klassisch zu nennendes, abstrahiertes Verlaufsmodell von Code-switching findet sich in der älteren Literatur immer wieder: die Elterngeneration, die in die Vereinigten Staaten eingewandert sind, sprechen miteinander und in der Familie fast nur ihre Muttersprache. Ihre Kinder sprechen in der Schule Amerikanisch, zu Hause noch die Muttersprache ihrer Eltern. In der dritten Generation (die Enkel der Einwanderer) wird nur noch auf Amerikanisch kommuniziert, besonders auch dann, wenn sie aus der alten neighborhood mit ethnischen Gruppenzusammenhalt fortgezogen sind.

3.1 Das klassische Code-switching

Drei Grundtypen von Sprachwechsel weist *Auer* (1998) nach, als ein Kontinuum einer Entwicklung⁸: Code-switching, language-mixing und fused lects wie Sinti. Code-switching kommt in einem soziolinguistischen Kontext vor, in dem Sprecher sich an einer bestimmten, bevorzugten Sprache orientieren zu einem Zeitpunkt bis zu dem Zeitpunkt, an dem geswitched wird. Code-switching signalisiert Anderssein des kommenden kontextuellen Rahmens. Diese Zu-

⁸ „Code-switching presupposes liberty of the individual speaker, it is a contextualization device which can be used in creative ways by participants; FLs, on the other hand, presuppose positive structural regularities. Code-mixing in its frequent type of bilingual speech between these two extremes in which the juxtaposition of the two languages lacks pragmatic-stylistic function and in which grammatical structure is not yet sedimentated“ (*Auer* 1998: 19f).

sammenhänge sind vielfältig, sie werden konstruiert. Code-switching ist sowohl ein personeller und als auch ein Gruppenstil. *Auer* (1983) bediente sich dabei des Ansatzes der ethnomethodologischen Konversationsanalyse: „Ziel der Konversationsanalyse ist es, diejenigen praktischen Verfahren der Teilnehmer an einem dialogischen Abtausch zu rekonstruieren, durch die sie ihre sprachlichen Handlungen gemeinsam sinnvoll (accountable) machen“ (*Auer* 1983: 10). Die Konversationsanalyse bildet somit einen wichtigen Schnittpunkt soziologischer und sprachwissenschaftlicher Diskurse (vgl. auch *Deppermann* 2000).

Unterschieden wird zwischen Diglossie und Bilingualismus. Der Begriff der Diglossie, zum ersten Mal von *Ferguson* 1959 erwähnt, geht davon aus, dass jede Sprache bzw. jede Varietät gesellschaftliche Funktionen hat. D.h. das Verhältnis von zwei oder mehreren Varietäten einer Einzelsprache, die in der Gesellschaft verschiedene Funktionen einnehmen: Dialekt zu Hause, Hochdeutsch in formellen Situationen (Bsp. Pfälzisch und Hochdeutsch). *Fishman* erweiterte dies auf zwei verschiedene Sprachen, die in einem geographischen Gebiet gesprochen werden: Die dominante Mehrheitssprache wird bei formalen, die Einwanderersprache bei informellen Gelegenheiten gesprochen.

Poplack (1980)⁹ teilt die Bilinguisten in drei Kategorien ein: 1. Sprecher, die nur bei Pausenfüllern, Interjektionen und idiomatischen Ausdrücken in die andere Sprache umschalten, 2. Sprecher, die zwischen Sätzen wechseln und 3. Sprecher, die innerhalb eines Satzes und innerhalb eines Wortes switchen, sie haben den höchsten Grad der bilingualen Kompetenz. Die ursprüngliche Definition des Begriffs Code-switching geht auf *Haugen* (1956) zurück: „[It] occurs when a bilingual introduces a completely unassimilated word from another language into his speech“¹⁰: d.h. die wahlweise Verwendung zweier Sprachen von Seiten eines Sprechers innerhalb einer Konversation.

Beim reinen Code-switching werden die Wörter und Sätze in ihrer ursprünglichen Form belassen, bei der Entlehnung erfolgt eine Integration in das andere Sprachsystem. Die idealtypische Definition meint, dass ein Sprecher beide Sprachen vollständig und in allen Bereichen gleich beherrschen muss, d.h. er hat in beiden Sprachen die gleiche vollständige Sprachkompetenz wie ein monolingualer Sprecher. Die gegenpolige Definition nimmt eine minimale Sprachkompetenz an, um ein Individuum als bilingual zu bezeichnen. *Mackey* löste diese Dichotomie auf, in dem er vorschlug, Bilingualismus nicht als absoluten sondern als relativen Begriff anzusehen (vgl. *Auer* 1983, *Fishman* 1975). Der klassische Begriff des Code-switching muss beim Sprachverhalten von Migrant*innen in Deutschland um die Variation der Kanaksprak erweitert werden, aber auch um die Strategien Code-mixing und Language-crossing (s.u.).

⁹ *Poplack*, S., 1980, Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAGNOL: toward a typology of code-switching. In: *Linguistics*, 18, S. 581-618.

¹⁰ *Haugen*, E., 1956, Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide, Alabama.

3.2 Code-switching/Code-mixing bei Migrantenjugendlichen

Hinnenkamp (2000) sieht im „Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen ein Ausdruck ihrer Identität, das zweisprachige Reden ist „eine lokale Ressource des Aushandelns von sozialen Bedeutungen darstellt, neben anderen Ressourcen wie die Verwendung von Dialekten, oder wie der Einsatz unterschiedlicher Stilmittel, Modalitäten und Register“. Er spricht sogar von Code-mixing. Unterschied zu dem Phänomen des Gastarbeiterdeutsches ist es, dass die Mehrheitsgesellschaft nun mehr nur noch die Zuhörer stellt. Sie sind ja nicht mehr die Adressaten des Gemischtsprechens. Mit Deutschsprachigen wird deutsch gesprochen, mit Türkischsprachigen Türkisch und mit Zweisprachigen zweisprachig. *Hinnenkamp* sieht dieses Gemischtsprechen als eine Strategie der Jugendlichen an, die unter polykulturellen und vielsprachigen Bedingungen aufwachsen, und sich Anforderungen aus oft widersprüchlichen Konstellationen stellen müssen. Sie interagieren mit unterschiedlichen Identitäten, die untereinander und mit der Umwelt in kontinuierlicher Auseinandersetzung stehen. Gemischtsprechen ist die Ausdrucksweise einer transitionalen sozialen Identität. Damit wird eine Identität konstruiert, die gleichzeitig sowohl die zugeschriebene deutsche oder türkische Zugehörigkeit adaptiert, diese dabei doch gleichzeitig demontiert und damit kreativ eine neue Identität konstruiert.

Hier deutet sich eine transitionalen Identität an, die als ein Gegenentwurf zu Ethnisierungsprozessen gewertet werden kann. Ethnische Identifikation wird durch die Zuschreibungsprozesse verstärkt, die die Einheimischen vornehmen: „Der Mechanismus der Ethnisierung überlagert die ethnischen Identifikationen: Nicht aufgrund ihrer ‚kulturellen Unterschiede‘, sondern zur Sicherung und Stabilisierung ihrer Identität greifen die Zugewanderten auf bestimmte Verhaltensweisen (z.B. das Tragen eines Kopftuches) zurück (Re-Ethnisierung). So übernehmen ethnische Kriterien – nicht so sehr die tatsächliche ethnische Herkunft – eine zentrale Rolle in der Beziehung zwischen Einheimischen und Zugewanderten: den Einheimischen dienen sie als (Ethnisierung/Unterschichtung) dazu, die Zugewanderten auszugrenzen und unteren Statuspositionen in den Beschäftigungssystemen zuzuweisen; den Zugewanderten selbst dienen sie der Selbstvergewisserung in einer neuen, mehr oder weniger fremden, unvertrauten Umgebung. Erscheint diese als feindlich, verstärkt dies die ethnische Re-Definition“ (*Treibel* 2003: 220). Man kann also von einem doppelten, sich gegenseitig verstärkenden Ethnisierungsprozess sprechen.

Das „Gemischt sprechen“ ist nun Ausdruck einer neuen sozialen Identität, das auch ganz pragmatische Funktionen erfüllen kann: Eine Kinderbefragung in Migrantenfamilien vom *Deutschen Jugendinstitut* 2001 bei n=1208 Kindern aus 63 Nationen zeigt eine weitere Funktion, daß Code-switching zu Hause spielerisch und bewusst angewendet wird, in multiethnischen Peergroups ist Deutsch ein gemeinsames Verständigungsmittel. Code-switching ist einerseits eine besondere Art der Gesprächsführung, die hilft, sprachliche Fähigkeiten auszubilden; auf der anderen Seite ist sie Ausdruck/Reaktion auf die multiethnisch ge-

prägten Bedingungen des Aufwachsens in der deutschen Gesellschaft um die Jahrtausendwende. Eine Modifikation des Code-switching, das sog. Code-mixing kann in diesem Kontext nach den Untersuchungen des Instituts für Deutsche Sprache (vgl. *Kallmeyer et al.* 2002) zu den Mannheimer „Powergirls“ auch als unterschiedliche, pragmatische Variationsmuster verstanden werden: Mixing in der Gruppe mit Bilingualen kann in zwei Variationsprofile eingeteilt werden: Nahe am türkischen Pol wird Deutsch zur Markierung von den Funktionen Störungsabwehr, Kommentaren/Bewertungen, Motiverklärungen und Steigerung/Emphase verwendet. Beim Sprechen nahe am deutschen Pol hat Türkisch tendenziell folgende Funktionen: Rahmung der Erzählung und von Erzählepisoden, zweigliedrige Informationsstruktur (erster Teil in Türkisch, zweiter fokussierter Teil in Deutsch). Dabei zeigt sich die Wichtigkeit der jeweiligen Referenzsituation: zu Hause Türkisch, in der Schule Deutsch und in der peergroup Code-mixing.

4. Drei Interpretationen von Code-switching bei Migrantenjugendlichen

Bei der Gruppe der jüngeren Forscherinnen und Forscher mit eigenem Migrationshintergrund lassen sich drei Sichtweisen und Bewertungen des Phänomens Code-switching herausarbeiten: Code-switching hat sich als eigenes Identitätsmuster zwischen zwei Tradition und Moderne entwickelt (*Atabay* 1998); Code-switching als Akkulturationsstrategie Segregation (*Toprak* 2000); und schließlich die These von *Banaz* (2002), dass mit dem Code-switching Bilingualität demonstriert wird als Ausdruck einer neuen Ethnizität.

4.1 Code-switching als Identitätsmuster zwischen zwei Kulturen

Die Studie von *Atabay* unterscheidet in der zweiten Generation drei Familientypen bei jungen Türken: die religiös-traditionell orientierte Familie, die Familie zwischen Moderne und Tradition und moderne Familien/Paare. Verunsichert greift ein Teil auf den Islam oder auf bestimmte traditionelle Wert- und Normvorstellungen zurück. „So glauben sie, in der Diaspora Sicherheit finden, sich gegenüber der Mehrheitsgesellschaft abgrenzen und ihre kulturelle Identität füllen zu können. [...] [Andere] entwickeln eigene Identitätsmuster, die weder mit den Normen und Werten ihrer Herkunftskultur übereinstimmen, noch mit denen der hiesigen Gesellschaft. [...] Viele jugendliche MigrantInnen versuchen, eine eigenständige Kultur und neue kulturelle Ausdrucksformen unabhängig von der türkischen Tradition zu entwickeln. Als ein Beispiel hierfür kann die Popularität von Rap und Hip Hop bei der ‚türkischen‘ Jugend in Deutschland genannt werden. Auffallend ist auch, dass die türkischen Jugendlichen in Deutschland zunehmend die türkische Popmusik entdecken“ (*Atabay* 1998: 179ff). Sie wachsen in drei Welten auf: zunächst die Welt ihrer Herkunft, sie wird ihnen durch die Eltern vermittelt oder sie haben einen Teil ihrer Sozialisation in der Türkei erlebt. Die zweite Welt ist die der deutschen Gesellschaft in der Schule,

im Alltagsleben außerhalb des Elternhauses. Und die dritte Welt besteht aus unterschiedlichen Kreisen und Milieus, die die Jugendlichen in Sozialräumen bilden (vgl. *Böhnisch/Münchmeier* 1990), beeinflusst durch unterschiedliche peergroups.

Code-switching wird so ein Bestandteil einer dritten Welt/eines Milieus von Migrant*innenjugendlichen, die eine neue „Kultur“ in der Sprache und in der Musik, aber auch in gewaltaffinen Subkulturen schaffen.

4.2 Code-switching als Akkulturationsstrategie Segregation

Toprak (2000), selbst ein Forscher mit türkischem Migrationshintergrund, weist in seiner Untersuchung „Sozialisation und Sprachprobleme“ nach, dass traditionell erzogene Jugendliche entschieden mehr Probleme mit der deutschen Sprache haben als die anderen. Viele türkische Arbeitnehmer erziehen ihre Kinder immer noch, auch in Deutschland, nach den traditionellen Normen, geben sie erst mit fünf Jahren in den Kindergarten und Religion spielt im Familienleben eine große Rolle. Durch die Migration treffen unterschiedliche Kulturen aufeinander. Dabei entstehen unterschiedliche Orientierungsmuster: 1. das Festhalten an traditioneller Orientierung, 2. temporäre Suspension traditioneller Erziehung, 3. partielle Anpassung¹¹. Türkische Arbeitnehmer haben oft ein niedriges Einkommen (geringe Qualifikationen, überproportionale Beschäftigung in Krisenbranchen, geringer Kapitalausstattung des Arbeitsplatzes). Viele türkische Arbeiterfamilien haben kaum Kontakt zu Deutschen, weil sie wegen der Ghettoisierung und mangelnder Sprachkenntnisse auch heute oft isoliert sind. Türkischsprachige Medien stellen für die in Deutschland lebenden Türken eine wichtige infrastrukturelle Einrichtung dar: „Bei vielen türkischen Familien ist zu beobachten, dass sie beide Sprachen gleichzeitig sprechen, d. h. sie wandern zwischen zwei Sprachen hin und her. [...] Neben diesem ‚Mischmasch‘ ist auch zu beobachten, dass die Jugendlichen ein deutsches Wort mit einer türkischen Endung verbinden“ (*Toprak* 2000: 86f), also neue Formen erschaffen.

Bleiben die Türken unter sich, wird es jedoch nicht nur Sprachprobleme in Deutsch, sondern auch in Türkisch geben. Gründe hierfür sind:

1. Die Kinder werden sehr spät mit der deutschen Sprache vertraut gemacht.
2. Die Kinder sollen aber auch die türkische Sprache nicht verlernen, wobei das Türkisch, das sie von ihren Eltern lernen, veraltet ist.
3. Der Zwiespalt zwischen „zu Hause“ und der deutschen Gesellschaft beeinflusst die Jugendlichen dermaßen, dass sie nicht genau wissen, wo sie nun hingehören.

¹¹ Nach: *Neumann, U.*, 1982, Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien, Düsseldorf.

4. Die überwiegende Mehrheit der türkischen Eltern kennt sich im deutschen Bildungssystem nicht aus, und schickt ihre Kinder darum nur auf eine Hauptschule, auf der viele ausländische Kinder sind.

Die Jugendlichen wandern zwischen den beiden Sprachen, ebenso zwischen den Kulturen, hin und her, und zeigen in beiden Sprachen zum Teil große Defizite. Dies führt zu verstärkten Segregationstendenzen.

4.3 Code-switching als demonstrierte Bilingualität/neue Ethnizitätsausprägung

Zu anderen Ergebnissen kommt Halime *Banaz*, die diese Generation Anfang der 90er Jahre untersucht, die sich selbst als „Deutschland-Türken“ bezeichnen. Grundthese ist es, dass Kinder, die mit zwei Sprachen und Kulturen aufwachsen, weniger Schwierigkeiten haben, sich in der hiesigen Gesellschaft zurechtzufinden. Code-switching zwischen Türkisch und Deutsch ist für sie ein Beweis, mit dem bilinguale Sprecher ihre Bilingualität demonstrieren. Für die Identität einer ethnischen Gruppe spielt die Sprachloyalität eine enorm wichtige Rolle. Das Bekenntnis zu einer Sprache oder zu einer Sprachvarietät führt zu einer Art von Sprachidentität. Dies kann bei Minderheitengruppen dazu führen, die eigene Sprache oder Sprachvarietät umso deutlicher als Selbstidentifikationsmerkmal zu entwickeln, je konflikthafter ihr Gebrauch in der Mehrheitsgesellschaft ist. Ein Sprachwechsel im Sinne einer Sprachwahl gilt oft als äußeres Zeichen eines Identitätswechsels, auf der Basis der Bilingualität¹². Ein Sprachwechsel kann auch einen Kulturwechsel nach sich ziehen.

Sechs folgende Funktionen des Code-switching werden von *Banaz* (2002: 71ff) herausgearbeitet:

- *referentielle Funktion*: Der Grund des Sprachwechsels liegt darin, dass dem Sprecher entweder das passende Wort nicht einfällt oder dass es gar nicht existiert,
- *direkte Funktion*: hier wechselt ein Sprecher in die andere Sprache, um entweder einen Sprecher bewusst auszuschließen, oder um ihn in die Konversation einzubeziehen,
- *expressive Funktion*: es wird keine bestimmte Absicht verfolgt, bilinguale Sprecher wechseln permanent die Sprachen, um damit doppelte Identität auszudrücken,
- *metaphorische Funktion*: durch den Wechsel beabsichtigt der Sprecher beim Empfänger eine bestimmte Einstellung zu dem Gesagten hervorzurufen. Dies

¹² Es gibt keine einheitliche Demonstration des Begriffs Bilingualität (vgl. *Fishman* 1965, 1975). Ein bilingualer Sprecher sollte nicht als Summe von zwei Monolingualen angesehen werden, sondern seine Sprachkompetenz ist eine Einheit. Er kann den Code switchen, er verfügt zur sprachlichen und gedanklichen Bewältigung über drei Sprachsysteme.

findet sich oft: Wechsel von der Standardsprache in eine spezifische Sprache als Ausdruck von Vertrautheit und Solidarität,

- *metalinguistische Funktion*: Sprecher wie Zirkusdirektoren, Schauspieler, Künstler wollen durch den Sprachwechsel direkt oder indirekt andere Gesprächsteilnehmer beeindrucken,
- *poetische Funktion*: Witze und Wortspiele werden in der anderen Sprache ausgedrückt.

Code-switching wird von *Banaz* (2002: 10f) als eine „Kommunikationsform betrachtet, die eine symbolische Eigenschaft enthält. Diese besteht darin, dass es die bilinguale Identität des Sprechers andeutet, der unter anderem auch über die Kommunikationsform auf seine bikulturelle Identität hinweist“. Bei den türkisch-deutschen Code-switchings wurde festgestellt, dass möglicherweise sogar eine Mischgrammatik verwendet wird. Hier deuten sich schon Akkulturationsstrategiemuster an, die Elemente von Segregation, Assimilation und Integration aufweisen, je nach dem, wie mit der bikulturellen Identität umgegangen wird.

5. Türkische Migranten(jugendliche) und Sprachverhalten im Blick der Forschung

Die zweite Generation der türkischen Migranten ist entweder in der BRD geboren oder im frühen Alter eingereist, und hat eine deutsch-türkische Identität entwickelt. Viele Forschungen stellten auch fest, dass sich das Türkische der in Deutschland aufgewachsenen Türken von dem Türkei-Türkischen unterscheidet. Migrantenkinder stehen zwischen Spracherhalt und Sprachumstellung. Spracherhalt ist dann vorhanden, wenn die Muttersprache mit der dominierenden Sprache zusammen gesprochen wird bspw. in Form von Code-switching, Sprachvermischung beim Code-mixing und Kanaksprak.

5.1 Aktuelle empirische Untersuchungen zum Phänomen Code-switching und Kanaksprak

Im Rahmen eines DFG-Projektes der Forschungsgruppe „Sprachvariation als kommunikative Praxis“ des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim wird z. Zt. u.a. die „Kanaksprak“ untersucht (*Auer/Dirim* 2001). Das Spektrum der unterschiedlichen Gruppierungen von deutsch-türkischen Migranten wird erfasst, zeigt drei Leitbilder:

- „Deutsch“ sein, d.h. durch die völlige Eingliederung in die deutsche Gesellschaft unauffällig werden (Akkulturationsstrategie Assimilation),
- „gebildeter Türke“ sein, d.h. an einem positiven Bild als „Europatürke“ arbeiten (Akkulturationsstrategie Integration),
- Migrant sein, mit einem Selbstverständnis, das auf einer Position jenseits ethnischer Zuordnung fußt. Dieses Leitbild erweitert die These des wechselsei-

tigen Ethnisierungsprozesses durch Selbst- und Fremdzuschreibung (*Treibel* 2003: 203ff).

Diesen drei Leitbildern entsprechen umfangreiche mehrsprachige Repertoires, von nur gelegentlichem Code-switching über die fortlaufende Sprachmischung bis zu einer Sprachverschmelzung, bei der Elemente beider Sprachen in einer Konstruktion verbunden werden. Zwei Gruppen der zweiten Migrantengeneration sollen hier herausgehoben werden:

- „Kanakanen“ sind nicht ethnisch definiert, zu ihnen gehören Türken, Kurden, Italiener, Albaner. Die Übernahme der negativen Fremdbezeichnung ist jetzt positiv und mit Stolz erfüllt. Im Verband eines Whyteschen Streetcorner-Society-Verbandes fungiert die „Kanaksprak“, oder die Stadtteilsprache als Verkehrssprache zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft: dazu gehören Pidginformen der deutschen Sprache, Übernahme aus anderen Sprachen vor allem aus dem Türkischen, das auch von nichttürkischen Kindern und Jugendlichen übernommen wird, besonders bei Beschimpfungen.
- Die „Powergirls“ sind die stärkste Mädchengruppe in Mannheimer Ausländerstadtteilen, türkischer Herkunft, zwischen 15 und 22 Jahre alt, und besucht weiterführenden Schulen. Das Leitbild der Gruppe ist „cool“ und beruflich erfolgreich zu sein. Die Familiensprache ist türkisch, unter den Gymnasiastinnen wird Standarddeutsch gesprochen, innerhalb der Gruppe kommt es zu einem intensiven Sprachengemisch: Schneller Wechsel zwischen Türkisch und Deutsch und Anleihen aus der Kanaksprak. Beobachtungen bei PH-Studentinnen unter den Powergirls bei Schulpraktika zeigen, dass sie die Stadtteilsprache beim Unterrichten von Jugendlichen aus dem gleichen Stadtteil bewusst einsetzen, und so einen besseren pädagogischen Zugang zu den Migrantengenerationen haben. (vgl. *Kallmeyer et al.* 2000).

Dass die Wirklichkeit an deutschen Schulen längst ähnlich aussieht, nämlich ein unerwartet hoher Anteil an Migrantengenerationen in den Hauptschulklassen, mit multiethnischen peer groups und gemischtem Sprachverhalten war u. a. ein Ergebnis unserer Pilotstudie. Dabei muss unterschieden werden zwischen bilingualem Code-switching wie zwischen alltäglichem Deutsch und Türkisch (wie es bei den Schülerinnen und Schülern zu Hause gesprochen wird) und dem jugendsprachlichen Code-switching/Code-mixing zwischen Deutsch und Türkisch, beides mit Anleihen aus der Kanaksprak.

5.2 Ergebnisse der Pilotstudie zu Sprachverhalten und Freundschaftsgruppen

Das Durchschnittsalter lag bei 12,5 Jahren, und 50,4 % aller Befragten (N=103) waren Migrantengenerationen. Von der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler gaben 85,4 % an, einen gemischten Freundeskreis, d.h. aus deutschen und

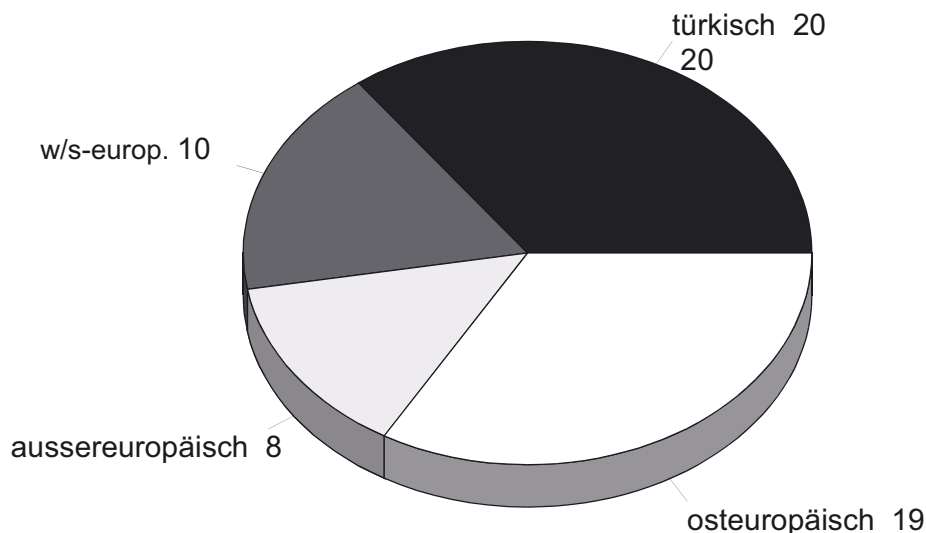
anderssprachigen Freunden zu haben. Bei den Migrant*innen Jugendlichen (n=57) wurden 19 verschiedene Muttersprachen angegeben. Die größte Gruppe sind mit 33,3 % die türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler (n=19), gefolgt von 15,7 % russischsprachigen Befragten (n=9) und 10,5 % italienischen Schülern (n=6).

Tab. 1: Sprache der Migrant*innen Jugendlichen

Sprache/Nationalität	n	in Prozent
Türkisch	19	33,3
Russisch	9	15,7
Italienisch	6	10,5
Iranisch	3	5,2
Rumänisch, Kosovo, Polnisch, Eritreisch, Kroatisch	je 2	je 3,5
Pakistanisch, Französisch, Griechisch, Kurdisch, Ukrainisch, Albanisch, Afghanisch, Marokkanisch, Portugiesisch, Englisch	je 1	je 1,75
Summe	57	100

36,8 % (n=21) gaben an, Deutsch und eine andere Sprache, die zu Hause gesprochen wird, als Muttersprache(n) zu haben. Die Migrant*innen Jugendlichen wurden in vier große Untergruppen eingeteilt: west-/südeuropäische Jugendliche (n=10), türkische Jugendliche (n=20), außereuropäische Jugendliche (n=8) und osteuropäische Jugendliche (n=19).

Abb. 1: Einteilung der Migrant*innengruppen anhand der Sprache (in %)



Die Einteilung nach den angegebenen Sprachen, die zu Hause als Muttersprache (n) gesprochen werden, ist in 10 % nicht deckungsgleich mit der angegebenen Nationalität der Jugendlichen.

5. 2. 1 Sprachverhalten der Migrantenjugendlichen

Mit den Eltern sprechen 35,0 % eine andere Sprache (n=20), 7,0 % Deutsch (n=4) und 57,8 % beide Sprachen (n=33).

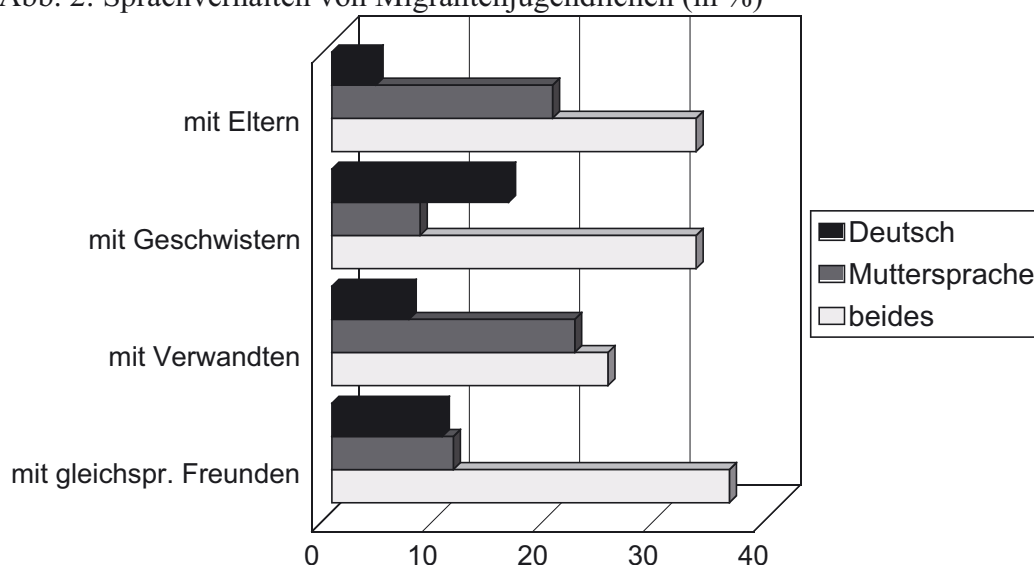
Tab. 2: Sprachverhalten von Migrantenjugendlichen (absolute Zahlen)

	Deutsch	andere Sprache(n)	beide
mit Eltern	4	20	33
mit Geschwistern	16	8	33
mit Verwandten	7	22	25
mit muttersprachlichen Freunden	10	11	36

Bei den Geschwistern zeigt sich eine andere Tendenz: 28,0 % spricht mit den Geschwistern Deutsch (n=16), 14,0 % die Muttersprache der Eltern (n=8) und 57,8 % beides (n=33). Mit Verwandten wird am ehesten die nichtdeutsche Muttersprache gesprochen (38,5 %). Mehrsprachigkeit ist also in der Familie bei über der Hälfte der Migrantenjugendlichen gegeben; d.h. es wird zu Hause Deutsch und andere Sprache(n) gesprochen.

Bei muttersprachlichen Freunden ist ein ähnlicher Trend zu erkennen: 63,1 % spricht mit den Freunden beide Sprachen (n=36), 17,5 % nur Deutsch (n=10) und 19,2 % nur die nichtdeutsche Muttersprache (n=11). Bei fast zwei Drittel der Migrantenjugendlichen wird mit dem Freundeskreis in Deutsch und der anderen Sprache kommuniziert; in der peergroup ist auch am ehesten ein Code-switching nach der Prägung der Kanaksprak zu vermuten, während es zu Hause zu einem Code-switching-Gebrauch zwischen den beiden normal ausgeprägten Sprachen handeln dürfte.

Abb. 2: Sprachverhalten von Migrantenjugendlichen (in %)



Für 36,8 % sind beide Sprachen so selbstverständlich im Alltag, dass sie sich nicht für eine Sprache als Muttersprache entscheiden können/müssen, sondern beide als Muttersprache(n) angeben.

Die Zweisprachigkeit ist bei den Migrantenjugendlichen in Form von Code-switching und Code-mixing also der beherrschende Trend. Vergleicht man die Ergebnisse der Pilotstudie mit Ergebnissen aus der Forschung, werden einige Tendenzen bestätigt, andere nicht. In der Untersuchung von n=2376 Aussiedlerjugendlichen von *Strobl/Kühnel* (2000: 266) gaben 21,9 % der Befragten an, mit ihren Eltern ungefähr gleich häufig russisch und deutsch zu sprechen, mit den Geschwistern 22,2 % und mit den Freunden 25,5 %. Die Tendenz, bei allen drei Gruppen (Eltern, Geschwister, Freunde) in ähnlichem Maße beide Sprachen zu sprechen, ist fast gleich hoch. Allerdings ist hier die rechtliche und historische Besonderheit dieser Gruppe Migrantenjugendlicher zu berücksichtigen.

5. 2. 2 Freundesgruppen der Migrantenjugendlichen

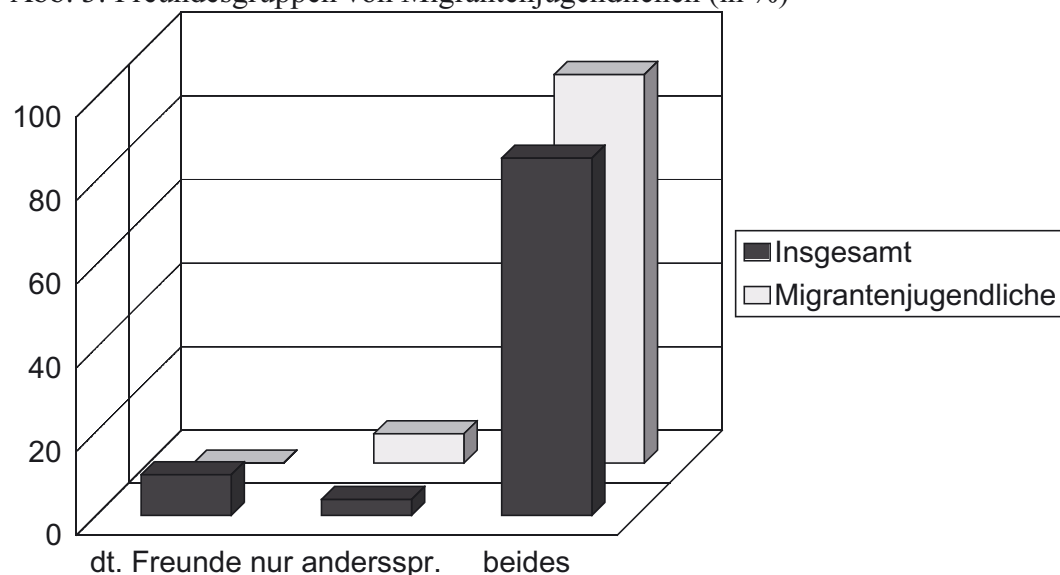
Auch bei den Freundschaftsbeziehungen zeigt sich eine Tendenz zu multiethnischen und weniger zu rein ethnischen peer groups. 7,0 % der Migrantenjugendlichen haben einen Freundeskreis, der nur aus anderssprachigen Freunden besteht (n=4), 92,9 % haben einen gemischten Freundeskreis (n=53).

Tab. 3: Freundesgruppen von Migrantenjugendlichen (absolute Zahlen)

Freundeskreis	ja	nein
nur deutsche Freunde	0	0
nur anderssprachige Freunde	4	53
beides	53	4

Im Vergleich zur Gesamtheit der Befragten haben die Migrantenjugendlichen unwesentlich mehr gemischte Freundeskreise.

Abb. 3: Freundesgruppen von Migrantenjugendlichen (in %)

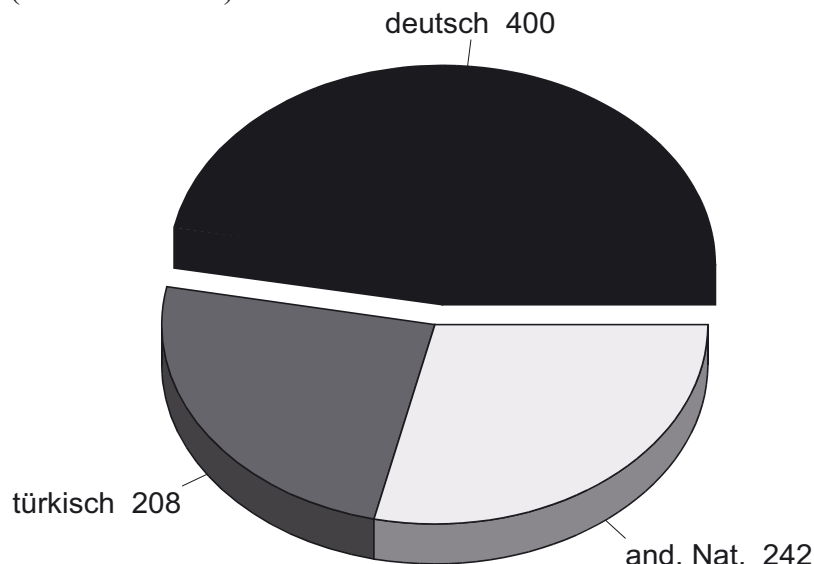


Vor ein paar Jahren sah man diesen Trend in der Literatur noch nicht bestätigt. Der Freundeskreis besteht bei den jungen Aussiedlern beispielsweise bei 12,2 % aus Aussiedlern und Einheimischen, bei 15,4 % bei Einheimischen, Ausländern

und Aussiedlern, bei 2,6 % nur aus einheimischen Deutschen und bei 39,0 % aus Aussiedlern (Strobl/Kühnel 2000: 217). Bei der Shell-Studie „Jugend 2000“ gaben 31 % der Befragten an, häufig/sehr häufig mit ausländischen Jugendlichen zu tun zu haben, 68,9 % überhaupt nicht/weniger häufig (Münchmeier 2000: 223), d.h. als Fazit wird die Schlussfolgerung gezogen: „Zumindestens im Freizeitverhalten der (west-)deutschen Jugendlichen spielen deutsche Freunde die Hauptrolle. Freizeit ‚nur‘ mit ausländischen Freunden kommt eher nicht oder nur in marginalem Umfang vor. Meist bleibt der Kontakt zu ihnen in der Freizeit dem Zufall überlassen, eben ‚je nachdem‘, wie es sich so ergibt. Bei italienischen und türkischen Jugendlichen sieht das anders aus: für sie ist es unerlässlich, auch in der Freizeit mit gemischten Gruppen zurechtzukommen. Italiener scheinen in dieser Hinsicht weitgehend integriert, während für die Türken die eigenen Landsleute eine nicht unbedeutende Rolle spielen“ (Münchmeier 2000: 235).

Die Studie von Reinders (2002)¹³ (friend=„Freundschaftsbeziehungen in internetischen Netzwerken“) kommt im Jahr 2002 zu anderen Ergebnissen. Sie untersuchte n=850 Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren. Davon waren 24,5 % türkischer, 28,5 % anderer Nationalität, 47 % deutsche Jugendlichen, das Durchschnittsalter betrug 14,3 Jahre.

Abb. 4: Nationalitäten der befragten Jugendlichen nach Reinders (2002)
(absolute Zahlen)



Dabei gaben 59,5 % der deutschen Jugendlichen an, der beste Freund („Freund 1“) sei deutsch (Reinders 2002: 8), 56,7 % der türkischen Jugendlichen, der beste Freund sei türkisch (Reinders 2002: 9) und 36,4 % der Jugendlichen anderer Nationalitäten haben einen Freund mit anderer Nationalität (Reinders 2002: 10).

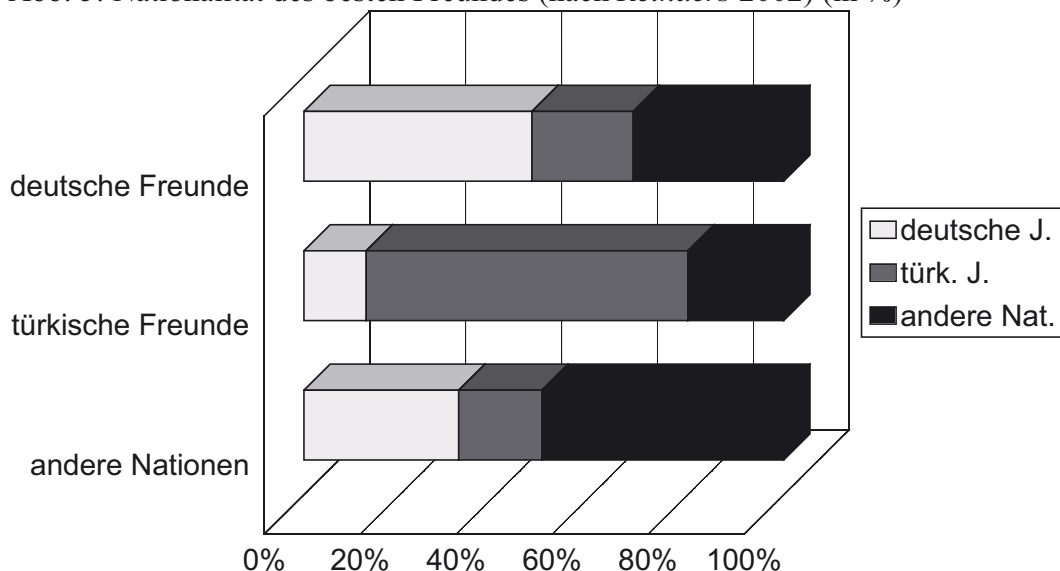
¹³ Der Datensatz für das Jahr 2002 steht unter der Internetadresse <http://friends.jugendforschung.de> als Download zur Verfügung (Abruf: 3. 11. 2003).

Tab. 4: Nationalität des besten Freundes (nach *Reinders* 2002) (in %)

Freund 1	deutsche Jugendliche (n=400)	türkische Jugendliche (n=208)	Jugendliche anderer Nation (n=242)
deutsch	59,5	26,4	39,3
türkisch	11	56,7	16,9
anderer Nation	23,3	12,5	36,4

Deutsche und türkische Jugendlichen haben etwas über die Hälfte den besten Freund aus der eigenen Nationalität, Jugendliche anderer Nationalitäten nur zu einem Dritte. Deutsche Jugendliche haben zu 23,3 % einen besten Freund mit anderen Nationalitäten, und nur zu 11,0 % einen türkischen, insgesamt aber zu 34,3 % Freunde aus anderen Nationen (insgesamt). Türkische Jugendliche haben zu 26,4 % einen besten deutschen Freund, nur zu 12,5 % einen Freund mit einer anderen Nationalität. Jugendliche anderer Nationalitäten haben zu 39,3 % einen deutschen besten Freund, zu 36,4 % mit anderen Nationalitäten und zu 16,9 % einen türkischen Freund.

Abb. 5: Nationalität des besten Freundes (nach *Reinders* 2002) (in %)



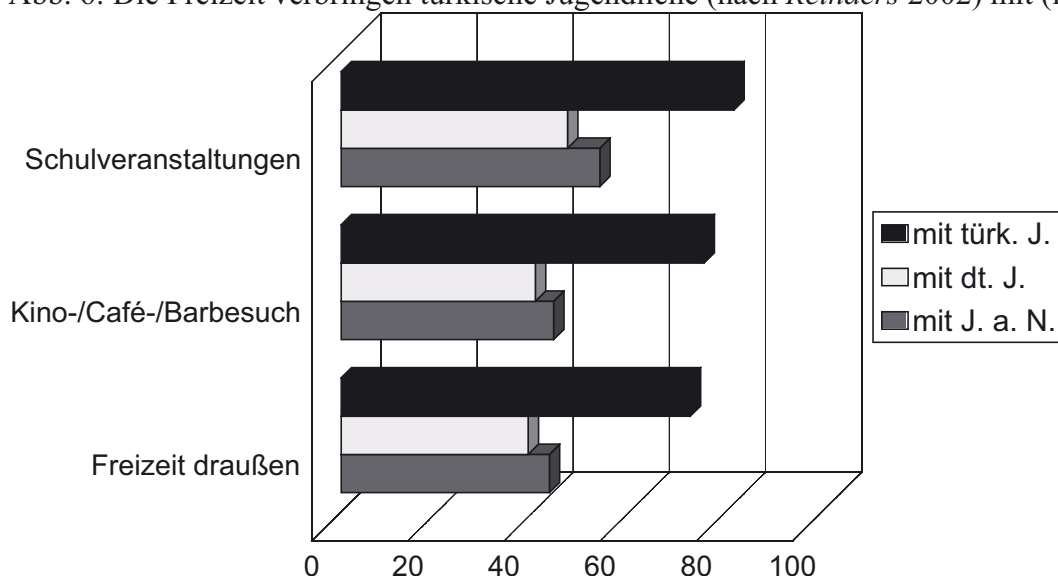
Die türkischen Jugendlichen haben am wenigsten einen deutschen Freund, dafür am häufigsten türkische Freunde. Dies relativiert die Ergebnisse der Shell-Studie 2000, dass Freunde aus nichtdeutschen Nationalitäten für deutsche Jugendliche kaum eine Rolle spielen: Immerhin 44,3 % haben einen nichtdeutschen besten Freund. Ebenso bei den Freizeitaktivitäten wie zum Beispiel in der Schule, in Cafés, Bars und in öffentlichen Räumen zeigt sich ein verändertes Verhalten.

Tab. 5: Freizeitaktivitäten mit Freunden (nach *Reinders* 2002) (in %)

Einige Freizeitaktivitäten mit Freunden	türkische Jugendliche (n=208)	deutsche Jugendliche (n=400)	Jugendliche and. Nat. (n=242)
Besuch von Schulveranstaltungen mit türk. Jugendl.	81,7	32,5	38
Besuch von Schulveranstaltungen mit dt. Jugendl.	47,1	86,3	59,9
Besuch von Schulveranstaltungen mit Jugendl. and. Nationen	53,8	57,8	79,3
Besuch von Kino, Café, Bar mit türk. Jugendl.	75,5	23,3	25,2
Besuch von Kino, Café, Bar mit dt. Jugendl.	40,4	90,3	54,5
Besuch von Kino, Café, Bar mit Jugendl. and. Nationen	44,2	54,3	85,5
Freizeit auf Straße, Plätzen, Parks mit türk. Jugendl.	72,6	28,8	25,6
Freizeit auf Straße, Plätzen, Parks mit dt. Jugendl.	38,9	87,3	49,2
Freizeit auf Straße, Plätzen, Parks mit Jugendl. and. Nationen	43,3	57,3	75,6
Quelle: <i>Reinders</i>	(2002: 61ff)	(2002: 102ff)	(2002: 158ff)

Über zwei Drittel verbringen die drei Jugendgruppen ihre Freizeit mit Freunden der eigenen Nationalität. Dennoch gibt es Unterschiede: Türkische Jugendliche verbringen ihre Freizeit etwas häufiger mit Jugendlichen anderer Nationalitäten als mit deutschen Jugendlichen.

Abb. 6: Die Freizeit verbringen türkische Jugendliche (nach *Reinders* 2002) mit (in %)



Bei den deutschen Jugendlichen zeigt sich ein eindeutiger Trend, die Freizeit wesentlich häufiger mit Jugendlichen anderer Nationalitäten zu verbringen als

mit türkischen Jugendlichen. Insgesamt verbringt etwa die Hälfte (ca. 56 %) der deutschen Jugendlichen jedoch ihre Freizeit mit Jugendlichen aus anderen Nationalitäten und etwa zu 28 % insgesamt mit türkischen Jugendlichen. Jugendliche anderer Nationalitäten verbringen ihre Freizeit weit häufiger mit deutschen Jugendlichen als mit türkischen Jugendlichen. Insgesamt haben interethnische Freundschaften und peergroups zugenommen in den letzten Jahren.

5.2.3 Die türkischsprachigen Migranteng jugendlichen der Pilotstudie

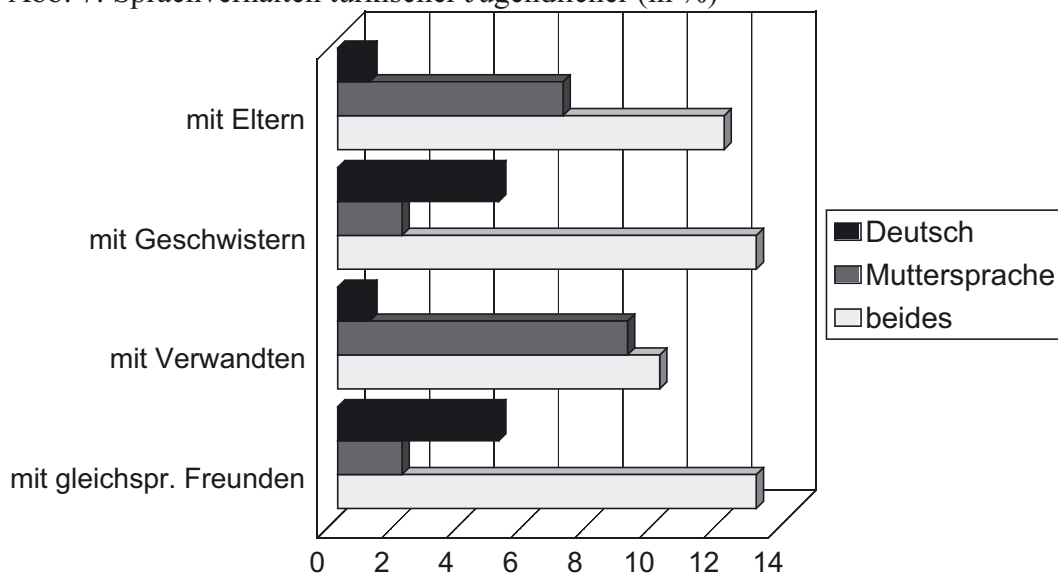
Bei der Gruppe der türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler (n=19) sieht es ähnlich wie bei der Gesamtheit der Migranteng jugendlichen aus: 35 % sprechen mit ihren Eltern Türkisch und 45 % mit den Verwandten auch, jedoch gleichzeitig zeigt sich der Trend, daß auch 60 % beide Sprachen mit den Eltern und 50 % mit den Verwandten sprechen. 35 % (n=7) gaben Türkisch und Deutsch als Muttersprache an.

Tab. 6: Sprachverhalten türkischer Jugendllicher (absolute Zahlen)

	Deutsch	andere Sprache(n)	beide
mit Eltern	1	7	12
mit Geschwistern	5	2	13
mit Verwandten	1	9	10
mit muttersprachlichen Freunden	5	2	13

Überhaupt ist die Tendenz hier besonders hoch ausgeprägt, mit Freunden und Familie beides, Türkisch und Deutsch zu sprechen.

Abb. 7: Sprachverhalten türkischer Jugendllicher (in %)



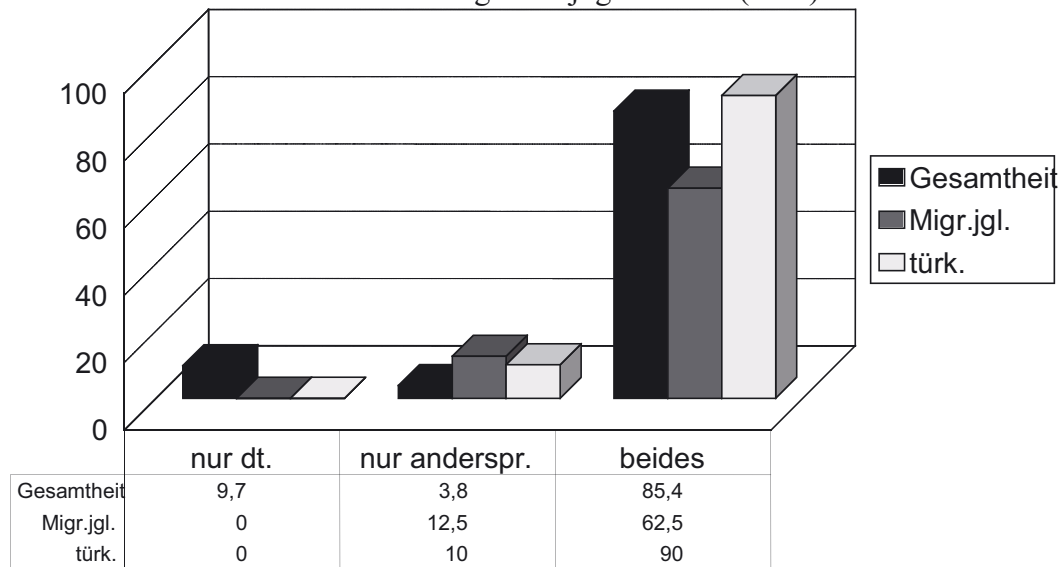
Der Freundeskreis besteht bei 90 % (n=18) aus deutschen und türkischsprachigen Freunden.

Tab. 7: Freundeskreis türkischsprachiger Migrantenjugendlicher (absolute Zahlen)

Freundeskreis	ja	nein
nur deutsche Freunde	0	0
nur anderssprachige Freunde	2	18
beides	18	2

Nur 10 % gaben an, nur anderssprachige Freunde zu haben. Im Vergleich zu allen Befragten (n=103), allen Migrantenjugendlichen (n=57) und den türkischsprachigen Migrantenjugendlichen (n=19) gibt es kaum signifikante Unterschiede.

Abb. 8: Freundeskreis türkischer Migrantenjugendlicher (in %)



Bei etwa 85 % der befragten Jugendlichen zeigt sich also ein deutlicher Trend zu gemischten Freundesgruppen, 60 % der Migrantenjugendlichen sprechen beide Sprachen.

5. 2. 4 Sprachverhalten und Nutzung anderssprachiger Internetseiten

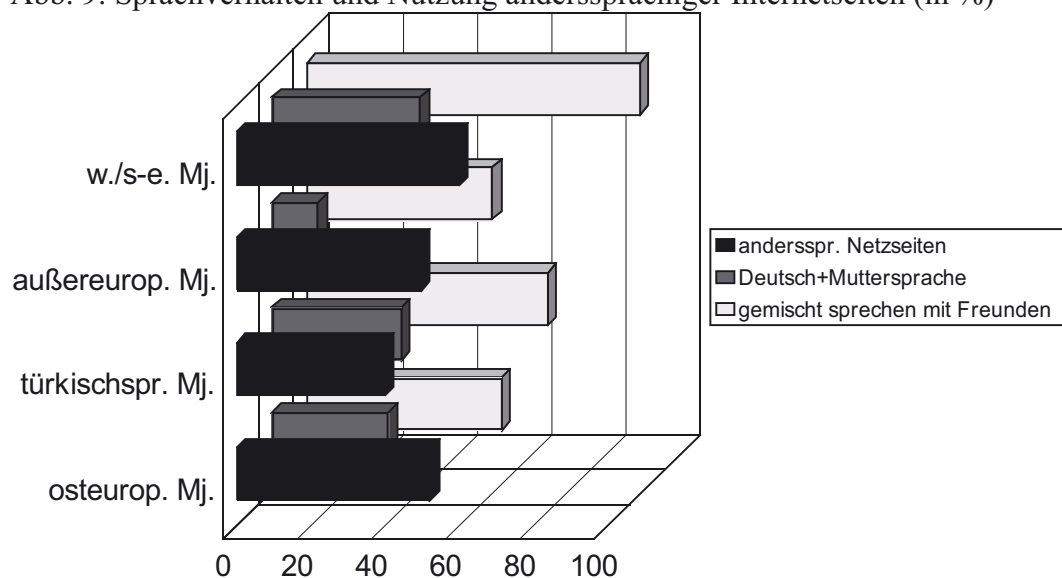
Im Vergleich der vier Untergruppen der Migrantenjugendlichen zeigten sich folgende Unterschiede: West-/südeuropäische und türkischsprachige Migrantenjugendliche geben am ehesten Deutsch und die Sprache, die sie zu Hause sprechen, als Muttersprache(n) an. Sie sprechen auch am meisten mit gleichsprachigen Freunden gemischt, d.h. beide Sprachen.

Tab. 8: Sprachverhalten und Nutzung anderssprachiger Internetseiten (in%)

Untergruppe	surfen auf anderssprachigen Seiten	Deutsch und andere Sprache ist Muttersprache	Sprechen mit Freunden beide Sprachen
w-/s-europ. Mj.	60	40	90
außereurop. Mj.	50	12,5	50
türkischspr. Mj.	40	35	65
osteurop. Mj.	52,6	31,5	52,6

West-/Südeuropäische und osteuropäische Schülerinnen und Schüler surfen am meisten auf anderssprachigen Internetseiten. Am wenigsten geben außereuropäische Migrant*innen auch Deutsch als Muttersprache an, sie sprechen auch am wenigsten mit ihren Freunden beide Sprachen. Dies liegt jedoch an den geringen Fallzahlen und der groben Einteilung in „außereuropäische Migrant*innen“, die aus sehr unterschiedlichen Ländern kommen und so die Chance, einen Schüler mit der gleichen Muttersprache in der Schule zu treffen, sehr gering ist. Sie surfen aber auf anderssprachigen Seiten im Netz (da sie zu den eifrigsten Nutzern des Internets gehören).

Abb. 9: Sprachverhalten und Nutzung anderssprachiger Internetseiten (in %)



Als ein Fazit kann festgehalten werden: Wer Deutsch und die Sprache, die zu Hause gesprochen wird, gleichzeitig als Muttersprache(n) angibt, spricht eher mit seinen Freunden gemischt und surft auf anderssprachigen Seiten im Internet. Es wird zu prüfen sein, inwieweit Sprachkompetenz und Medienkompetenz zusammenhängen. Bei der Untersuchung des Mediennutzungsverhaltens (vgl. Kap. III) zeigte sich, dass die kommunikativen und spielerischen Elemente am stärksten gewichtet sind, sowie die peergroup als sozialer Raum der Mediennutzung und der Kommunikation über Medieninhalte zentral ist.

5.3 Die Wichtigkeit der Freundesgruppen bei deutschen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Das Zusammenleben der Schülerinnen und Schüler ist nach den Ergebnissen unserer Pilotstudie längst von interethnischen peergroup-Beziehungen, doppelsprachigen, transitionalen Identitätsentwürfen und gemischtem Sprachverhalten nicht nur untereinander, sondern auch in der Familie bestimmt. Code-switching zeigt sich hier als ein Phänomen sozialer Assimilation. Die Wichtigkeit der peergroup im Jugendalter ist sehr hoch und wird durch die interethnischen Kontakte geprägt. Sie ist auch der soziale Ort der gemeinsamen Mediennutzung (vgl.

Barthelmes/Sander 2002, Hoffmann 2002). Die Studie von *Reinders (2002)* zeigt ähnliche Tendenzen: für alle drei Befragtengruppen (Deutsche, Türken, Jugendliche mit anderer Nationalität) ist die Relevanz der Freunde aus der Freizeit über 90 % wichtig. Für über zwei Drittel aller drei Gruppen sind auch die Freunde aus der Schule relevant.

Tab. 9: Stellenwert der Freundesgruppe (nach *Reinders 2002*) (in %)

häufig/sehr häufig, wichtig/sehr wichtig	Türkische Jugendliche	Deutsche Jugendliche	Jugendliche anderer Nationalitäten
Höre dt.-türkische Musik	32,5	5,3	5,8
Relevanz der Freunde aus der Freizeit	92,3	96,6	95,1
Relevanz der Freunde aus der Schule	72,6	68,6	69,4
Ich fühle mich als Deutsche (r)	10,5	82,6	28,2
Ich fühle mich als Deutsche (r) und als Türke/Türkin	43,6	-	-
Verbringe Freizeit mit Jugendlichen aus anderen Kulturen	58,7	38,8	62
Mit nichtdeutschen Jugendlichen kann man genauso viel Spaß haben	73,1	71	75,2
Quelle:	<i>Reinders (2002: 44, 52, 69f, 80)</i>	<i>Reinders (2002: 85, 94, 111, 121)</i>	<i>Reinders (2002: 140, 149, 166, 176f)</i>

Über 70 % aller befragten Jugendlichen sind sich auch einig, dass man mit nichtdeutschen Jugendlichen genauso viel Spaß haben kann wie mit deutschen. Einzig beim tatsächlichen Freizeitverhalten zeigen sich hier Unterschiede: Am häufigsten verbringen die Jugendlichen mit anderen Nationalitäten ihre Freizeit mit Jugendlichen aus anderen Kulturen (62,0 %), gefolgt von den türkischen Jugendlichen (58,7 %). Aber nur 38,8 % der deutschen Jugendlichen verbringt die Freizeit mit Jugendlichen aus anderen Kulturen. Nimmt man von allen Befragten einen Durchschnittswert, unternehmen etwa 53 % ihre Freizeit mit Jugendlichen anderer Kulturen, und etwa 73 % sind der Meinung, dass man mit nichtdeutschen Jugendlichen genauso viel Spaß wie mit deutschen haben kann.

6. Sprachverhalten und Schulleistung

Preuss-Lausitz (2000) These, dass Migrantenkinder nur dann eine erfolgreiche schulische, berufliche und soziale Biographie entfalten können, wenn sie sich nicht zwischen „deutscher“ Nachmoderne und „ethnischer“ Tradition entscheiden müssen, sondern im Sinne einer selbstkonstruktiven „Bastelbiographie“ im *Beckschen* Sinne beides geschickt verbinden können (vgl. *Keupp et al. 2002*), wird für den Freizeitbereich belegt. Sie kann in diesem Kontext aber auch kri-

tisch hinterfragt werden. Die reine „Kanaksprak“ alleine ohne gute Hochdeutschkenntnisse kann auch das schulische Weiterkommen behindern, und/oder ein Abgleiten in eine gesellschaftlich nicht anerkannte Teilkultur verstärken. Die Untersuchung von Tertilt (1997) zeigt, dass beispielsweise das Phänomen ethnischer Jugendgangs wie die der Turkish Power Boys von Jugendlichen aus der zweiten Migrationsgeneration in ihrem ethnischen Selbstverständnis gefangen sind. Ihre Gedichte sind ein lebendiges Zeugnis, wie Migrantenjugendliche, die durch ihre Ethnie und Unterklasse von der deutschen Mehrheitsgesellschaft und ihrer (Mittelstandswerte) abgelehnt werden und sie ablehnen (sog. Ethnisierungsprozess): in der Subkultur der Bande, in der die Jugendlichen eigenständige Orientierungen und Verhaltensweisen entwickelten. Die Solidaritätsprinzipien sind hier nicht aus der peerwelt gekommen, sondern aus der Erfahrung des gemeinsamen Aufwachsens als Migrantenkinder in einer städtischen Nachbarschaft.

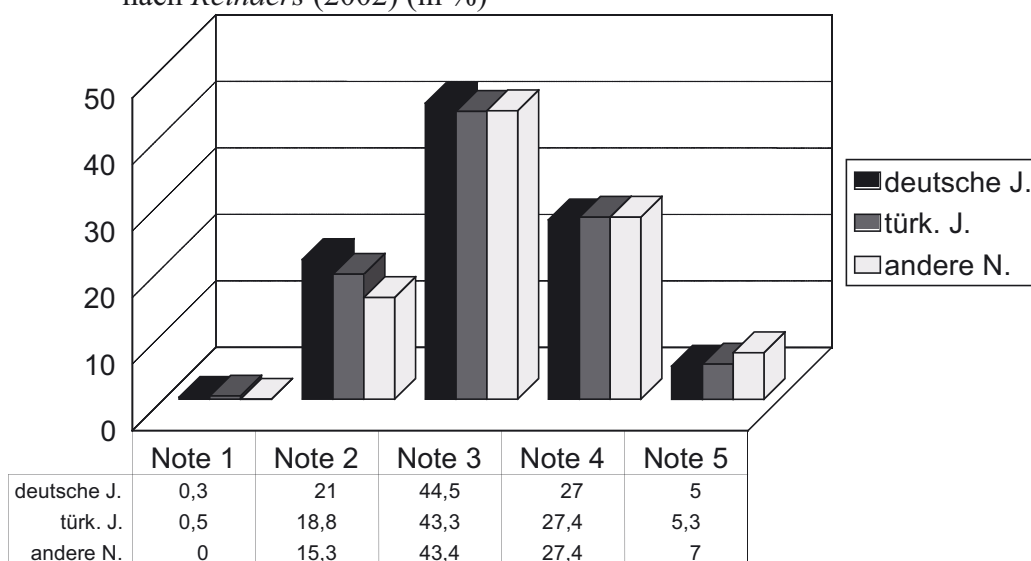
In der Studie von Reinders (2002: 60, 102, 157) zeigen sich bei der Angabe der Deutschnoten scheinbar keine gravierenden Unterschiede zwischen deutschen, türkischen und Jugendlichen anderer Nationalitäten.

Tab. 10: Sprachverhalten und Schulleistung (nach Reinders 2002) (in %)

Deutschnote	deutsche Jugendliche (n=400)	türkische Jugendliche (n=208)	Jugendliche anderer Nation (n=242)
1	0,3	0,5	0
2	21	18,8	15,3
3	44,5	43,3	43,4
4	27	27,4	27,7
5	5	5,3	7,4

Die deutschen Jugendlichen haben etwas bessere Deutschnoten als die anderen Jugendlichen, Jugendliche anderer Nationen ein wenig mehr schlechte Noten.

Abb. 10: Deutschnoten der Jugendlichen deutscher, türkischer und anderer Nationalität nach Reinders (2002) (in %)



Wie wichtig das Beherrschen der deutschen Sprache ist, zeigen jedoch empirische Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz (kognitiver Assimilation) und Schulerfolg (strukturelle Assimilation). Laut dem Bericht der Bundesbeauftragten für Ausländerfragen 2002 besuchen 48,1 % der ausländischen Kinder und Jugendlichen die Haupt- oder Sonderschule¹⁴. Migrantenkinder im deutschen Schulsystem sind nach aktuellen Untersuchungen (*Richard et al. 1994, Kristen 2003*) in den höheren Bildungsgängen wie Realschule und Gymnasium deutlich unterrepräsentiert: türkische und italienische Kinder besetzen die schlechtesten Positionen im Bildungs- und Berufssystem, Aussiedlerkinder erzielen vergleichsweise gute Ergebnisse. Die PISA-Studie (vgl. *Baumert et al. 2001*) ergab, dass bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der zu Hause gesprochenen Sprache beim Schulerfolg erhebliche Bedeutung zukommt: die Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Alltagsleben außerhalb der Schule die deutsche Sprache sprechen, zeigen in allen Teilbereichen bessere Leistungen.

Das Einreisealter ist eine der relevanten Determinanten der Integration und der späteren Schulkarriere der Kinder (vgl. *Dietz/Roll 2003*), neben dem Bildungsniveau der Eltern, der im Herkunftsland bereits erfolgten schulischen Situation, dem Beherrschen der Sprache, der sprachlichen und schulischen Förderung und den individuellen Fähigkeiten und Begabungen der Kinder, unabhängig von Ethnie und Herkunft: Je früher das Einreisealter und je früher der Kontakt zum deutschen Bildungssystem, desto besser die Schulleistungen. Ein weiterer Punkt betrifft die Möglichkeiten der Eltern, ausgehend von ihrer Ressourcenausstattung, den Schulerfolg ihres Kindes abzusichern (Beherrschung der deutschen Sprache, Wissen über das Bildungssystem).

Ein weiteres strukturelles Merkmal ist die ungleiche Verteilung verschiedener ethnischer Gruppen über die Grundschulen: Insbesondere in den Städten konzentrieren sich Migrantenkinder meist an wenigen Schulen in typischen Stadtteilen, während sich an den anderen Grundschulen nur geringe Anteile von Kindern mit Zuwanderungshintergrund finden. „Wie eine Vielzahl von empirischen Studien nachdrücklich belegt, ist der schulische Kontext, insbesondere in Form der ethnischen und schichtspezifischen Zusammensetzung für die Bildungschancen der Kinder von Bedeutung. Eine hohe Migrantenkonzentration setzt das Leistungsniveau herab und senkt damit die Wahrscheinlichkeit des Einzelnen, den Übergang auf die Realschule oder das Gymnasium zu schaffen“ (*Kristen 2003: 32*). Hier wird der Zusammenhang zwischen Sprachverhalten und Schulerfolg verdeutlicht: der Erwerb der deutschen Sprache als Element der kognitiven Assimilation ist die Voraussetzung für die strukturelle Assimilation (berufliche Eingliederung). Dies zeigt auch, dass auf die unterschiedlich ausgeprägte Zweisprachigkeit der Migrantenjünglichen nicht richtig eingegangen

¹⁴ Ende 1999 besuchten rund 10 Mio. Schülerinnen und Schüler die allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Deutschland, davon waren 1.16 Mio nicht-deutscher Staatsangehörigkeit.

wird. Mangelnde Deutschkenntnisse werden nicht frühzeitig ergänzt (Kindergarten bspw.), Fördermöglichkeiten begrenzt oder gar gestrichen.

7. Code-switching als Ausdruck einer neuen, sozialen Identität jenseits von Ethnisierungsprozessen?

Festzuhalten bleibt, dass Code-switching als Zweisprachigkeit ein erheblicher Gewinn in der kognitiven Kompetenz ist, und gerade unter der Perspektive der strukturellen Assimilation gefördert werden sollte¹⁵. Rudimentäre Deutschkenntnisse wie die reine Kanaksprache behindern die Integration erheblich und verstärken wie ethnische Konzentration (sog. „Ghettobildung“) die Segregationstendenzen. Code-switching und Kanaksprache sind Ausdruck einer neuen, transitionalen Identitätsform bei Migrant*innenjugendlichen. Die peergroup-Kultur der Jugendlichen in Deutschland ist vielerorts geprägt durch interethnische Kontakte und multilinguales Sprachverhalten. Die Verwendung der Kanaksprache erweist sich dabei als ein jugendtypisches Merkmal unabhängig von der ethnischen Zugehörigkeit, die auch schon Eingang in die Alltagskultur gefunden hat. Die peergroup ist für Jugendliche ebenso wichtig wie die ethnische Zugehörigkeit. In aktuellen Untersuchungen (vgl. *Androutsopoulos* 2002) sprechen auch von „language crossing“ in vielen europäischen Gesellschaften, von sprachlichen Kreuzungen im Alltagsleben¹⁶: der konversationelle Gebrauch einer Sprache oder Sprachvarietät, die dem Sprecher ethnisch bzw. sozial nicht eigen ist, d.h. er bedient sich einer „fremden“ Sprache, eines „fremden“ Codes. Die einzelnen beim Crossing übernommenen Merkmale stammen sowohl aus dem lokalen Erwerbskontext der Schule und Nachbarschaft als auch aus den Massenmedien.

Das Phänomen des Code-switching in der Ausprägung der Kanaksprache und des Language-crossings als neuer Sonderform des Code-switchings belegt auch die These, dass Jugend keine eingrenzbar* Lebensphase oder Sozialgruppe mehr ist, sondern ein Teil der Gesamtkultur. Durch Aufnahme von Elementen der Kanaksprache in die Alltagskommunikation und im Fernsehen kann man auch von einer

¹⁵ Dabei gibt es keinen Konsens, wie mit Mehrsprachigkeit „richtig“ umzugehen ist, ob die Eltern nur dann mit den Kindern Deutsch sprechen sollten, wenn sie es selbst perfekt beherrschen, wenn also „gemischt“ sprechen die Sprachkompetenz eher behindern könnte, oder wenn am optimalsten die „Rollenaufteilung“ wäre: eine Person-eine Sprache.(vgl. *Triarchi-Hermann* (2003) und *Montanari* (2002)).

¹⁶ „Der theoretische und analytische Wert des Crossing-Konzepts liegt in der schärferen Kontuierung eines bekannten, aber bisher randständigen Phänomenbereichs im Sprachkontakt: die gelegentliche, auf minimaler Kompetenz beruhende und interaktiv bedeutsame Verwendung fremder Codes, die als ethnisch-soziale Grenzüberschreitung empfunden und auf der Grundlage von (massenmedial geprägten) Stereotypen interpretiert wird. In den gegenwärtigen europäischen Gesellschaften, in denen eine ethnisch-sprachliche Mehrheit und mehrere Minderheiten in mehr oder weniger ständigem Kontakt miteinander leben, scheinen Phänomene dieser Art verstärkt in Erscheinung zu treten. Während regelmäßiger Sprachwechsel (Code-Switching und -Mixing) auf die intraethnische Kommunikation von Minderheitengruppen eingeschränkt ist, betreffen Kreuzungen die interethnische Kommunikation und damit letztendlich die Gesamtgesellschaft“ (*Androutsopoulos* 2002: 30).

gegenseitigen Annäherung im Sinne der reziproken Assimilation sprechen: „Crossing präsentiert sich vielfach als Mittel der Annäherung an prestigevolle soziale Identitäten anderer ethnischer Gruppen sowie als Signal der Beteiligung an jugendkulturellen Strömungen und Sozialwelten. [...] Allerdings kann Crossing genauso gut ein Mittel sein, um ethnische Vorurteile zu reproduzieren“ (*Androutsopoulos* 2002: 14). Code-switching und Code-mixing wird als Gebrauch von Herkunfts- und Mehrheitssprache bei Migrant*innen Jugendlichen charakterisiert, Language-Crossing als spielerischer Umgang Jugendlicher in interethnischen Gruppen mit schulischen und außerschulischen Fremdsprachen.

Für die Jugendsoziologie bedeutet dies eine Erweiterung ihrer zu untersuchenden Gruppen Jugendlicher¹⁷, für die Migrationsforschung eine Erweiterung der These der ethnic communities unter Hinzuziehen des Konzeptes des Sozialraumes. Die interethnisch geprägte peergroup-Kultur hat für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine ähnliche Bedeutung wie die ethnic community für die erwachsenen Migranten. Deshalb wäre es ein Desiderat der interdisziplinären Zusammenarbeit, wenn die Migrationsforschung Migrant*innen Jugendliche als Jugendliche im (jugendsoziologisch) klassischen Sinne gesondert als Gruppe in der Analyse wahrnimmt und die Jugendsoziologie die Ergebnisse der Migrationsforschung verstärkt in ihre Untersuchungen der Gruppe Migrant*innen Jugendlichen aufnimmt. Die peergroup als wichtige soziale Ressource zur Erschließung und Nutzung von Sozialräumen, wie es im Konstrukt/Konzept des Sozialraumes und der Gleichaltrigen-Netzwerke von *Reinders* (2003) zum Ausdruck kommt, wäre ein Schritt in diese Richtung. Eine denkbare Teildisziplin in diesem Sinne wäre eine „Soziologie der Migrant*innen Jugend“.

In einigen neueren Ansätzen der Jugendforschung (vgl. *Merkens/Zinnecker* 2003) wird die Gleichaltrigengruppe als eine konkrete Manifestation von Jugend verstanden. Dabei erscheint als wichtig, die realen peergroups als zentralen Ort von Jugend zu verstehen, und dem in der Forschung auch Rechnung zu tragen. Dies kann als wichtiges Desiderat formuliert werden: „Nur in seltenen Fällen wird jedoch das hinreichend in den Blick genommen, was – erfahrungswissenschaftlich gewendet – ‚Jugend‘ wirklich ausmacht: das Leben und die Vergemeinschaftungsprozesse in den jeweiligen Gleichaltrigengruppen und medienvermittelten Szenen selbst“ (*Neumann-Braun* 2003: 15f). Hinzu kommen in drei skizzierten Richtungen jugendsoziologischer Forschungen einer ethnographisch ausgerichteten in Bezug auf Medien besondere Bedeutung zu: „Untersuchungen zu jugendlichen Medienkulturen thematisieren das Verhältnis von medialen Angeboten und jugendlichem Alltag bzw. der Aneignung solcher Angebote in Peer-Gruppen. Gezeigt wird, dass und wie spezifische Medien, Medieninhalte und Aneignungsformen zu Kristallisationspunkten von lokalen Gruppen und Szenen werden und auf diese Weise Medienspezialkulturen hervorbringen, die

¹⁷ In letzter Zeit wird in der Jugendforschung wieder verstärkt auf peer-Beziehungen und Konzepte der Adoleszenzforschung fokussiert, so *Reinders* (2003) unter einer pädagogischen Perspektive mit einer Verbindung des Transitions- und Moratorium-Konzeptes.

Orientierung verleihen und identitätsstiftendes Potential entfalten“ (*Neumann-Braun* 2003: 18). Bei peergroups mit Migrantenjugendlicher sind die Neuen Medien und deren Nutzung ebenfalls wichtige Variablen bei der soziologischen Analyse.

III. Medienbesitz und Mediennutzungsverhalten bei Migrant*innen

1. Einleitung

Die Nutzung von Medien durch Migrant*innen und Migranten in Deutschland ist bereits seit einigen Jahren Gegenstand der Forschung¹⁸. In Deutschland leben über 7,3 Mio. Menschen mit ausländischem Pass (Migrationsbericht 2003: 85) und über 2,3 Mio. Spätaussiedler (Migrationsbericht 2003: 31). Obwohl der Anteil der Ausländer in der Bundesrepublik 8,9 % (Migrationsbericht 2003: 84) beträgt und insgesamt mehr als 10 % einen Migrationshintergrund haben, bilden empirische Untersuchungen zu Medienbesitz und Mediennutzung von Migrant*innen und Migranten eher die Ausnahme (vgl. auch *Eggert/Theunert* 2002) und konzentrieren sich in der Regel auf die Nutzung traditioneller Medien wie Print, Hörfunk und Fernsehen. In den neueren Studien¹⁹ zum Bereich On- und Offlinemedien wird meist anhand der Kategorie „deutschsprachig“ untersucht. Eine ethnische Differenzierung lässt sich derzeit kaum finden²⁰.

Die türkischstämmige Bevölkerung bildet in der Bundesrepublik die größte Gruppe mit Migrationshintergrund, knapp 1,9 Mio. besitzen einen türkischen Pass (Migrationsbericht 2003: 85) und ca. 0,8 Mio. haben einen deutschen Pass (Statistisches Jahrbuch 2002: 66). Diese Gruppe befindet sich bisher am ehesten im empirischen Interesse. Die Studie „Lebenswelten Deutschtürken 2002“ der Berliner Agentur für Medien und Kommunikation Lab One ist eine repräsentative Marktanalyse für die türkischstämmige Bevölkerung zwischen 14 und 49 Jahren und untersucht sowohl den Zugang, als auch die Dauer der Nutzung des Internets. Den Zusammenhang von Mediennutzung und Integration untersuchen drei Studien im Auftrag des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung. Repräsentativ steht bei *Weiß/Trebbe* (2002) die türkische Wohnbevölkerung ab 14 Jahren im Fokus, *Hafez* (2002) untersucht die Motive und Einstellungen beim Konsum deutscher und türkischer Medien in Bezug auf gesellschaftliche Integration²¹. Die Mediennutzung von türkischen Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren untersucht die nicht repräsentative Studie von *Granato* (2000). In diesen drei Studien werden zum größten Teil nur traditionelle Medien abgehandelt.

¹⁸ Vgl. z.B. *Meier-Braun/Kilgus* 2003

¹⁹ z.B. ARD/ZDF-Online-Studie 2003; (N)Onliner-Atlas 2003; JIM-Studie 2002; Shell 2002

²⁰ Ansätze zur ethnischen Differenzierung finden sich z.B. in Shell 2000.

²¹ *Hafez* (2002: 15) erarbeitet Korrelationen zwischen Integrationstypen und Mediennutzern und kommt zu dem Fazit: „Die Ergebnisse der Studie lassen sich dahingehend interpretieren, dass gesellschaftliche Integration auch unter Wahrung einer (zusätzlichen, gleichzeitigen, ergänzenden, bikulturellen) türkischsprachigen Mediennutzung erfolgen kann und diese nicht zwangsläufig desintegrierend wirken muss.“

Studien die ausschließlich jugendliche Aussiedler und Medien untersuchen sind derzeit nicht bekannt. In einigen allgemeinen Studien zu Aussiedlerjugendlichen finden sich am Rande Aussagen zu Mediennutzung und Medienbesitz, so z.B. bei *Dietz/Roll* (1998) oder *Meister* (1999), allerdings sind auch hier nur traditionelle Medien Untersuchungsgegenstand.

Mit der Shell-Studie 2000 wurden erstmals bundesweit ethnische Unterschiede in Bezug auf Mediennutzung und Medienbesitz untersucht. Der Schwerpunkt wurde hier eher auf Jugendliche in Deutschland gelegt, als auf deutsche Jugendliche. Differenziert wurden türkische und italienische Jugendliche betrachtet.

2. Zum kompetenten Umgang mit Medien

Medien haben in den letzten Jahrzehnten in unserer Lebenswelt zunehmend an Bedeutung gewonnen und sind heute integrierter Bestandteil unseres Alltags. "Wir erleben heute einen Generationenwechsel, bei dem das Beherrschen der Neuen Medien und das Bewegen im Internet zur Grundbildung dazugehört wie Lesen und Schreiben" (*Zimmerli* 2000: 124). Konsens besteht auch bezüglich der Bedeutung von Information und Wissen als zentrale Ressourcen des 21. Jahrhunderts. An der Nutzung der Medien für den eigenen Bildungsweg scheint heute keiner mehr vorbei zu kommen: „Die Fähigkeit zum kompetenten Medienumgang wird vor allem im Berufs- und Wirtschaftsbereich ganz entscheidende Bedeutung erlangen und die Wettbewerbsfähigkeit in der Zukunft bestimmen“ (*Thoma* 1997: 94). Aber auch außerhalb des Berufslebens sind Medien nicht mehr wegzudenken. Medien werden genutzt zur Unterhaltung, zur Organisation des Alltags, zum Einkaufen, zur Informationssuche, zur Kommunikation, zur persönlichen Präsentation usw. Dies alles wird wohl in Zukunft noch zunehmen. Wenn man sich in dieser von Medien bestimmten Gesellschaft effektiv zurechtfinden will, erfordert dies Fähigkeiten und Fertigkeiten, die heute mit Medienkompetenz bezeichnet werden.

Medien konkurrieren mit anderen gesellschaftlichen Instanzen. Fernsehen nimmt in der Einschätzung der Kinder und Jugendlichen einen höheren Stellenwert ein als Schule. Die Medien sind zur „vierten Sozialisationsinstanz“ (*Vollbrecht* 2003) geworden neben Familie, peergroup und Schule. Jugendliche verbringen durchschnittlich 137 Minuten im Netz (*Eimeren* 2003: 355) und 118 Minuten mit Fernsehen (*Gerhards/Klingler* 2001: 65) am Tag. „Pädagogen kommen nicht umhin, die immense Bedeutung des Medienumgangs im Alltag ihrer Schüler anzuerkennen“ (*Thoma* 1997: 93). Bezüglich der Rolle, die Schule in Zusammenhang mit den Medien spielen soll plädiert *Zimmerli* für eine Grundbildung, die zunächst unabhängig von den Medien erworben werden soll, aber auf den Umgang mit den Medien wirkt: "Das Gedächtnis ist ein intellektueller Muskel, der trainiert werden muss. Im Groben hat er zwei Funktionen: Er dient als interner Wissensspeicher, der dabei hilft, Auto zu fahren, ohne jedesmal vorher ins Bedienungshandbuch schauen zu müssen. Durch die Auslagerung

von Wissen ins Internet haben die Schulen die Möglichkeit, den internen Wissensspeicher zu entschlacken. Die zweite Funktion ist die Identitäts- oder Persönlichkeitsbildung. Wer man ist, wohin man gehört, was die eigene Kultur ausmacht, das alles in einem Menschen zu formen, ist Aufgabe der Schule. Es geht darum einen Notvorrat an Informationen zu schaffen, der auch dann da ist, wenn ich nicht am Netz bin." (Zimmerli 2000: 124). Doch die Aufmerksamkeit der Schule gegenüber den elektronischen Medien erscheint stiefmütterlich: Kinder und Jugendliche lernen in der Schule Lesen, Schreiben und Rechnen – wichtige Grundfertigkeiten ohne Zweifel – doch der Umgang mit den Medien scheint ihnen in die Wiege gelegt worden zu sein und muss nicht erlernt und/oder gefördert werden.

An Medien kann nicht mit einer Bewahrpädagogik herangetreten werden, denn „die Besonderheit der Medien liegt offensichtlich darin, dass sie sich von anderen Institutionen in ihrer Entwicklung kaum hemmen lassen.“ (Thoma 1997: 94). Die Schwierigkeit der Regulierbarkeit die für das Fernsehen bestand hat sich um ein Vielfaches für das Internet gesteigert. Seiten, die beispielsweise in Australien entstehen, können zu jeder Zeit in Deutschland empfangen werden. Internetseiten, E-Mail, SMS usw. ermöglichen einen unkomplizierten kostensparenden Kontakt in alle Winkel dieser Erde. Es scheint sich eine Globalisierung auch im privaten Bereich abzuzeichnen. Zu den wichtigsten Instanzen zum Erlernen und Einüben des „mündigen Medienumgangs“ (Thoma 1997: 94) zählen Familie und Schule. Diese umfangreichen Aufgaben erfordern eine Umstellung der Schule, ihrer Organisation und ihrer Inhalte. Mit der PC-Ausstattung der Schulen (2002: 92 %) und der Zugänglichkeit durch die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I und II, wobei sich 17 einen Computer teilen, sind erste Entwicklungen zu verzeichnen (vgl. BMBF 2002), mit der Berücksichtigung der informatischen Grundbildung in den Bildungsstandards ab 2004 wird diesem Wandel zusätzlich Rechnung getragen. Ob dies ausreichend ist werden die nächsten Jahre zeigen. Im weiteren Verlauf sollen deshalb die Begriffe der Thematik näher definiert werden²².

2.1 Der Medienbegriff

In der (pädagogischen) Literatur gibt es keinen Konsens, was der Medienbegriff letztendlich umfasst. Er ist derart vielfältig, dass er sich durch eine Definition nur schwer eingrenzen lässt. Viele Definitionsversuche bestehen aus Aufzählungen der Geräte, die nach Meinung der Autoren zu den Medien oder den 'neuen' Medien gehören. Tulodziecki (1992: 12) führt zwei verschiedene Definitionen auf: „In allgemeinsten Bedeutung kann man ein ‚Medium‘ als die Form

²²Vgl. Kübler (1999: 38): „So schwanken alle Dimensionen und Definitionen derzeit zwischen einer möglichst universellen Beschreibung, in die alle Facetten menschlicher Fähigkeiten und Zielmargen einbezogen sind [...] und einer speziellen Qualifikation oder gar Tugend, die am hergebrachten Medienbegriff orientiert ist [...] Medienkompetenz [...] ist alles zusammen und noch viel mehr, aber letzten Endes doch wieder nicht.“

bezeichnen, in der sich ein Inhalt oder Sachverhalt einem Menschen darstellt bzw. in der er präsentiert wird. Der Begriff ‚Medium‘ beschreibt in diesem Sinne ein funktionales Element in der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt.“ Dies ist eine sehr weit gefasste Definition, nach der jeder Vorgang der Interaktion einen medialen Anteil hat. Eine engere, nicht-personal umrissene Definition wäre: „Man spricht nur dann von Medien, wenn Informationen mit Hilfe technischer Geräte gespeichert oder übertragen und in bildhafter oder symbolischer Darstellung wiedergegeben werden.“ (Tulodziecki 1992: 14). Diese technisch geprägte Begriffsauffassung wird auch von Maier (1998: 14) vertreten: „Medien sind technische Hilfsmittel, die Informationen gestalten, austauschen oder verbreiten. Sie dienen der Kommunikation.“

Er konkretisiert seine Definition anhand von technischen, semantischen und pragmatischen Aspekten und differenziert dabei verschiedene Medientypen:

a) Technischer Aspekt

Dieser Aspekt bezieht sich auf die Bedienung eines Mediums. Maier teilt Medien unter diesem Aspekt in Soft- und Hardware ein. Software beinhaltet die eigentliche Information, wohingegen Hardware die Geräte sind, mit Hilfe derer man Information speichern und abrufen kann (vgl. auch Kerres 1998: 15).

b) Semantischer Aspekt

Medien transportieren Informationen, die aus Inhalt und ihrer jeweiligen medialen Gestaltung bestehen. Maier unterteilt unter diesem Aspekt Medien in:

- statische: sind visuell; Zeit und Reihenfolge ist beliebig (z.B. Fotos, Text);
- dynamische: sind visuell und auditiv; Reihenfolge und Zeit ist festgelegt (z.B. Video);
- interaktive: sind visuell und auditiv; Zeit und Reihenfolge ist beliebig (z.B. Lernsoftware, Internet).

c) Pragmatischer Aspekt

Hierbei wird die Situation mit einbezogen, in der ein Medium eingesetzt wird. Die Hersteller verfolgen bei der Entwicklung eines Mediums Absichten. Sie wollen eine bestimmte Wirkung bei den Konsumenten erzielen, die wiederum ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen bei der Nutzung der Medien verfolgen. Dadurch entsteht ein sozialer Rahmen, in dem beide Personengruppen miteinander kommunizieren. Maier unterteilt diesen Aspekt zusätzlich in:

- Massenmedien
Sie werden von wenigen erstellt und richten sich an eine große Anzahl von Menschen. Es handelt sich um eine einseitige Kommunikation, die räumlich getrennt erfolgt. Sie dienen der allgemeinen Unterhaltung, Meinungsbildung und Informationsgewinnung.

- Individualmedien

Sie richten sich an eine einzelne Person oder an einen kleinen Personenkreis. Hierbei besteht eine soziale Beziehung, in der Kommunikation auf beiden Seiten möglich ist (z.B. Telefon, Email).

Ein einheitliches Verständnis des Begriffs 'Neue Medien' lässt sich in der Literatur ebenfalls nicht finden. Einige Autoren gehen davon aus, dass es sich hier um eine Weiterentwicklung 'alter' Medien handelt (Bsp. Telefon), andere sprechen von der Neuartigkeit der Neuen Medien (Bsp. Internet). Allgemein lässt sich festhalten, dass die Neuen Medien Informationsträger sind, die auf digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie basieren. Sie sind selbst aktive Informationsträger und können mit anderen interagieren, sind multimedial, orts- und zeitunabhängig und vernetzt.

Neben den Neuen Medien wird in der Literatur häufig von Multimedialität gesprochen. Dieses Wort wird unterschiedlich verwendet. Zum einen ist gemeint, dass verschiedene Medientypen in einem System zusammenwirken, so übernimmt der Computer z.B. die Aufgaben diverser technischer Geräte. Zum anderen bezeichnet es konkrete Programme, die Wissen über verschiedene Symbol- und Codierungsformen wie Text, Zahlen und Bilder anbieten (multicodale Programme). Wissen kann aber auch gleichzeitig über verschiedene Sinneskanäle (visuell, auditiv, taktil) aufgenommen werden (multimodale Programme).

2.2 Der Kompetenzbegriff

Das Wort Kompetenz war Teil der Diskussion in den 70ern und tauchte in den 90er Jahren wieder auf²³. Diesmal in Verbindung von Medien und Kompetenz, allerdings scheint die grundsätzliche Debatte um die Definition zu fehlen. Daher vielleicht auch die Vielfältigkeit der Definition von Medienkompetenz. Das Wort 'Kompetenz' wurde im 16. Jh. in der Bedeutung „ein Recht auf Einkünfte“ benutzt, erst im 19. Jh. wurde das Abstraktum des Adjektivs 'kompetent' mit der Bedeutung „etwas gemeinsam erstreben“, „zustehen, zukommen“ und „begehren, zu erlangen suchen“ verwendet. Daraus folgen zwei Definitionsansätze: zum einen die Zuständigkeit für ein bestimmtes Handeln verbunden mit einer bestimmten Funktion (z.B. Eltern haben die Kompetenz der häuslichen Erziehung, die Lehrer haben die Kompetenz der schulischen Erziehung) und zum anderen die Fähigkeit zu einem bestimmten Handeln, also die Disposition eigene Bedürfnisse zu stillen²⁴. Kompetenzen haben somit evolutionäre Vorgaben und bestehen als Disposition, die durch Lernangebote verwirklicht werden können. Nach *Chomsky* ist die Kompetenz eine angeborene Fähigkeit um ein abstraktes System von mediengenerativen Regeln zu beherrschen. Zur Unterscheidung benutzt er den Begriff der Performanz²⁵, der den aktuellen Gebrauch der Kompe-

²³ Siehe *Habermas* 1971, 1980; *Baacke* 1973

²⁴ Vgl. auch *Blömeke* 2000: 71

²⁵ Nach *Habermas* 1971: 101

tenzen unter bestimmten Bedingungen ausdrückt²⁶. *Habermas* (1971) entwickelte ein Kompetenztheorem für an Situationen gebundene Sprechakte, die kommunikative Kompetenz. Die kommunikative Kompetenz rekonstruiert das Regelsystem, nach dem Situationen möglicher Redeakte generiert werden. Er sieht die Performanzebene in den situierten Sätzen und Kontexten. Eine „prinzipielle Kompetenz“ (*Habermas* 1971) ist die Grundfertigkeit zur Ausbildung von speziellen Fähigkeiten, also das System aller idealerweise möglichen menschlichen Teilkompetenzen. Von der prinzipiellen Kompetenz aus werden „partielle Kompetenzen“ differenziert (z.B. Medienkompetenz), die individuell unterschiedlich angelegt sind. Das System der Kompetenzen (prinzipielle und partielle) ist sehr stabil, während die Performanzebene durch Vielfalt unterschiedlicher Realisierungen im historischen Prozess gekennzeichnet ist. Kompetenz kann nicht direkt in Handeln umgesetzt werden, sondern ist abhängig zum einen von dazwischen liegenden Prozessen, wie Sozialisation und Erziehung (Strukturbedingungen) und zum anderen von Bedingungen, wie Motivation, Rollenerwartung usw.²⁷ (Realisierungsbedingungen). *Piaget* (1967) zufolge entwickeln sich individuelle Kompetenzen durch „Assimilation“, indem die Tätigkeit und Wirkung des Subjekts auf die Umwelt erfolgt, und „Akkomodation“, durch Wirkung der Umwelt auf das Subjekt²⁸. Diesem Modell zufolge ist die Ausbildung von Kompetenz ein Interaktionsprozess zwischen Mensch und Umwelt. Dazu kommt nach *Habermas*, dass Kompetenz das Ergebnis von Reifungs- und Lernprozessen ist.

Baacke (1973) greift die Theorie von *Habermas* zur kommunikativen Kompetenz auf und sieht darin die Fähigkeit, an der gesellschaftlichen Kommunikation und Interaktion adäquat teilzunehmen und in der Lage zu sein, sich Realität anzueignen sowie selbstbestimmt an ihrer Gestaltung mitzuwirken. Nach *Baacke* umfasst kommunikative Kompetenz Sprach- und Handlungskompetenz, die nicht nur auf Information und Wissen und deren Wiedergabe beschränkt ist, sondern sie bilden vor allem die Fähigkeit des Menschen etwas zu verstehen, kritisch zu reflektieren und Argumente zu formulieren. Ab 1996 formulierte *Baacke* aufgrund dieser Überlegungen seine Definition für Medienkompetenz.

2.3 Der Medienkompetenzbegriff

Wer für den Aufbau von Medienkompetenz zuständig ist, ist immer noch ein ungeklärtes Problem, das zeigen beispielsweise die Diskussionen auf dem UNO-Gipfel zur Informationsgesellschaft²⁹. Den staatlichen Bildungsträger wird vorgeworfen, dass sie zu langsam und unflexibel auf die neuen Herausforderungen

²⁶ Nach der Definition von *Chomsky* wäre nur die Performanzebene die Ebene, die man empirisch wahrnehmen kann. Daher wäre Kompetenz an sich nicht zu erheben.

²⁷ Vgl. *Blömeke* 2000: 73

²⁸ Nach *Blömeke* 2000: 74

²⁹ World Summit on the Information Society, vom 10. bis 12. Dezember 2003 in Genf. Weitere Informationen unter: <http://www.worldsummit2003.de/>

reagieren, der Wirtschaft gegenüber bestehen Vorbehalte, da man Abhängigkeiten befürchtet, wenn etwa Lehrer nur im Umgang mit Software eines Monopol-Herstellers geschult werden und nur dieses Wissen an die Schüler weitergeben können. Dabei ist fehlende Medienkompetenz keine rein theoretische Debatte, sondern zieht bereits heute konkrete Folgen nach sich. Mit Medienkompetenz finden sich oft günstigere Angebote für Flugreisen, Bücher oder andere Güter und fehlende Medienkompetenz kann viel Geld kosten, wenn man beispielsweise unseriöse Angebote im Netz nutzt.

2.3.1 Bestehende Definitionen für Medienkompetenz

Medienkompetenz ist abhängig von technischen Voraussetzungen, von der einfachen und kostengünstigen Verfügbarkeit von technischen Ressourcen, (Strukturbedingungen) und der Motivation von Nutzern, dem subjektiv wahrgenommenen Nutzwert³⁰ und der fachlichen Kompetenz für die Mediennutzung (Realisierungsbedingungen). Daher hat Medienkompetenz im Schwerpunkt drei Bezugswissenschaften: die Informatik, die Erziehungswissenschaft und die Soziologie. Aus dieser Trias ergeben sich die Schwierigkeiten der Definition von Medienkompetenz, weil diese drei Wissenschaften unterschiedliche Anliegen verfolgen und sich das Verständnis von Technik und Menschen grundlegend unterscheidet. Die Informatik, als Lehre, die sich mit den Gesetzen der Übermittlung, Verarbeitung und Wiedergewinnung von Informationen befasst, die Erziehungswissenschaft, als Lehre von Erziehung und Bildung und die Soziologie, als Lehre von der Gesellschaft, ihrer Kommunikation und Handlung und dem Wandel der mit der Informations- u. Kommunikationstechnologie verbunden ist. Diese Disziplinen greifen bei der Definition von Medienkompetenz ständig ineinander. Jede Disziplin hat von sich aus Schwierigkeiten mit der Aktualisierung ihrer Theorien in dieser sich schnell wandelnden Zeit: Informatik mit dem dynamisch fortschreitenden Technologiemarkt, Erziehungswissenschaft mit Reaktionen auf den Wandel durch Aufstellen von Lernzielen und Bildungsstandards, die sich bei der Festsetzung schon als überholt darstellen und Soziologie mit den aktuellen Entwicklungen, die nur zeitversetzt erfasst werden können. Im folgenden sollen einige Definitionen bzw. Ansätze zur Medienkompetenz dargestellt werden.

„Medienkompetenz ist eine besondere Form von kommunikativer Kompetenz (hier sind alle Sinnesakte der Wahrnehmung gemeint) sowie von Handlungskompetenz (damit sind alle Formen der Weltbemächtigung und Weltveränderung gemeint, die durch kommunikative Akte begleitet werden, aber über diese hinausgehen, insofern hier Objekte, Gegenstände und Sachverhalte 'verrückt' werden).“ (Baacke et al. 2002: 20). Baacke definiert Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz. Im engeren Sinne, also auf die neuen vernetzten Medien bezogen, umfasst diese Medienkompetenz

³⁰ Siehe hierzu Kompetenzprofile von tagesaktuellen Medien in *Gerhards/Klingler* 2003: 119.

Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in einer multimedial-vernetzten Welt ermöglichen. *Baacke* (1996a: 6) führt dies weiter aus: "Diese 'kommunikative Kompetenz' ist allen Menschen von Geburt an gegeben, sie gehört zur menschlichen Grundausstattung. Dennoch muss sie gelernt, geübt und weiterentwickelt werden; heute fördern wir 'kommunikative Kompetenz', ausgehend von der Primärsozialisation in der Familie, über vielfältige Bildungseinrichtungen, hinzu kommen Alltagserfahrungen und selbstsozialisatorische Prozesse des Weiterlernens. 'Medienkompetenz' ist insofern eine Teilmenge der 'kommunikativen Kompetenz' und wendet sich insbesondere dem elektronisch-technischen Umgang mit Medien aller Art zu, die heute in komplexer Vielfalt zur Verfügung stehen und deren Nutzung ebenfalls gelernt, geübt und gefordert werden muss."

Baacke unterscheidet zunächst als kommunikationstheoretische Definition vier Dimensionen von Medienkompetenz: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Die Medienkritik unterteilt er zusätzlich in den analytischen Teil, wo es darum geht gesellschaftliche Prozesse angemessen zu erfahren, den reflexiven Teil, wobei analytisches Wissen auf sich selbst und sein Handeln angewendet werden soll und den ethischen Teil, in dem analytisches Denken und reflexiver Rückbezug sozial verantwortlich abgestimmt und definiert werden. Die Medienkunde hat seiner Definition nach einen informativen Teil (Wissen über die klassischen Wissensbestände) und einen instrumentell-qualifikatorischen Teil (Fähigkeit neue Geräte zu bedienen). Die Mediennutzung unterteilt er in rezeptiv (Medien sinnvoll anzuwenden) und interaktiv (Medien selbst anbieten und erstellen). Unter die Dimension Mediengestaltung fallen seiner Definition nach der innovative Anteile, wobei Medien verändert und weiterentwickelt werden und der ästhetisch-inhaltliche Teil, wobei kreativ mit den Medien umgegangen wird.

Den stärker sozialwissenschaftlich ausgeprägten Teil seiner Definition bildet die Heranziehung der Analyse von Massenmedien und dem Lebenswelttheorem³¹. Für *Baacke* (1996: 7) umfasst „Lebenswelt die für einen Menschen oder eine Gruppe [...] konstituierte reale Umwelt von Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten“ und damit den Raum, „in dem sich Erziehung und Sozialisation abspielen.“ Mit diesem Raum verbunden sind die „Medienwelten“³² (*Baacke* 1999: 31) von Kindern und Jugendlichen, die ihren Alltag bestimmen. Sie leisten einen Beitrag zur „Veralltäglichsung der Kommunikationskultur“ und sind damit „die eigentlichen Träger der Soziokultur“ (*Baacke* 1996b: 3). Die Ursache sieht er darin, dass in der modernen Gesellschaft nur noch wenige geschlossene

³¹ Das Lebenswelttheorem stammt aus der phänomenologischen Soziologie und wurde von *Schütz* und *Luckmann* 1975 in die Diskussion gebracht.

³² Der Ausdruck „Medienwelten“ konzentriert den Tatbestand, dass die Medien die Welterfahrung der Jugendlichen nachhaltig prägen und strukturieren. Medien vermitteln Wissen (nicht prozedurales Wissen). Die verschiedenen Medien, die den Alltag der Jugendlichen begleiten, sind nach *Vollbrecht* auch „Sozialisationsagenturen“ (2003: 13f).

Milieus vorhanden sind, die die individuellen Einstellungen prägen und stabilisieren und damit die mediale Aussage eingrenzen (*Baacke* 1996b: 10)³³.

Auf die Überlegungen von *Baacke* greifen die meisten Definitionen aus pädagogischer Sicht direkt oder indirekt zurück³⁴. Je nach Autor wird ein weiterer Aspekt dazu gezählt oder betont. Aus pädagogischer Sicht ist eine ausgebildete Identität entscheidend für den Umgang mit Medien. Diese Identität ist zum einen Folge von und Voraussetzung für kommunikative Kompetenz, die Verstehens-, Bewertungs- und Handlungsmöglichkeiten bildet. Sie wird zur Schlüsselkategorie des Umgangs mit Medien. Ziel der Vermittlung von Medienkompetenz ist ein niedrigschwelliger Zugang zu den neuen Medien und die Beseitigung sozialisations-, generations- und geschlechtsspezifischer Nutzungsunterschiede.

Während sich die pädagogische Sicht im Schwerpunkt auf das Individuum konzentriert, wenden andere Autoren ihren Blick auch auf die Umgebung. Damit wird die Definition der Medienkompetenz deutlich komplexer. Aufgrund einer umfangreichen Literaturstudie und Experteninterviews haben *Schiersmann et al.* (2002) einen neuen Vorschlag zur Definition von Medienkompetenz ausgearbeitet. Hierbei wird ein dreidimensionaler Raum konstruiert, der durch drei analytische Kategorien und drei Bausteine (Cluster) definiert ist (*Schiersmann et al.* 2002: 40). Die analytischen Kategorien von Medienkompetenz und Strukturierung von Inhalten führt zu einer Ausdifferenzierung anhand von drei Fragen: was, wozu und wie. Hinter der Frage 'Was' verbergen sich die Wissensgebiete, Gegenstandsbereiche und Anwendungsfelder von Medienkompetenz. Dazu gehört die Technik als Gerät und Verfahren, der konkrete Zusammenhang von Technik und Sozialem in einer Gruppe und die kulturelle Tradierung und institutionellen Verankerung der Technik-Herstellung in einer Gesellschaft. Mit der Frage 'Wozu' werden übergeordnete Werte und Bildungsziele von Medienkompetenz berücksichtigt. Hier wird die Spannbreite von den formalen Bildungsziele bis hin zur allgemeinen Aufklärung aufgegriffen. 'Wie' beweist man Medienkompetenz soll die Kompetenz-Anteile, die besonders relevant sind untersuchen. Bei dieser Kategorie geht es um das Vermögen Probleme zu lösen und neue Herausforderungen zu meistern. Dies sind nach Aussage der Autoren mehr als nur Fertigkeiten, mit denen man bekannte und gewohnte Aufgaben auf geübte Weise bewältigt, es handelt sich um die Trias: Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten³⁵. Zusätzlich wurden auch die Fragen 'Wer', also für welche Gruppe welche Relevanz besteht, und 'Womit' bezüglich materiellen, zeitlichen, legi-

³³ Ausgehend davon entwickelte er das forschungsmethodisch sozialökologische Vorgehen, um die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche zu erheben.

³⁴ Vgl. z.B. *Schell et. al* 1999; *Groeben/Hurrelmann* 2002; *Schorb* 1995, 1997; *Aufenanger* 1999; *Mikos* 1999

³⁵ Hier wird auf das Theoriekonzept der Erziehungswissenschaft Bezug genommen. Wissen: kognitive, sprachlich explizierbare oder symbolisch transportierbare Kompetenz-Elemente; Fertigkeiten: alles habitualisierte, durch Übung und Training erlangbare Können, das nicht ohne weiteres sprachlich codiert von einer Person auf die andere übertragen werden kann;

timatorischen Ressourcen angedacht, aber der enormen Komplexität wegen nicht ausgeführt.

Aus der Beantwortung dieser Fragen ergeben sich Zusammenhänge, die als Cluster in einem Koordinatensystem festgehalten werden. Der 'Raum' der dabei entsteht wird in Bausteine eingeteilt. Diese Bausteine der Medienkompetenz verhalten sich komplementär zueinander und werden bestimmt von den analytischen Dimensionen (*Schiersmann et al. 2002: 39*). Sie sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sondern überlappen sich stark, je nach Interessen, Werthaltungen und Schwerpunktsetzungen. Der erste Baustein ist die „Handhabung und Gestaltung von technischen Systemen“. Dieser Baustein beinhaltet den basalen Bestandteil von Medienkompetenz, die Handhabungskompetenz in medienbezogener und technisch-instrumenteller Form. Der zweite Baustein ist die „Gestaltung von sozio-technischen Systemen“. Hier geht es darum im Zusammenspiel mit rollenspezifischem Allgemein- und Fachwissen Probleme zu lösen und den Alltag mitzugestalten. Unter der Bezugnahme technischer und außertechnischer Ressourcen sollen soziale und gesellschaftliche Herausforderungen gemeistert werden. Hier ergibt sich das besondere Zusammenspiel von Soziologie und Informatik, denn soziale Belange und Technik stehen in Zweck-Mittel-Relation und eine sozio-technische Problemlösung setzt Wissen über technische und soziale Gestaltung voraus. Damit ist die Perspektive nicht nur auf Technik verengt, sondern auf Interaktions- und Kommunikationsstrukturen. Der dritte Baustein ist die „Kundige Kritik“, wobei Technologie und sozio-technische Systeme beurteilt und kritisiert werden sollen, die in Verbindung mit der Informations- und Kommunikationstechnologie stehen.

2. 3. 2 Ansätze einer soziologischen Definition von Medienkompetenz

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Frage nach der Kompetenz in zweifacher Hinsicht beantwortet werden muss: Kompetenz ist Zuständigkeit und Fähigkeit. Einmal geht der Schwerpunkt eher in Richtung Abhängigkeit vom Umfeld und im zweiten Fall eher um die Abhängigkeit von der Person. Unter der Berücksichtigung dieser Aussage muss über die Teilkompetenz 'Medienkompetenz' neu nachgedacht werden. Es geht nicht nur um das Individuum welches medienkompetent werden soll, sondern auch um seine Umwelt, die ihm das ermöglicht oder verwehrt. Auch wenn die eigene Motivation und der Wille ein wichtiger Anteil im Erwerb von Medienkompetenz ist, wenn ausreichende Möglichkeiten zum Erwerb fehlen, macht sich schnell Resignation breit. Daher schlagen wir aus soziologischer Sicht ein umfassenderes Modell von Medienkompetenz vor. Berücksichtigt werden müssen zum einen die Medienkompetenzdimensionen, wie *Baacke* sie festgestellt hat. Zusätzlich muss aber auch der Kompetenzträger Berücksichtigung finden, ob es sich um ein Individuum, um eine Institution oder um die Gesellschaft handelt. Einen wichtigen Einfluss - der

Fähigkeiten: alle entwicklungsfähigen Anlagen, Talente, Potentiale, die erforderlich sind, um Probleme und Herausforderungen meistern zu können.

vielfach anerkannt, aber nicht in die Definition von Medienkompetenz mit eingebunden wird - ist der Ort des Kompetenzerwerbs³⁶. Hier gilt es zu berücksichtigen, welche Kompetenzen im Selbstlernprozess, in der Familie, in der Schule bzw. Hochschule, in der peergroup oder bei der Arbeit erworben werden. Mit der Untersuchung von Medienkompetenzdimensionen, -trägern und den Orten des Medienkompetenzerwerbs können vielleicht auch Zusammenhänge erkannt werden. In besonderem Maße sehen wir diese umfangreiche Betrachtung für Migrant*innenjugendliche für angebracht, da hier das Umfeld vermutlich deutlicheren Einfluss ausübt (siehe Hypothesen Kap. IV).

Diese Gedanken werden als Ausgangspunkt für einen Folgeband Ende 2004 weiterentwickelt werden. Es soll ein Erhebungswerkzeug entworfen und Medienkompetenz empirisch untersucht werden. Damit wollen wir versuchen mit Blick auf Migrant*innenjugendliche den verschiedenen Ebenen und Dimensionen von Medienkompetenz gerecht zu werden.

3. Zur Hypothese der 'Digitalen Kluft'³⁷

Zugang zu Medien, insbesondere zum Internet bedeutet Zugang zu Information und damit verbunden zu Wissen. Information und damit Wissen gehören zu den wichtigsten Rohstoffen der Informationsgesellschaft. Dieser Rohstoff erneuert sich ständig. Wissen kann unterschiedlich definiert werden, von Humboldts Vorstellung, dass es allen Wissbegierigen frei zur Verfügung steht bis zu der Idee der Ware, die von Verkäufern zahlungskräftigen Kunden angeboten wird. Wissen ist Voraussetzung für die Schaffung geistigen Eigentums und damit auch der Möglichkeit auf materiellen Besitz. Damit verbunden kann Wissen zu Macht verhelfen; der Zugang zu Informationen ist schon immer eine traditionelle Machtposition gewesen. Mit der digitalen Revolution und dem Aufkommen des Internets stellt sich erneut die Frage nach dem Zugang zu Wissen³⁸. Auf der einen Seite wird der Zugang zu Wissensportalen durch finanzielle Mittel beschränkt und auf der anderen Seite wird der egalitäre „Netzbürger“ gefordert, der freien Zugang zu kulturellen, geistigen und informationellen Gütern als Allgemeingut hat. Der typische Onliner ist männlich, jung, gebildet und wohl-

³⁶ Diese Idee ist auch im Ansatz bei *Gapski* (2001) vorhanden. Er entwirft ein theoretisches Rahmenkonzept aus systemtheoretischer Sicht. Auch Bernd-Peter Lange (*Shell et al.* 1999: 22f) spricht plädiert für drei Ebenen von Medienkompetenz: die individuelle, die qualifikatorische und die gesellschaftliche.

³⁷ Die Hypothese von der "Wissenskluft" wurde 1970 von *Tichenor/Donohue/Olien* von der Minnesota University erstmals formuliert. Sie stellten die Annahme in Frage, dass die Massenmedien zur besseren Informiertheit aller beitragen. Der Begriff "Digitale Kluft" (engl. "Digital Divide") entstand um 1996 in den USA und wird besonders in Verbindung mit der Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien, insbesondere des Internets, verwendet und soll die Benachteiligung auf dem Gebiet der digitalen Informationsbeschaffung verdeutlichen.

³⁸ Siehe z.B. *Bonfadelli* 2000: „Droht das Internet die Gesellschaft künftig in zwei Klassen, die Informationselite und die Nichtvernetzten zu spalten?“

habend, so *Bonfadelli* (2000) und „neben diesen Zugangsbarrieren gibt es eine weitere Kluft: Gebildete nutzen das Internet deutlich aktiver und informationsorientierter, während weniger Gebildete dort vorab Unterhaltung, Surfen und Chats suchen“.

Eine Spaltung in Informationsreiche und Informationsarme kann nach unterschiedlichen Faktoren untersucht werden: Bildungsniveau, Geschlecht, Herkunft, Einkommen und Alter. Hier möchte ich mich im Besonderen auf die Jugendlichen beziehen und die Gruppe der 14-19-Jährigen genauer untersuchen. In Bezug auf das Bildungsniveau zeichnet sich nach neueren Studien keine digitale Teilung mehr ab (vgl. JIM-Studie 2002). Vergleicht man die ARD/ZDF-Online-Studie 1997 bis 2002 zeigt sich, dass das Bildungsgefälle sich bei jugendlichen Onlinern abgebaut hat, die Hauptschüler haben unter den Onlinern deutlich zugenommen. Unter allen Internetnutzern sind 24 % Hauptschüler und 28 % Gymnasiasten, was auch den unterschiedlichen Anteilen der Schultypen entspricht (*Eimeren* 2003:68). Die Anteile der Geschlechter sind hier ausgeglichen (*Eimeren* 2003:68). Geschlechtliche Unterschiede sind allerdings bezüglich des Bildungsniveaus beim Mobiltelefonbesitz festzustellen. Laut Shell 2000 (200f) haben Mädchen aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau wesentlich seltener ein Mobiltelefon. Bei den Jungen ist ein gegensätzlicher Zusammenhang festzustellen: Jungen aus Elternhäuser mit niedrigerem Bildungsniveau besitzen häufiger ein Telefon. In Bezug auf die Herkunft gibt es derzeit in Bezug auf das Internet nur sehr wenige statistische Erhebungen. Die repräsentative Marktforschungstudie „Deutschtürken 2002“ untersuchte die 14-49-jährige türkischstämmige Bevölkerung in der Bundesrepublik und kommt zu dem Ergebnis, dass 25 % Zugang zum Internet haben. Vergleicht man dies mit den deutschsprachigen Onlinern in der ARD/ZDF-Online-Studie (*Eimeren et al.* 2003: 340), dann sind hier 78,8 % der 14-49-jährigen im Netz. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied, zwischen der türkischstämmigen Bevölkerung und der deutschsprachigen. Beim Besitz eines Mobiltelefons bei Schülern stellen sich deutliche Unterschiede heraus: 28 % der italienischen Jugendlichen, 23 % der türkischen Jugendlichen und nur 12 % der deutschen Jugendlichen besitzen ein Mobiltelefon (Shell 2000: 200).

In Bezug auf die Herkunft muss die geschlechtliche Differenz genauer betrachtet werden. Bei den deutschen Jugendlichen sind 80 % der Mädchen und 68 % der Jungen im Besitz eines Handys³⁹ (JIM 2001). Den größten Geschlechterunterschied gibt es bei türkischen Jugendlichen: nur 17% der Mädchen, aber 39 % der Jungen besitzen ein Mobiltelefon. Demzufolge lässt sich feststellen, dass die jungen Italiener zu der größten Gruppe der Mobiltelefonbesitzer gehören und die türkischen jungen Frauen am seltensten ein Mobiltelefon haben. Unter Schülern und Arbeitslosen, die über kein bzw. geringes Einkommen verfügen, sind nur

³⁹ Die Shell-Studie 2000 (200) kommt diesbezüglich zu ganz anderen Werten: Mädchen 23%, Jungen 33 %. Die meisten Handys besitzen hiernach unabhängig von der Nationalität männliche Jugendliche.

wenige Handybesitzer (*Shell* 2000:200) zu finden. Die 14-19-Jährigen gehören der Gruppe an, die am meisten Online ist (92,1 %), am wenigsten sind dies Personen, die 60 Jahre und älter sind (13,3 %) (*Eimeren et al.* 2003: 340). Auch wenn die Senioren in den letzten Jahren stark aufgeholt haben, so ist der Altersunterschied immer noch deutlich zu erkennen (*Eimeren et al.* 2003: 339).

Ein weiteres Argument für eine digitale Kluft ist die Art der Nutzung des Internets. Jugendliche nutzen das Internet eher zur Unterhaltung, weniger zur Information, während Erwachsene im Internet eher einen nützlichen Gebrauchsgegenstand sehen (*Eimeren* 2003: 68).

Festhalten kann man, dass in Bezug auf die Jugendlichen deutlich differenziert werden muss. Man kann nicht einheitlich von einer digitalen Kluft sprechen. Es gibt Anzeichen für deutliche Unterschiede bezüglich Alter und Einkommen. Bei den Faktoren Geschlecht, Bildungsniveau und Herkunft muss differenziert werden. In Bezug auf Migrantenjugendliche fehlen derzeit genauere Daten.

4. Mediensozialisation und Medienbiographien von Jugendlichen

Nach Schlafen und Schule dominiert die mediale Beschäftigung die Freizeit von Kindern und Jugendlichen⁴⁰. Hier können sie nach eigenen Vorlieben ihre Zeit verbringen, ob mit Freunden oder der Familie, mit dem Computer oder beim Sport. Eine nicht repräsentative Studie von *Mägdefrau/Vollbrecht* (2003) zeigt bevorzugte Freizeitbeschäftigung von jungen Hauptschülern im Alter von 12-13 Jahren und 15-16 Jahren. Es zeigt sich, dass in Abhängigkeit vom Alter die Familienorientierung abnimmt und die sportlichen Aktivitäten gleich bleiben. Auffallend ist die starke Bedeutung der peergroup für die Jugendlichen (vgl. *Schäfers* 1999). Hinsichtlich des Medientyps ist eine Abnahme der Typenausprägung und eine Konstanz des Anteils derer, die eindeutig nicht diesem Typ angehören festzustellen. Diese Entwicklung zeigt *Mägdefrau/Vollbrecht* zufolge, dass eine Verlagerung vom Lesen, Basteln und Zeichnen in Richtung einer Freizeitgestaltung mit audio-visuellen Medien nicht stattfindet. Der Computer verdrängt nicht das Buch, sondern die Außenorientierung der Jugendlichen. Nach einem Vergleich von Lesehäufigkeit und Art des Computergebrauchs stellte sich heraus, dass die Jugendlichen, die häufig lesen den Computer eher bildungs- und kommunikationsorientiert nutzen und die Nicht- bzw. Wenigleser eher unterhaltungsorientiert sind (*Mägdefrau/Vollbrecht* 2003: 144). Hinsichtlich des Geschlechts zeigt sich bei Viel- und Nichtlesern eine deutliche Ähnlichkeit: Nichtleserinnen und Nichtleser nutzen den Computer weniger für Hausaufgaben oder Informationssuche im Netz, nichtlesende Mädchen nutzen den PC häufiger als alle anderen zum chatten und SMS verschicken. Der Computer ist für diese Mädchen hauptsächlich ein Kommunikationsmedium. Die Multimediafunktio-

⁴⁰ *Gerhards/Klingler* (2003) zufolge „verbringen die Bundesbürger heute etwa die Hälfte der „wachen“ Zeit (von ca. 19 Stunden) mit Medien.“

nen des Computers nutzen vor allem die Jungen (Mägdefrau/Vollbrecht 2003: 147).

Tab. 11: Freizeitaktivitäten von Hauptschülern und Hauptschülerinnen (nach Mägdefrau/Vollbrecht 2003: 134ff)

		Sub- kultureller Typ	Peer- orientierter Typ	Familientyp	Medientyp	Sportlich-ak- tiver-Typ
6. Klasse	Mäd- chen	26,4 % zu 14 % ⁴¹	65,4 % zu 6,4 %	31,9 % zu 10,5 %	25,9 % zu 17,4 %	36 % zu 19 %
	Jung- en	27,9 % zu 18,8 %.	68,3 % zu 5,1 %	28,5 % zu 9,6 %	51,7 % zu 5,5 %	54,7 % zu 8 %
Ergebnis		kaum Unter- schiede zwi- schen den Geschlech- tern	deutlich Peer- orientiert beider Ge- schlechter	Mädchen sind etwas mehr vertre- ten	Deutliche geschlechtli- che Unter- schiede	Deutliche geschlechtli- che Unter- schiede
9. Klasse	Mäd- chen	34,3 % zu 7,5 %	66,5 % zu 6,2 %	12,1 % zu 27,9 %	18,7 % zu 16 %	33,8 % zu 16,8 %
	Jung- en	27,4 % zu 11,6 %	67,7 % zu 4,6 %.	9,4 % zu 37,6 %	49 % zu 5,6 %	57,8 % zu 8,4 %
Ergebnis		Zunahme bei den Mäd- chen, kaum Ver- änderungen bei den Jungen.	kaum Ver- änderungen. Peer- orientierung bleibt domi- nant.	bei beiden Geschlech- tern sinkt der Anteil dieses Typs, Ab- grenzung nimmt deut- lich zu.	deutliche Veränderung der Ausprä- gung. Weniger drastisch bei den Jungen.	Verhältnis bleibt erhal- ten.

4.1 Mediensozialisationsinstanzen

In der Ausbildung des Medienumgangs sind die Eltern die erste prägende Instanz (vgl. Sander 2001; Weiler 1999)⁴². Die Geräte, die in den Kinderzimmern vorgefunden werden sind Geschenke der Eltern und bedingen medienbiographische Einschnitte, die ein besonderes Ereignis in der Kindheit darstellen: „Medienbesitz bzw. Geräteausstattung bedeuten ferner Zunahme an Kompetenz (Entwicklung eines eigenen Umgangs mit Geräten, Genres, Inhalten, Botschaften) und an Autonomie (Geschmacksentscheidungen; Entwicklung von Vorlieben [...]). Insofern ist der Besitz sowie der Umgang mit Mediengeräten in dieser Phase (8 bis 12 Jahre) als Aufwertung des Selbstwertgefühls sowie als Möglichkeit, persönliche Geschmacksvorlieben zu entwickeln, zu sehen. Für die

⁴¹26,4 % gehören diesem Typ an, während 14 % diesem Typ eindeutig nicht zuzuordnen sind.

⁴²Hier soll im engeren Sinne auf neue Medien eingegangen werden. Zur medienbiographischen Betrachtung der Fernsehnutzung siehe z.B. Hackl 2001

Selbstständigkeit des individuellen Medienumgangs ist eine Abgrenzung vom gemeinsam geteilten Geschmack der Familie erforderlich.“ (*Sander* 2001: 173f). Maßgebliche Einflussfaktoren für kindliche Medienpräferenzen und -konsum sind demnach die Kindheitserlebnisse von Vater und Mutter. Die Weitergabe von Medienerfahrungen findet im Prozess familialer Sozialisation statt: „Die eigene Medienbiographie hinterlässt bei den Eltern deutliche Spuren in ihrem Medienumgang und in ihrem Medienerziehungskonzept. Ihre Kinder wiederum lernen die Medien durch ihre Eltern kennen, und deren Medienerziehung hinterlässt ebenfalls deutliche Spuren im Medienumgang ihrer Kinder.“ (*Sander* 2002: 33). Jugendliche entwickeln im Such- und Erprobungsprozess ihren eigenen Geschmack, indem sie verschiedene Angebote kennenlernen und auswählen. Die Eltern nehmen hierbei die Rolle eines Vorbildes und zugleich auch Widerparts ein und provozieren „bei ihren Kindern Zustimmung, Kritik und den Umgang mit den sich aufzeichnenden unterschiedlichen Interessen und Auffassungen in der Familie.“ (*Sander* 2002: 34).

Mit der Abgrenzung zur Lebensweise der Eltern entwickelt sich die Jugendkultur. Dabei setzen sich Jugendlichen mit vorgefundenen Auffassungen und Bildern über Jugendliche von Jugendlichen auseinander. In diesem Zusammenhang sind Medien „Fundorte der Jugendkultur“ (*Zinnecker* 1987). Die Jugendphase ist bestimmt von einem verstärkten Informationsbedürfnis bezüglich der Umwelt, durch Identitätsfindung und ein intensives Lebensgefühl und emotionale Labilität. Damit verbunden sind affektive Bedürfnisse und Probleme: „Neben diesen affektiven Bedürfnissen und Problemen der Jugendlichen, die die Medien ansprechen, ist auch die in der Jugendzeit wichtige Peergruppen-Orientierung ein Bezugspunkt für Mediennutzung und Herausbildung einer eigenständigen Jugendkultur.“ (*Bonfadelli* 1988: 180).

Medien sind ein dominanter Bestandteil im Alltag der Jugendlichen (*Zinnecker* 2003: 67) und werden in Zusammenhang mit herkömmlichen Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule oder peer group gesehen⁴³. Medien gehören zu den wichtigsten jugendkulturellen Merkmalen und spielen bei der Bearbeitung entwicklungsspezifischer Themen eine Rolle: „Die heutige Jugend ist eine Multimedia-Generation. Den Medien kommt in ihrem Alltag ein wichtiger Stellenwert zu.“ (*Bonfadelli* 1988: 181). Zu diesem Ergebnis kommt auch *Zinnecker* (2003: 67) in seiner Studie zur ersten Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts: „auch die Freizeitbereiche Reden, Kontakt und Termine sind medial stark vermittelt, sei es durch Kommunikationsmedien wie Telefon und Handy oder durch das Massenmedium TV, das durch seine Programmstruktur feste Termine für die nachwachsende Generation setzt.“

Die Jugendlichen beschäftigen sich in Eigenregie mit den Medien, so dass es zu einer Selbstqualifikation kommt. Sie suchen ihre eigenen Themen in den Medien und machen ihre eigenen Medienerfahrungen. Dabei kommt *Barthelmes* (2002:

⁴³ *Vollbrecht* (2003: 13f) spricht von den Medien als der „vierten Sozialisationsinstanz“

32) zufolge dem „innere[n] Dialog ('parasoziale Interaktion') bei der Auseinandersetzung mit dem Mediengeschehen“ eine wichtige Rolle zu. Hier sieht er einen „entscheidenden Moment der Selbstbildung, denn dabei 'passiert vieles wie von selbst' (Erfahrungen, Erkenntnisse, Vertrautheit) und ohne unmittelbaren Einfluss bzw. Beteiligung der Eltern“. *Bonfadelli* zweifelt indes daran, dass dieser „innere Dialog“ bei Jugendlichen tatsächlich stattfindet: „Die Medien werden von den meisten Jugendlichen genutzt, ohne dass diese über die Folgen ihrer Mediennutzung reflektieren. Die von den Medien offerierten Angebote werden quasi 'einfach konsumiert'“ (*Bonfadelli* 1988: 182). Diese Meinung vertritt auch *Zinnecker* (2003: 115). Er stellt fest, dass derzeit eine konsum- und medienorientierte Kultur vorherrscht, in der bestimmte Konsumgegenstände und Medien einen herausragenden Status als „symbolische Repräsentanten des Übergangs vom Kindheits- in den Jugendstatus“ haben: das eigene Handy und ein eigenes Fernsehgerät. Ab dem 9. Lebensjahr ist ein deutlicher Anstieg des eigenen TV-Geräts festzustellen, ein Handy ab dem 13. Lebensjahr.

4.2 Funktionen von Medien für Jugendliche

Medien haben in Bezug auf Jugendliche vielfältige Funktionen (vgl. z.B. *Bonfadelli* 1988: 186f; *Vollbrecht* 2003: 14f):

a) soziale Funktion

Medien sind Erkennungszeichen für bestimmte Subkulturen und unterstützen Gruppenidentität. Sie dienen als Basis für Freundschaften und zur Anknüpfung von Kontakten durch Gesprächsstoff und Gesprächsanlass. Durch die Medien wird auch eine Teilhabe am Erwachsenenleben ermöglicht. Mit Hilfe der Medien findet eine Regelung von Nähe und Distanz im Kontakt zu anderen statt. Medien dienen der allgemeinen Meinungsbildung.

b) Prestigefunktion

Durch Medienwissen wird die Demonstration eigener Kompetenzen ermöglicht, mit dem Ziel eigenes Prestige zu erlangen. In dieser Nische kann beispielsweise ein schwacher Schüler ein alternatives Prestige entwickeln.

c) Strukturierung von Zeit

Mediennutzung ist habitualisiert und übernimmt somit die Funktion der Strukturierung des Tagesablaufs. Die meisten jugendlichen Onliner sind z.B. zwischen 14 und 16 Uhr im Netz (*Eimeren* 2003: 71). Durch Strukturierung des Alltags ergibt sich Vertrautheit und Sicherheit.

d) Informationsfunktion

Medien sind die Informationsquelle über neue Lebens- und Selbstdarstellungsstile, Moden, Verhaltensweisen etc. schlechthin. *Zinnecker* spricht in diesem Zusammenhang von den „Generation der Gelegenheitsjäger“ (2003: 20). Das Internet bietet hohe Aktualität und intensiven Austausch, das Fernsehen greift die Themen der Jugendlichen in zahlreichen Talkshows auf.

e) Symbolfunktion

Diese Funktion hängt eng mit der vorhergehenden zusammen. Medieninhalte und Mediensymbole ermöglichen stellvertretendes Lernen und symbolische

Teilhabe an Problemen und Problemlösung anderer (vgl. Gerichtsshows bei RTL und Sat1) und an deren Lebensentwürfen (vgl. „Abschlussklasse“ und „Freunde – das Leben beginnt“ bei Pro7). Hier finden Jugendliche Deutungsmuster und soziale Erklärungen für Alltagserfahrungen.

f) *Identifikationsfunktion*

Medien präsentieren Helden, Stars und Idole mit denen man sich identifizieren kann. Zinnecker (2003: 53) zufolge sind dies derzeit vor allem Stars aus der Musikindustrie (Sängerinnen bei Mädchen) und dem Profisport (vor allem bei Jungen). Medien tragen zur Identitätsentwicklung Jugendlicher entscheidend bei.

g) *affektive Funktion*

Die Mediennutzung evoziert Entspannung oder Spannung, körperliches Selbstempfinden.

h) *expressive Funktion*

Mit den Medien kann Protest, Opposition und Abgrenzung gegenüber der Alltagskultur ausgelebt und erlebt werden. Die Medien dienen als symbolische „Waffe“.

i) *Sinnlichkeit*

Mediennutzung kann starke Gefühle hervorrufen. Musik z.B. sorgt für gute Stimmung und kann zur Bewegung animieren (vgl. auch affektive Funktion).

j) *Kompensatorische Funktionen*

Mediennutzung kann auch aus Mangel an realen Möglichkeiten zur Befriedigung von Bedürfnissen erfolgen. Per E-Mail oder Chat zu kommunizieren ist für Jugendliche zum Teil einfacher, als dies im direkten Kontakt zu tun. Die mediale Kommunikation ermöglicht, sich z.B. in chat-room verschiedenen Rollen auszuprobieren, z.B. um sich als Junge mal als Mädchen auszugeben und zu beobachten was dann passiert.

k) *Eskapismus*

Medien können Stimulanz für eigene Träume und Sehnsüchte sein, mit der Möglichkeit des symbolischen Auslebens von Größen- und Allmachtsphantasien zum Teil ohne Konsequenzen fürchten zu müssen (z.B. Ego-shooter). Sie ermöglichen Rückzugsmöglichkeit vom Alltag und Vergessen von Problemen.

Für Migrantenjugendliche kommen nach Eggert/Theunert (2002) drei zentrale Funktionen von Medien dazu:

l) *Unterstützung des Integrationsprozesses*

Aus den Medien erhalten Migrantenjugendliche Informationen über die deutsche Gesellschaft und Kultur und bei der Nutzung von Medien kann die deutsche Sprache gelernt werden.

m) *Brücke zu der Herkunftsgesellschaft*

Deutschsprachige und besonders muttersprachliche Medienangebote aus den Herkunftsländern dienen als Informations- und Unterhaltungsmedien (z.B. Satelitenfernsehen). Jugendliche können sich via Email oder Chat mit Landsleuten kommunizieren. Die in Deutschland hergestellten Medienangebote von

Migranten für Migranten übernehmen die Perspektive der hier lebenden Migrantinnen und Migranten mit den spezifischen Erfordernissen⁴⁴.

n) *Orientierung zur Balance zwischen den Kulturen*

Beide oben angeführten Funktionen führen zu einer Orientierung in den Kulturen. Mit diesem Wissen können Migrantenjugendliche ihre persönliche Balance der Kulturen in denen sie leben finden.

Mit der genaueren Betrachtung der Funktionen vertieft sich das Verständnis der Bedeutung von Medien für Jugendliche. Dafür müssen die Medieninhalte, die für Jugendliche Relevanz haben und genutzt werden genauer untersucht werden. Der zentrale Punkt dabei ist, dass die Mediennutzer diese Multifunktionalität der Medien für sich selber nutzen, indem sie sich, je nach ihren Bedürfnissen ein „Medienmenü“ (Vollbrecht 2003) zusammenstellen. Dieses ist nicht zufällig, sondern abhängig von Interessen, Vorlieben, medienbiographischen Erfahrungen, Anregungen und Gewohnheiten der jeweiligen Lebenslage. Vor allem bei Jugendlichen sind die relevanten persönlichen und entwicklungsbezogenen Themen von besonderer Bedeutung. Mit der gegenwärtigen Pluralisierung der Jugendstile (vgl. Vollbrecht 2003: 20) bieten die Medien den Jugendlichen eine reichhaltige Vielfalt für jede Lebenslage, so dass die Jugendlichen sich ihren Stil nur aussuchen müssen.

Mit den Medien scheint sich auch das Generationenverhältnis zu verändern. Erwachsene stellen fest, dass die „Zöglinge“ sich mit Medien besser auskennen und den besseren Überblick über derzeitige technologische Entwicklungen haben. Kinder und Jugendliche können in medialen Bereichen die Rolle der Wissenden und Überlegenen übernehmen. Moser (1995: 191) zufolge „müssen die beteiligten Generationen gemeinsam Regeln des Umgangs entwickeln“.

5. Ergebnisse der Piltorstudie und Sekundäranalyse zu Medienausstattung und Mediennutzung von Migrantenjugendlichen

Nach einer allgemeinen Diskussion zu Medien und Jugendlichen sollen nun nähere Daten zu diesem Bereich dargestellt werden. Da eine ausreichende Datenbasis zu Migrantenjugendlichen und Medien fehlt werden im Vergleich auch allgemeine Daten zu deutschsprachigen Jugendlichen zur Medienausstattung und Mediennutzung herangezogen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausarbeiten zu können.

Die Gruppe der 12-19-Jährigen kann als „Erste Multimedia-Generation“ (Gerhards/Klingler 2003: 116) bezeichnet werden, weil sie anders als die Generation davor mit Computer und Internet aufwächst. Zu dem Standardinventar der jugendlichen Medienbesitzer gehören laut neuester JIM-Studie (2002) Fernseher, Videorecorder, Mobiltelefon und Computer. Die Entwicklung zeigt einen

⁴⁴ z.B. <http://www.swr-international.de> oder für türkischstämmige (junge) Migranten <http://www.vaybee.de>.

Anstieg der Medienausstattung von 12-19-Jährigen auf hohem Niveau. Im Bereich der neuen Medien kann von einer Vollversorgung gesprochen werden, 98 % der Jugendlichen besitzen ein Mobiltelefon, 94 % einen Computer und 80 % der Haushalte verfügen über einen Internetzugang (JIM 2002: 15). Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich bezüglich Unterhaltungs- und Kommunikationselektronik: Jungen verfügen häufiger über Spielekonsolen, Computer und Internetzugang, während Handies häufiger im Besitz von Mädchen sind (JIM 2002:16). Jugendliche mit geringerer formaler Bildung besitzen eher Fernsehgeräte und Spielekonsolen, während Gymnasiasten häufiger über PC und Internetzugang verfügen (JIM 2002: 16). Bei der Medienausstattung stieg besonders der Handybesitz steil nach oben an, in den letzten fünf Jahren hat er sich verzehnfacht (JIM 2002: 16).

Das durchschnittliche Alter der 57 Migrant*innen Jugendlichen in unserer Pilotstudie ist 12,8 Jahre, das heißt am Beginn des Untersuchungszeitraums der JIM-Studien.

Tab. 12: Alter der 57 Migrant*innen Jugendlichen

Alter	12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre	15 Jahre
n	25	21	7	4
in Prozent	43,8	36,8	12,2	7,0

Etwas mehr als die Hälfte (56,1 %) sind weiblich (n=32), 43,8 % sind männlich (n=25).

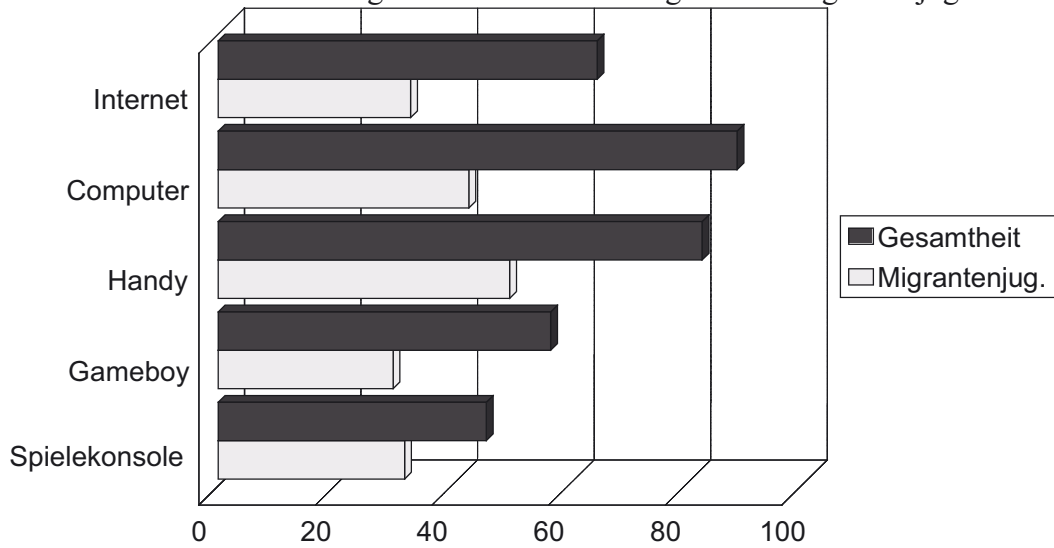
Im Vergleich zu den Ergebnissen der JIM-Studie 2002, stellt sich heraus, dass die Haushalte der Migrant*innen Jugendlichen etwas unter dem Durchschnitt ausgestattet sind. Nur 75,4 % der Migrant*innen Jugendlichen haben zu Hause einen Computer zur Verfügung (n=43), 87,7 % verfügen über ein Mobiltelefon (n=50) und 57,8 % steht ein Internetzugang zur Verfügung (n=33).

Tab. 13: Geräteausstattung der Migrant*innen Jugendlichen

Gerät die zu Hause zur Verfügung	n	in %
Internet	33	57,8
Computer	43	75,4
Spielekonsole	30	52,6
Handy	50	87,7
Gameboy	32	56,1

Im Vergleich zur Gesamtheit unserer Befragten liegen die Migrant*innen Jugendlichen aber im Trend. Es fällt auf, dass sie prozentual öfter über ein Handy und einen Gameboy verfügen, dafür weniger einen Computer zur Verfügung haben.

Abb. 11: Geräteausstattung Gesamtheit der Befragten und Migrantenjugendliche (in %)



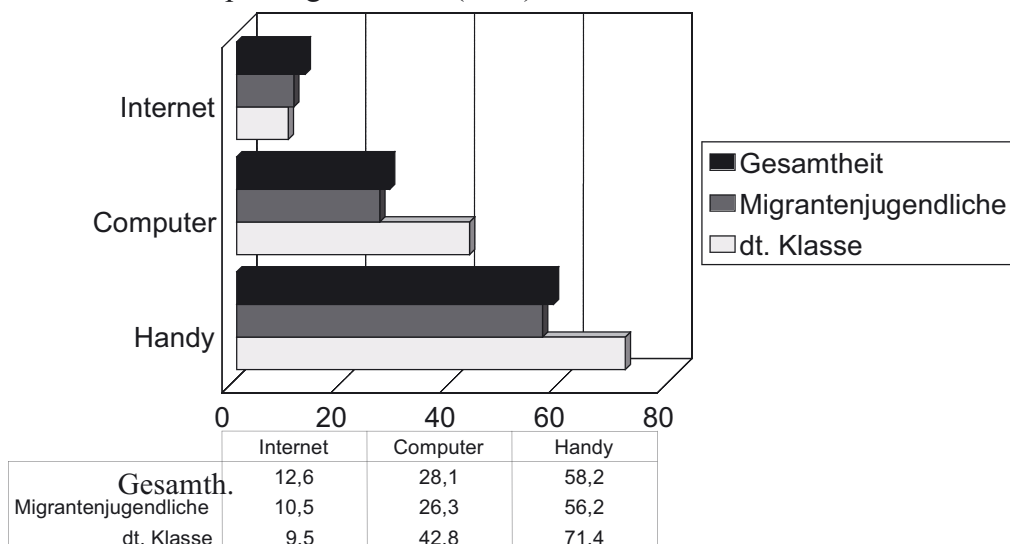
Das Handy nutzen 56,1 % der Migrantenjugendlichen jeden Tag (n=32), den Computer 26,3 % (n=15) und das Internet nur 10,5 % (n=6). 26,3 % gaben an, das Internet selten/nie zu nutzen (n=15).

Tab. 14: Nutzungshäufigkeit bei Migrantenjugendlichen (in absoluten Zahlen)

Gerät	täglich	mehrmals in der Woche	einmal in der Woche	selten	nie
Internet	6	10	11	10	5
Computer	15	11	9	11	2
Handy	32	7	4	6	1

Vergleicht man diese Nutzungshäufigkeiten (umgerechnet in Prozent auf die jeweilige Grundgesamtheit) mit der Gesamtheit aller Befragten und der Klasse, die aus fast nur deutschen Schülern besteht, ergibt sich folgendes Bild: Die Migrantenjugendlichen nutzen insgesamt etwas weniger häufig jeden Tag das Internet als die Gesamtheit aller Befragten. Sie liegen auch bei der täglichen Computernutzung etwas zurück.

Abb. 12: Tägliche Mediennutzung von Migrantenjugendlichen und hauptsächlich deutschsprachigen Klasse (in %)



Der Computer wird von den Schülern der „deutschen“ Klasse (in der es nur n=2 Migrant*innenjugendliche gibt) täglich am häufigsten genutzt. Die hauptsächlich deutschsprachigen Schüler nutzen jedoch das Internet jeden Tag noch weniger als die Migrant*innenjugendlichen. Das Handy wird am meisten täglich von der hauptsächlich deutschsprachigen Klasse benutzt.

5.1 Handybesitz und Handynutzung

Die Lebenswelt der Jugendlichen wird durch das Handy als Kommunikations- und Interaktionsmedium deutlich beeinflusst. *Zinnecker* (2003: 61) hebt die besondere Bedeutung der Vernetzung mit Hilfe des Handys hervor. Der Shell-Studie 2002 nach spielt das Handy auch als Statussymbol eine wichtige Rolle. Es zeigt sich eine enorme Verbreitung unter Jugendlichen: vier von fünf verfügen über ein eigenes Handy, ab dem 15. Lebensjahr ist das eigene Handy der Normalfall. Es zeigen sich kaum Unterschiede hinsichtlich der sozialen Schichtzugehörigkeit (vgl. Shell 2002, JIM 2002:59, *Zinnecker* 2003: 61).

Befragungen über den Besitz eines Handys liefern widersprüchliche Ergebnisse. JIM 2002 stellt fest, dass mehr Mädchen und junge Frauen Handybesitzerinnen sind. 87 % der 14- bis 19-Jährige Mädchen haben ein Handy und nur 77 % der Jungen. Die Shell-Studie 2000 besagt, dass 32% der 15- bis 23-Jährigen Männer und 22 % der Frauen ein Handy besitzen. Unabhängig von den zwei Jahren Unterschied (laut JIM waren 2001 69 % der Handys im Besitz von Jungen und 80 % in dem von Mädchen) hat JIM jedes Jahr einen höheren Prozentsatz an Mädchen, die ein Handy besitzen, errechnet (vgl. JIM 2002: 59). Jugendliche versenden durchschnittlich 4,2 SMS pro Tag und empfangen 5,3 SMS (JIM 2002: 61)

Bezüglich der ethnischen Differenzierung kommt die Shell-Studie 2000 zu dem Ergebnis, dass fast jeder dritte ausländische Jugendliche angibt ein Handy zu besitzen, bei den türkischen Jugendlichen sind es 28 %. Unabhängig von der Nationalität gibt es unter männlichen Jugendlichen die meisten Handynutzer (Mädchen 23 %, Jungen 33 %, siehe auch oben), bei den türkischen Jugendlichen ist die geschlechtsspezifische Differenz am größten (Mädchen 17 %, Jungen 39 %). Die deutschen männlichen Jugendlichen haben seltener ein Handy als ihre ausländischen Altersgenossen, die deutschen Mädchen besitzen öfters ein Handy als ihre ausländischen Altersgenossinnen. Besonders beliebt ist das Handy bei italienischen männlichen Jugendlichen. Türkische Jugendliche sind fast ebenso häufig Handybesitzer wie deutsche (vgl. *Fritzsche* 2000b: 200).

Die Ergebnisse unserer Pilotstudie zeigen im Vergleich mit JIM 2002 eine bessere Ausstattung der Migrant*innenjugendlichen mit einem Mobiltelefon. Von den 12-13-Jährigen sind JIM (2002: 59) zufolge 69 % Handybesitzer und unter den 14-15-Jährigen sind es 83%. Unserer Pilotstudie nach besitzen 80,7 % aller Migrant*innenjugendlichen, die im Durchschnitt 12,8 Jahre alt sind, ein eigenes Handy (n=46), 78,9 % können auf ein fremdes Mobiltelefon zurückgreifen

(n=45). Vermutlich ist der Trend der Jüngsten zum immer stärkeren Aufholen zu den nachfolgenden Altersgruppen zu bestätigen. 70,1 % der Migrant*innenjugendlichen ist der Handyhersteller wichtig. Vergleicht man dies mit der Grundgesamtheit und der „deutschen“ Klasse (in Prozentangaben umgerechnet), zeigt sich, dass die deutschsprachigen Jugendlichen am meisten ein eigenes Handy besitzen, den Migrant*innenjugendlichen der Hersteller am wichtigsten ist. Ansonsten gibt es kaum signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen.

Die wichtigsten drei Funktionen der Handynutzung sind zu 90,2 % telefonieren (n=93), zu 84,4 % SMSen (n=87) und zu 72,8 % Handygames spielen (n=75).

Tab. 15: Handynutzung

Nutzung	n	in Prozent
Telefonieren	93	90,2
SMS schicken	87	84,4
Logos/Klingeltöne herunterladen	55	53,3
Handygames spielen	75	72,8
Uhr-/Weckerfunktion	66	64,0
Erinnerung an Termine	46	44,6
WAPen	7	6,7
Speichern von Adressen	64	62,1
Photographieren	12	11,6
Sonstiges	9	8,7

Die Jugendlichen nutzen das Handy zu 64 % als Uhr und Wecker (n=66), zu 53,3 % um Logos und Klingeltöne herunterzuladen (n=55) und 62,1 % speichern ihre Adressen im Handy (n=64). Kaum genutzt werden die Funktionen „Photographieren“ und „WAPen“. Dies hängt jedoch auch mit der Ausstattung der Mobiltelefone und den Konditionen des Vertrags (über Verfügbarkeit technischer Dienste) zusammen.

5.2 Internetnutzung

Die 14-19-Jährigen gehören der Gruppe an, die die Möglichkeiten der Internets am stärksten nutzt (Eimeren 2003: 67). Die ARD-/ZDF-Online-Studie stellt fest, dass diese Gruppe aktiver, kommunikativer und nutzwertorientierter mit dem Internet umgeht. Die Jugendlichen chatten und suchen Gesprächsforen häufiger als der Rest auf und spielen häufiger Computerspiele im Netz. Die durchschnittliche Verweildauer 2003 der 14-19-Jährigen beträgt 137 Minuten (Werktags 105 Minuten, am Wochenende 217 Minuten, dies ist die längste durchschnittliche Verweildauer aller Gruppen) (Eimeren et al. 2003: 355).

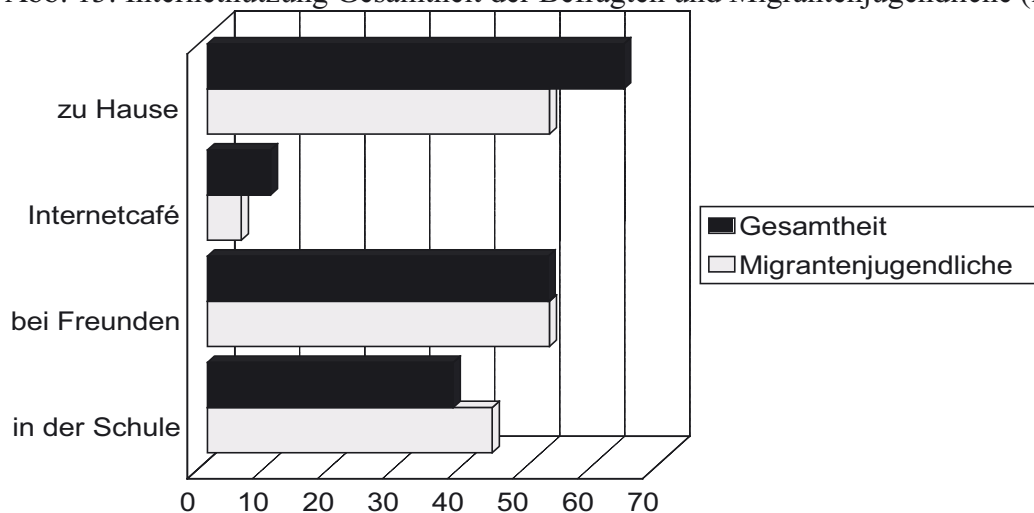
Zu den jugendlichen Internetnutzern gehören insgesamt 83 %, dabei zeigen sich weiterhin alters- und bildungsspezifische Unterschiede (vgl. JIM 2002: 43). Die 12-13-Jährigen sind zu 74 % online, während die 18-19-Jährigen 89 % online sind. Unter den Hauptschülern sind durchschnittlich nur 69 % im Netz, während

92 % der Gymnasiasten Interneterfahrung haben. Betrachtet man die Nutzungsfrequenz genauer (JIM 2002: 44), stellt sich heraus, dass 63 % täglich bzw. mehrmals pro Woche, 25 % einmal pro Woche bzw. mehrmals pro Monat, 5 % einmal pro Monat und 7 % seltener sich im Internet aufhalten. Die Gruppe der 12-13-Jährigen weist nach JIM 2002 eine überdurchschnittlich hohe Internetnutzung auf. Der Bildungsgrad spielt bei der Nutzungshäufigkeit kaum eine Rolle.

Der hauptsächliche Nutzungsort des Internets ist zu Hause (vgl. JIM 2002; Eimeren et al. 2003). Dahinter folgt mit einigem Abstand die Schule⁴⁵ dicht gefolgt von den Freunden (13 %, vgl. JIM 2002: 46). Öffentlich zugängliche Computer mit Internet-Zugang spielen keine Rolle.

In unserer Pilotstudie wird die hohe Internetnutzung zu Hause bestätigt, 52,6 % der Migrant*innen nutzen das Internet zu Hause (n=30), allerdings unterscheiden sich die Angaben zur Internetnutzung bei Freunden deutlich: 52,6 % der Migrant*innen gaben an das Internet bei Freunden (n=30) zu nutzen. Ähnliche Unterschiede zeigen sich auch bei der Nutzung in der Schule, hier sind es 43,8 % (n=25). Das Internetcafé ist für 64,9 % als Ort der Internetnutzung uninteressant (n=37). In Prozentangaben umgerechnet, zeigen sich zwischen Migrant*innen und der Gesamtheit der Befragten folgende Unterschiede:

Abb. 13: Internetnutzung Gesamtheit der Befragten und Migrant*innen (in %)



Die Migrant*innen surfen etwas weniger zu Hause im Internet, sondern mehr in der Schule. Beide Gruppen, die Grundgesamtheit und die Migrant*innen, nutzen das Internet zu gleichen Teilen bei Freunden.

Zu den Tätigkeiten im Internet findet sich in der JIM-Studie 2002 folgende Rangordnung: E-Mail, Informationssuche, Musikhören, Chat und Musik-Down-

⁴⁵JIM 2002 kommt auf 15 % der Jugendlichen (12-19-Jährigen), während die ARD-/ZDF-Online-Studie auf 24 % der 14-29-Jährigen. Zu vermuten ist, dass mit steigendem Alter die Schule als Ort der Internetnutzung zunimmt.

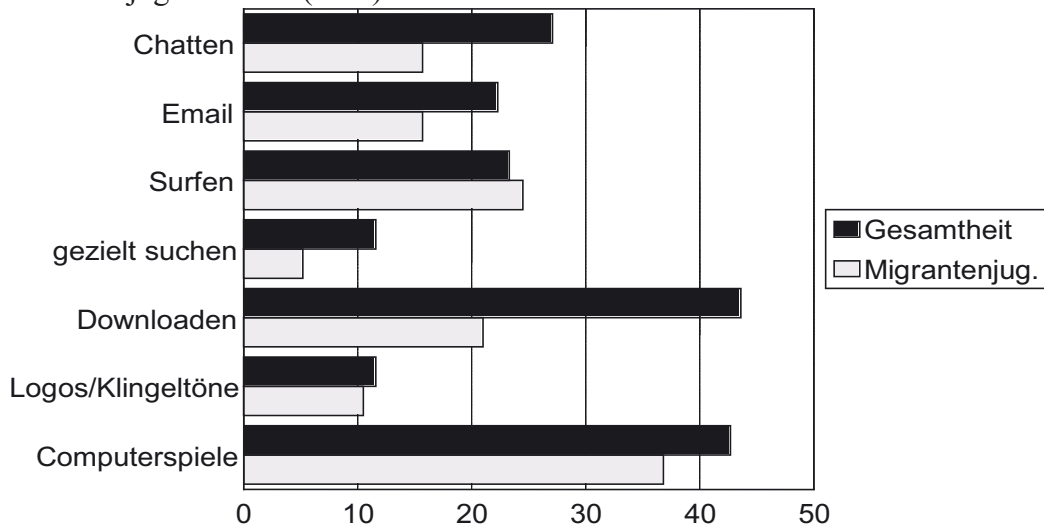
load. Jungen und junge Männer nutzen das Internet im allgemeinen intensiver und bevorzugen das Internet als Informationsquelle zu den Themen Musik und Computerspiele. Mädchen und junge Frauen nutzen vor allem die E-Mail-Kommunikation (Mädchen 51 %, Jungen 46 %) und chatten gleich oft wie Jungen (Mädchen 25 %, Jungen 26 %) (JIM 2002: 47ff).

In unserer Pilotstudie zeigt sich, dass 36,8 % der Migrantenjugendlichen im Internet häufig Computerspiele spielen (n=21) und 24,5 % surfen (n=14). Keine Beschäftigung im Internet („nie“) ist für 31,5 % das gezielte Suchen (n=18) und für 22,8 % Logos/Klingeltöne herunterladen (n=13). Nimmt man alle Häufigkeitsangaben (außer der Antwortvorgabe „nie“) ergibt sich folgende Rangfolge für die Nutzungsmöglichkeiten des Internets:

1. Computerspiele (64,9 %),
2. Chatten (50,8 %), Surfen (50,8 %), Downloads (50,8 %),
3. Email (38,5 %), Logos/Klingeltöne bestellen (33,3 %),
4. gezielt suchen (22,8 %).

Vergleicht man, wieder in Prozentangaben umgerechnet, die Beschäftigungen der Migrantenjugendlichen im Internet mit denen der Gesamtheit, fallen folgende Unterschiede im Mediennutzungsverhalten auf:

Abb. 14: Mediennutzungsverhalten von der Gesamtheit der Befragten und Migrantenjugendlichen (in %)



Migrantenjugendliche nutzen das Internet weniger als die anderen um zu chatten, emailen, downloaden und gezielt suchen. Sie surfen etwas mehr im Internet und nutzen es am meisten zum Computerspiele spielen. n=28 der Befragten gaben an, dass sie auch anderssprachige Seiten im Internet aufrufen (muttersprachliche), n=28 gaben an, dies nicht zu tun.

6. Ergebnisse der Pilotstudie zur Mediennutzung von vier Untergruppen Migrant*innenjugendlicher (n=57)

Die oben dargestellten Ergebnisse sind Aussagen zu Migrant*innenjugendlichen im allgemeinen. In diesem Kapitel sollen vier Untergruppen differenziert werden: west- und südeuropäische, osteuropäische, türkischsprachige und außereuropäische Jugendliche. Die Migrant*innenjugendlichen wurden nach dem Kriterium der zu Hause gesprochenen Sprache(n) eingeteilt, nicht nach der Nationalität. Die Sprache und damit verbunden die Kultur sehen wir als prägender an, als die Nationalität⁴⁶. Mit einer größeren Fallzahl könnten die einzelnen Gruppen weiter differenziert werden.

6.1 West-/südeuropäische Migrant*innenjugendliche (n=10)

Das durchschnittliche Alter der n=10 west-/südeuropäischen Migrant*innenjugendlichen ist 12,8 Jahre. Die Hälfte der west-/südeuropäischen Migrant*innenjugendlichen ist weiblich (n=5), ein Drittel männlich (n=3). Bei den restlichen n=2 wurden keine Angaben gemacht. Die größte Gruppe der west-/südeuropäischen Migrant*innenjugendlichen bilden mit n=6 die italienischsprachigen.

Die Hälfte der west-/südeuropäischen Migrant*innenjugendlichen verfügt zu Hause über einen Internetzugang, 70 % über einen Computer und 90 % über ein Handy. Jeweils 60 % haben daheim einen Gameboy bzw. eine Spielekonsole zur Verfügung.

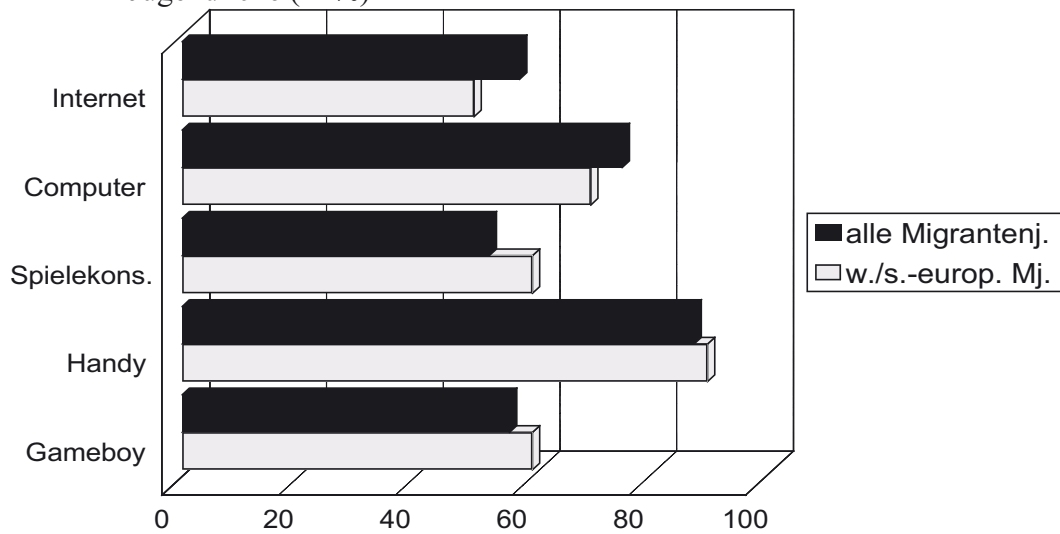
Tab. 16: Medienbesitz west-/südeuropäischer Jugendlicher

Gerät zu Hause zur Verfügung	n	in Prozent
Internet	5	50
Computer	7	70
Spielekonsole	6	60
Handy	9	90
Gameboy	6	60

Im Vergleich zu der Gesamtheit aller Migrant*innenjugendlichen zeigt sich, dass die west-/südeuropäischen Jugendlichen etwas weniger häufig einen Internetzugang und einen Computer zur Verfügung haben, dafür öfter ein Handy, eine Spielekonsole und einen Gameboy.

⁴⁶ Vgl. auch *Beck-Gernsheim* 2002: 24. Sie spricht von einer „Lebenswirklichkeit, die zunehmend transnational wird, durch mehrfache Zugehörigkeit über Länder- und Nationalschranken hinweg“.

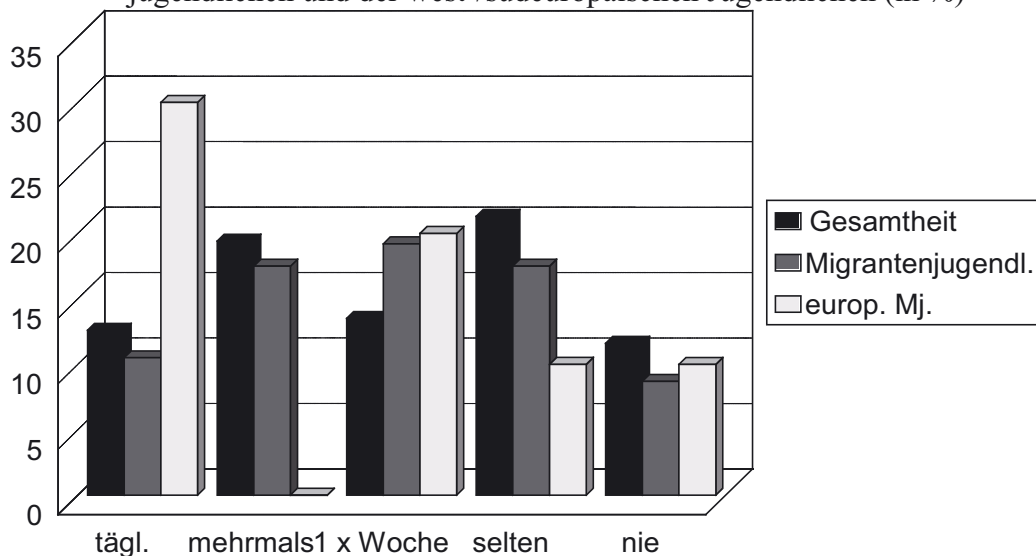
Abb. 15: Medienbesitz Gesamtheit Migrantenjugendliche und west-/südeuropäische Jugendliche (in %)



Das Handy wird von 70 % täglich genutzt, 40 % nutzen täglich den Computer und 30 % das Internet. 40 % geben aber auch an, den Computer selten zu benutzen, ebenso nutzen 20 % das Internet selten/nie. In Prozentangaben jeweils umgerechnet, zeigt sich, dass die west-/südeuropäischen Jugendlichen am häufigsten das Internet täglich nutzen. Die größte Gruppe der Jugendlichen, die angab, selten/nie das Internet zu nutzen, stellt die Gesamtheit aller Befragten dar.

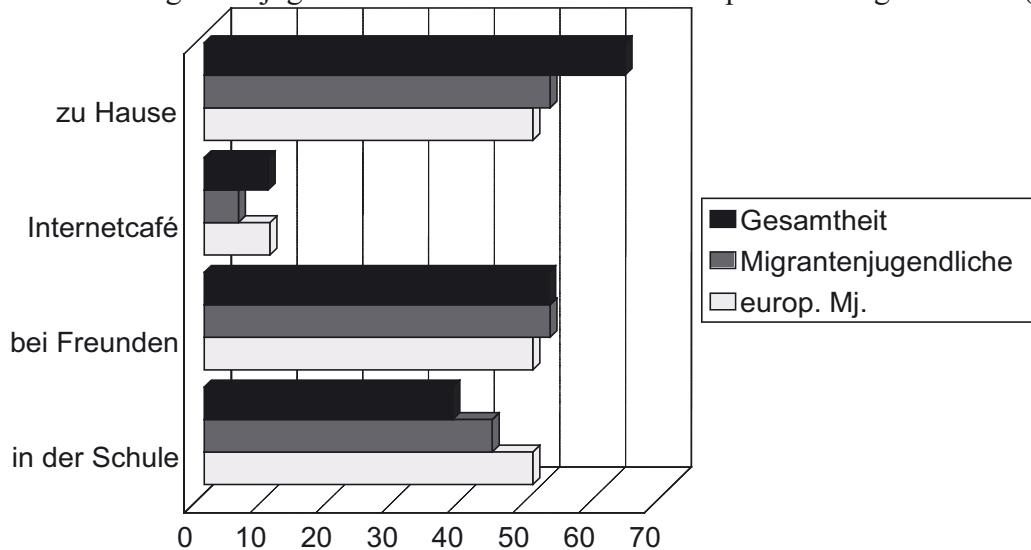
Alle west-/südeuropäischen Jugendlichen besitzen ein Handy, 90 % können ein fremdes Handy nutzen. 80 % ist die Herstellermarke ihres Mobiltelefons wichtig. Im Vergleich mit der Gesamtheit aller befragten Jugendlichen und aller Migrantenjugendlichen zeigt sich eine eindeutige Tendenz: Den west-/südeuropäischen Jugendlichen ist ein Handy sehr wichtig, sie besitzen am häufigsten selbst eines, können am häufigsten ein fremdes nutzen und achten am meisten auf die Herstellermarke.

Abb. 16: Internetnutzung der Gesamtheit der Befragten, der Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und der west-/südeuropäischen Jugendlichen (in %)



Unsere Ergebnisse bestätigen die Tendenz der Shell-Studie (Fritzsche 2000: 200), dass bei italienischen Jugendlichen das Handy am beliebtesten ist.

Abb. 17: Ort der Internetnutzung von der Gesamtheit der Befragten, der Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und den west-/südeuropäischen Jugendlichen (in %)

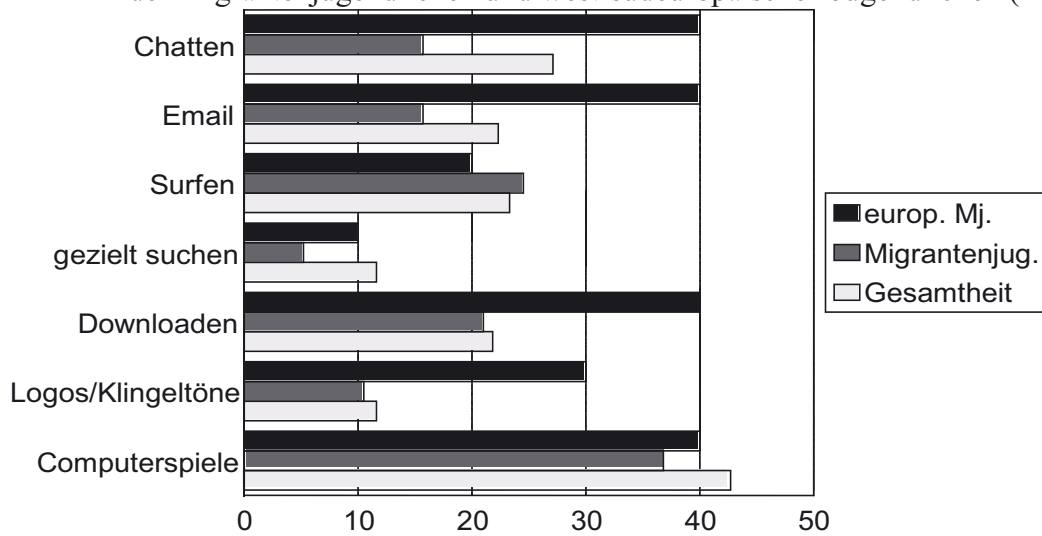


50 % der west-/südeuropäischen Jugendlichen geben an, das Internet zu Hause und/oder bei Freunden und/oder in der Schule zu nutzen. 10 % geht ins Internetcafé, 60 % nicht. Im Vergleich mit den Migrantenjugendlichen insgesamt und allen Befragten zeigt sich, dass die west-/südeuropäischen Jugendlichen am wenigsten zu Hause im Internet surfen, dafür am häufigsten in der Schule. Die Gesamtheit aller befragten Jugendlichen surft am häufigsten zu Hause im Internet, weniger bei Freunden und am wenigsten in der Schule. Das Internetcafé wird von den wenigsten Befragten frequentiert.

40 % der west-/südeuropäischen Jugendlichen gaben an, im Internet zu chatten und/oder zu mailen, downloaden und/oder sich mit Computerspielen zu beschäftigen. 40 % gaben an, nie gezielt im Internet zu suchen. Umgerechnet auf Prozentangaben zeigt sich, dass die west-/südeuropäischen Jugendlichen am meisten chatten, mailen, downloaden und Computerspiele spielen von allen Migrantenjugendlichen. Einzig beim Surfen tun sie dies weniger als die Gesamtheit der Migrantenjugendlichen.

60 % (n=6) gaben an, auch anderssprachige Seiten im Internet aufzurufen, n=2 tun dies nicht. Im Gesamtvergleich zeigt sich, dass die west-/südeuropäischen Jugendlichen am häufigsten chatten, mailen und downloaden. Sie surfen am wenigsten im Internet.

Abb. 18: Nutzung von Onlineanwendungen von Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und west-südeuropäischen Jugendlichen (in %)

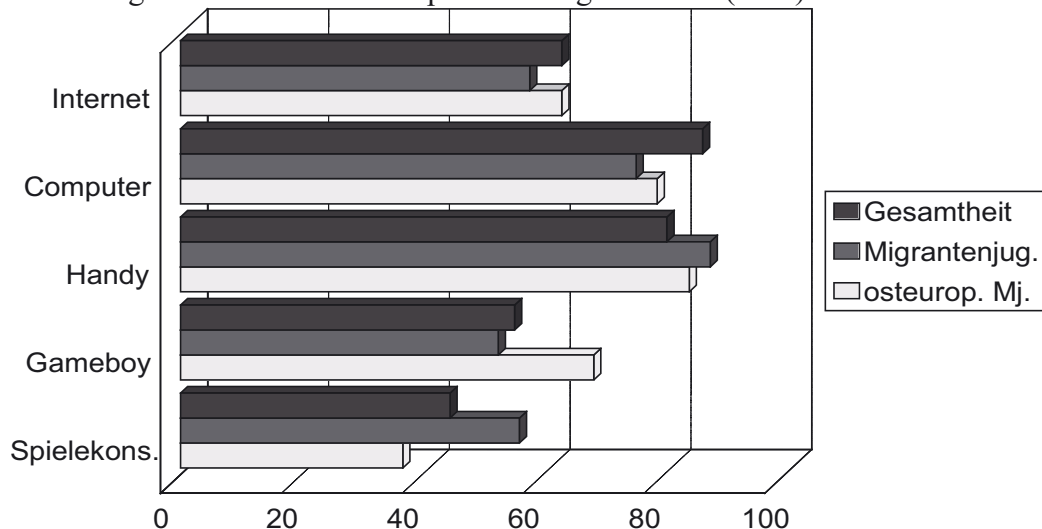


6.2 Osteuropäische Migrantenjugendliche (n=19)

Zu den osteuropäischen Jugendlichen zählen jene Jugendliche, die als Sprache Russisch, Rumänisch, Kosovo, Kroatisch, Ukrainisch, Albanisch und Polnisch angeben haben. Sie sind die zweitgrößte Gruppe unter den Migrantenjugendlichen. Das durchschnittliche Alter der 19 osteuropäischen Jugendlichen ist 12,7 Jahre. Mehr als die Hälfte, 57,8 % sind weiblich (n=11), 42,1 % sind männlich (n=8). In dieser Gruppe finden sich auch ein paar jugendliche Aussiedler, die deutscher Nationalität sind, aber als Sprache, die zu Hause gesprochen wird, russisch/rumänisch/polnisch angaben.

Die Medienausstattung bei den osteuropäischen Migrantenjugendlichen ist recht hoch: 78,9 % haben einen Computer zur Verfügung, 63,1 % können das Internet nutzen, 84,2 % können auf ein Handy zurückgreifen und 68,4 % haben einen Gameboy.

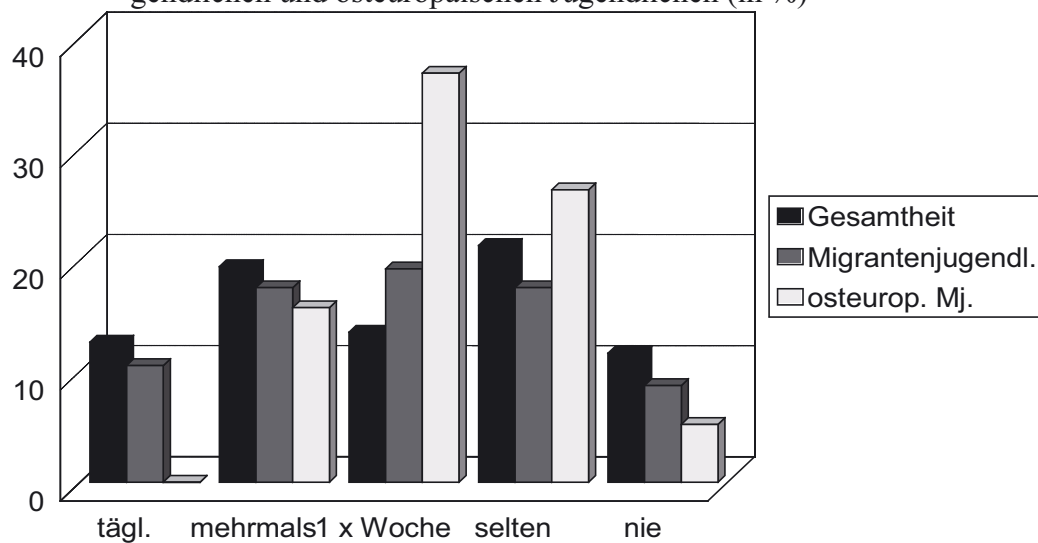
Abb. 19: Medienbesitz von Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und osteuropäischen Jugendlichen (in %)



Im Vergleich zu allen Migrantenjugendlichen haben mehr osteuropäische Jugendliche Zugang zum Internet, einen Computer und einen Gameboy. Sie verfügen weniger als alle Migrantenjugendliche über ein Handy und eine Spielekonsole.

52,6 % nutzen täglich das Handy und nur 10,5 % den Computer. 63,1 % geben an einmal in der Woche/selten das Internet zu benutzen. Die osteuropäischen Jugendlichen gehören zu den Internetnutzern, die am wenigsten täglich und mehrmals die Woche surfen, sie nutzen das Netz meistens ein Mal in der Woche, selten und nie.

Abb. 20: Internetnutzung von Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und osteuropäischen Jugendlichen (in %)



73,6 % der osteuropäischen Jugendlichen haben ein eigenes Handy, 89,4 % können auf ein fremdes Gerät zurückgreifen. Der Hersteller ist ihnen nicht ganz so wichtig wie anderen Gruppen, nur 52,6 % achten darauf. Im Vergleich mit allen Migrantenjugendlichen ist den osteuropäischen Schülerinnen und Schülern die Herstellermarke am unwichtigsten, sie können jedoch am meisten ein fremdes Handy benutzen. 57,8 % nutzen das Internet in der Schule, 63,1 % bei Freunden und 52,6 % zu Hause.

Tab. 17: Ort der Internetnutzung von osteuropäischen Jugendlichen (absolute Zahlen)

Ort der Internetnutzung	ja	nein
zu Hause	10	6
Internetcafé	1	16
bei Freunden	12	5
in der Schule	11	7

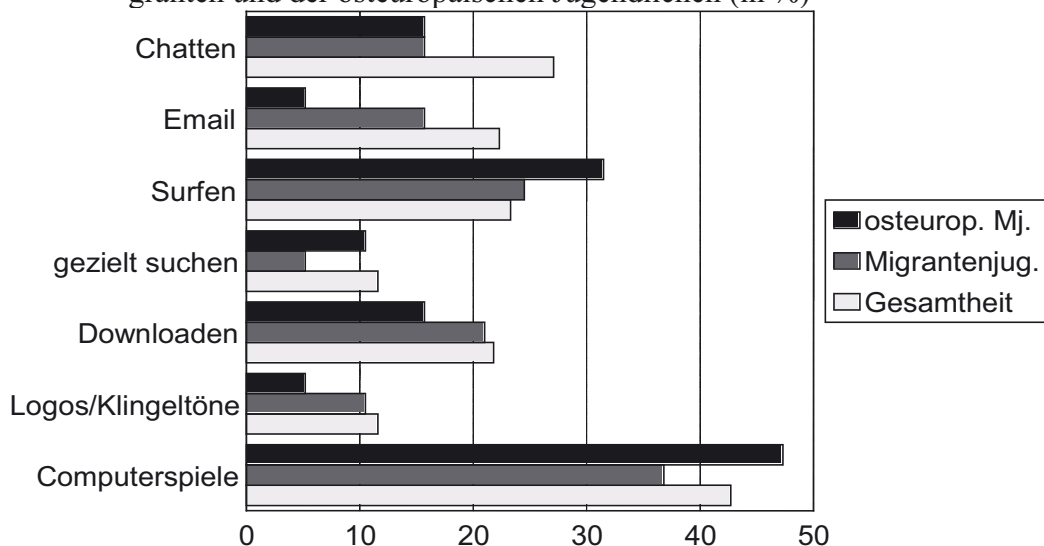
Von allen Migrantenjugendlichen nutzen die osteuropäischen das Internet am meisten bei Freunden und in der Schule. Bei der Nutzung zu Hause und dem Internetcafé liegen sie gleich mit allen Migrantenjugendlichen hinter der Gesamtheit aller Befragten.

52,6 % (n=10) rufen anderssprachige Seiten auf, n=7 nicht. 47,3 % der osteuropäischen Jugendlichen beschäftigen sich im Internet am häufigsten mit Computerspielen, 31,5 % surfen. 42,1 % gaben jeweils an, nie gezielt zu suchen und nie Logos/Klingeltöne zu bestellen.

Tab. 18: Onlineanwendungen von osteuropäischen Jugendlichen

Beschäftigung	häufig	nicht so oft	selten	nie	insgesamt (ohne nie)
Chatten	3	8	2	1	13 (68,4 %)
Email	1	5	2	5	8 (42,1 %)
Surfen	6	6	3	2	15 (78,9 %)
gezielt suchen	2	4	1	8	7 (36,8 %)
Downloads	3	6	3	1	12 (63,1 %)
Logos/Klingeltöne bestellen	1	4	1	8	6 (31,5 %)
Computerspiele	9	2	4	1	15 (78,9 %)

Abb. 21: Onlineanwendungen der Gesamtheit der Befragten, der Gesamtheit der Migranten und der osteuropäischen Jugendlichen (in %)



Von allen drei Gruppen spielen die osteuropäischen Jugendlichen am häufigsten Computerspiele und Surfen am meisten. Am wenigsten bestellen sie Logos und Klingeltöne im Netz und nutzen die Email. Beim Chatten liegen sie im Durchschnitt von allen Migrantenjugendlichen.

6.3 Türkischsprachige Migrantenjugendliche (n=20)

Bei den türkischsprachigen Jugendlichen befinden sich auch kurdische Schülerinnen und Schüler und „arabischsprachige“. Das durchschnittliche Alter der 20 türkischsprachigen Migrantenjugendlichen ist 12,6 Jahre.

Etwa ein Drittel ist weiblich (n=7), zwei Drittel sind männlich (n=13). Die Medienausstattung bei den türkischsprachigen Jugendlichen liegt etwas unter dem

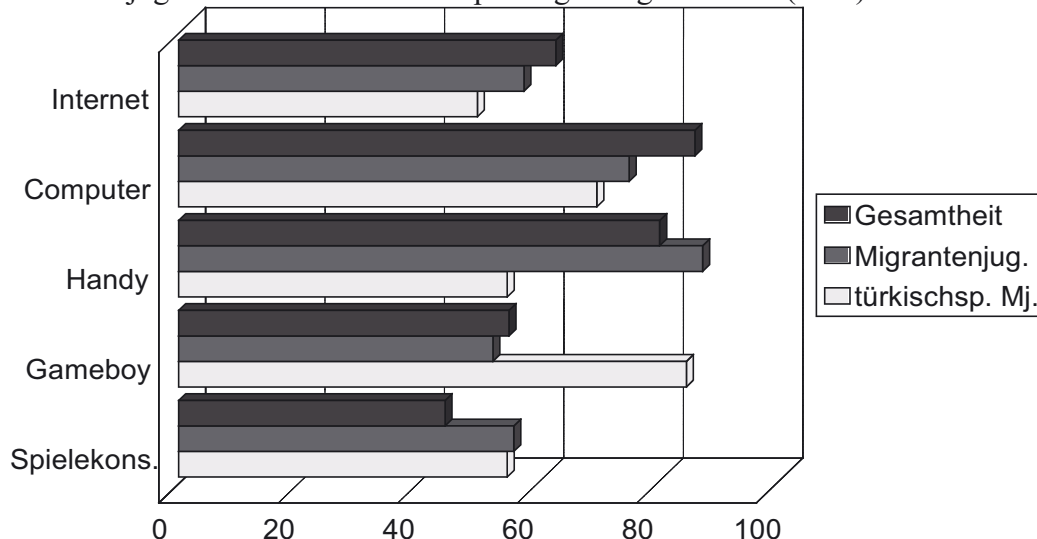
Durchschnitt: zwar haben 85 % ein Handy zur Verfügung (n=17), aber nur 50 % Internetzugang (n=10) und 70 % einen Computer (n=14).

Tab. 19: Medienausstattung bei türkischsprachigen Jugendlichen

Gerät zu Hause zur Verfügung	n	in Prozent
Internet	10	50
Computer	14	70
Spielekonsole	11	55
Handy	17	85
Gameboy	11	55

Der Anteil an Gameboys und Spielekonsolen ist überdurchschnittlich hoch mit je 55 %.

Abb. 22: Medienausstattung von Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und türkischsprachigen Jugendlichen (in %)



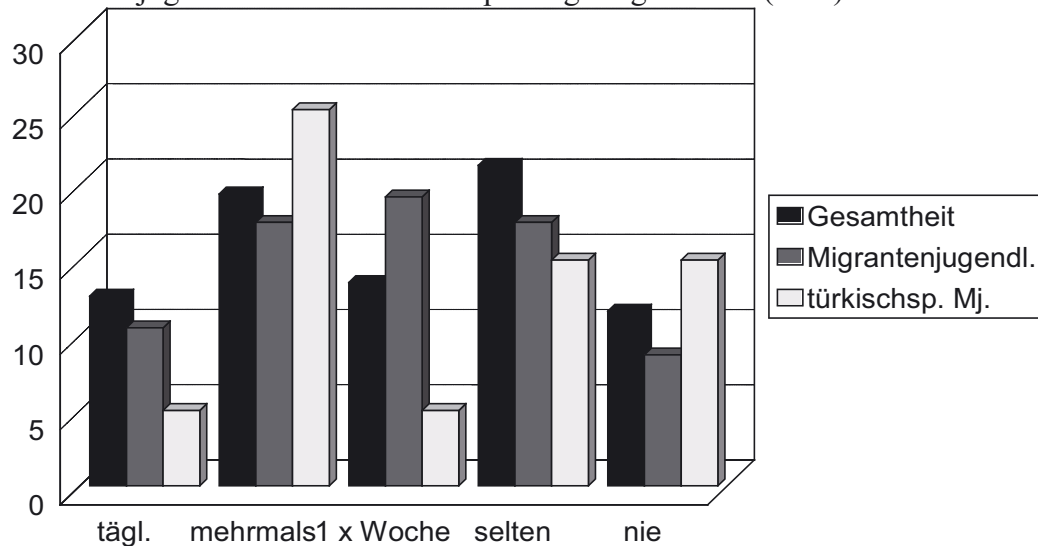
Von allen Migrantenjugendlichen haben die türkischsprachigen Jugendlichen am wenigsten einen Computer, einen Internetzugang und ein Handy zur Verfügung, dafür am meisten Gameboys und Spielekonsolen. In Bezug auf die Computernutzung hat *Granato* ähnliche Ergebnisse in einer nicht repräsentativen Befragung von 6-13-Jährigen erhalten. Hier stellte sich heraus, dass Mädchen deutscher Herkunft den Computer häufiger als Jungen und Mädchen türkischer Herkunft benutzen, jedoch seltener als die Jungen deutscher Herkunft (*Granato* 2001: 28).

In unserer Pilotstudie geben 30 % an, selten/nie das Internet zu nutzen, dafür nutzen 25 % täglich den Computer und 45 % täglich das Handy. Von allen Jugendlichen und allen Migrantenjugendlichen nutzen die türkischsprachigen Migrantenjugendlichen das Internet täglich am wenigsten, dafür mehrmals in der Woche am häufigsten. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die repräsentative Studie „Lebenswelten Deutschtürken 2002“⁴⁷, die die Lebens- und Medi-

⁴⁷ Eine Marktstudie von der Berliner Agentur für Medien und Kommunikation Lab One, Berlin. Weitere Informationen unter: <http://www.deuschtuerken2002.de>

ennutzungsgewohnheiten der 14-49-jährigen türkischstämmigen Bevölkerung untersucht. Hier stellte sich heraus, dass 25 % Zugang zum Internet haben. Auffallend ist, dass ein hoher Anteil (35,6 %) das Internet mehr als 7 Stunden pro Woche nutzt.

Abb. 23: Internetnutzung von Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und türkischsprachige Jugendliche (in %)



75 % der türkischsprachigen Jugendlichen besitzen ein eigenes Handy, 75 % können auf ein fremdes zurückgreifen und 70 % achten auf den Hersteller des Mobiltelefons. Im Vergleich mit der Gesamtheit der Befragten und allen Migrantenjugendlichen liegen die türkischsprachigen Jugendlichen im Trend: der Hersteller eines Handys ist allen Migrantenjugendlichen gleich wichtig, der Gesamtheit geringfügig weniger.

Die türkischsprachigen Jugendlichen besitzen am wenigsten ein eigenes Handy. 45 % der türkischsprachigen Jugendlichen nutzen zu Hause das Internet, 45 % und/oder bei ihren Freunden und 40 % und/oder in der Schule. Das Internetcafé wird so gut wie gar nicht von ihnen frequentiert. Im Vergleich nutzen die türkischsprachigen Jugendlichen das Internet am wenigsten zu Hause, am wenigsten mit Freunden, dafür an zweiter Stelle in der Schule.

Der Studie „Lebenswelten Deutschtürken 2002“, zufolge ist bei der Medienutzung der türkischsprachigen Bevölkerung „ein Mix aus türkischen und deutschen Medien vorherrschend. Die Nutzung ist in erster Linie von der individuellen Sprachkompetenz abhängig.“ Diese Aussage beruht zwar auf einer Altersgruppe von 14-49-Jährigen, das bedeutet die von uns untersuchte Gruppe würde hier nicht eingeschlossen werden, allerdings zeigt sich ein ähnliches Verhalten. Unter den 12-13-Jährigen sind 40 % (n=8), die angeben anderssprachige Seiten im Netz aufzurufen, n=11 tun dies nicht. Die hohe Anzahl von Jugendlichen, die keine anderssprachigen Seiten aufrufen, spricht für die These vom Generationenwandel bei Hafez (2002: 15). Demzufolge ist die Mediennutzung im Prozess der Migration abhängig vom Zeitpunkt und den Rahmen-

bedingungen, daher konzentrieren sich Jugendliche in der Regel mehr auf deutsche Medien. Sie verlassen das „Medienexil“ (Hafez 2002) ihrer Eltern und passen sich an das allgemeine Nutzungsverhalten des jeweiligen Milieus an. Allgemein ist festzustellen, dass türkischstämmige Migranten deutsche und türkische Medien komplementär nutzen (Eggert/Theunert 2002).

Bei den Tätigkeiten, die sie am häufigsten im Internet durchführen, steht an erster Stelle für 40 % Computerspiele, an zweiter Stelle für 30 % Downloads und an dritter Stelle für 20 % Chatten.

Tab. 20: Internetnutzung von türkischsprachigen Jugendlichen

Beschäftigung	häufig	nicht so oft	selten	nie	insgesamt (ohne nie)
Chatten	4	4	2	4	10 (50 %)
Email	3	1	2	2	6 (30 %)
Surfen	5	2	1	2	8 (40 %)
gezielt suchen	0	0	3	4	3 (15 %)
Downloads	6	3	2	2	11 (55 %)
Logos/Klingeltöne bestellen	0	4	3	3	7 (35 %)
Computerspiele	8	3	3	2	2 (10 %)

35 % gab an, selten/nie gezielt im Internet zu surfen und 30 % bestellen selten/nie Klingeltöne/Logos im Internet. Unter den türkischsprachigen Jugendlichen befinden sich im Vergleich zu allen Migrantenjugendlichen die meisten Personen, die chatten, mailen, surfen, Computerspiele spielen und downloaden. Am wenigsten suchen sie gezielt und bestellen Klingeltöne und Logos im Internet.

6.4 Außereuropäische Migrantenjugendliche (n=8)

Zu den außereuropäischen Jugendlichen zählen eritreisch-, pakistanisch-, afghanisch-, iranisch- und marokkanischsprachige Schülerinnen und Schüler. Das durchschnittliche Alter der außereuropäischen Jugendlichen ist 12,8 Jahre. Bei n=2 wurden keine Angaben zum Alter gemacht. Etwa die Hälfte der außereuropäischen Jugendlichen sind weiblichen Geschlechts, die andere Hälfte männlichen Geschlechts, n=1 war ohne Angaben zum Geschlecht.

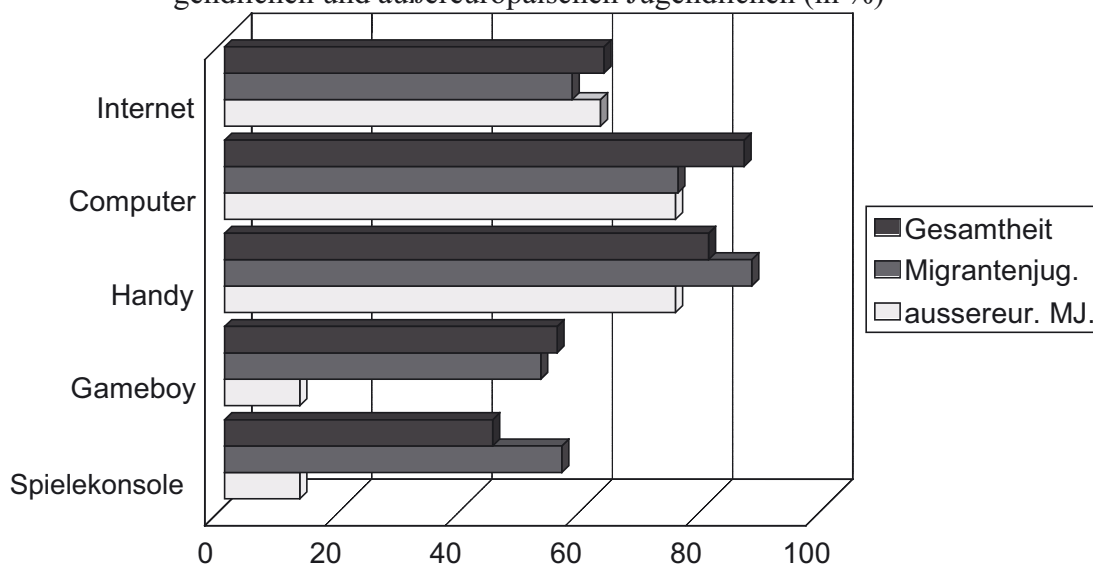
Die Ausstattung mit Medien ist in den Haushalten der außereuropäischen Migrantenjugendlichen recht hoch: 75 % steht ein Computer und ein Handy zur Verfügung, 62,5 % können auf einen Internetanschluss zurückgreifen und 50 % haben einen Gameboy.

Tab. 21: Medienausstattung von außereuropäischen Jugendlichen

Gerät zu Hause zur Verfügung	n	in Prozent
Internet	5	62,5
Computer	6	75,0
Spielekonsole	1	12,5
Handy	6	75,0
Gameboy	4	50,0

Im Vergleich zu allen Gruppen, der Gesamtheit der Befragten und allen Migrantenjugendlichen haben außereuropäische Jugendliche am wenigsten ein Handy, eine Spielekonsole und einen Gameboy zur Verfügung.

Abb. 24: Medienbesitz von Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und außereuropäischen Jugendlichen (in %)

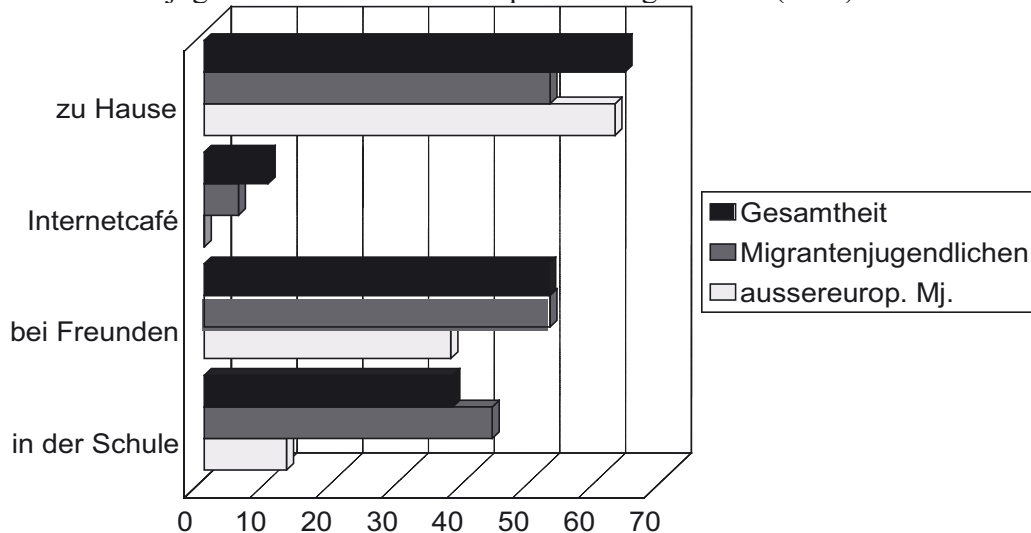


Sie haben jedoch häufiger als alle Migrantenjugendlichen einen Internetanschluss zur Verfügung. 62,5 % der außereuropäischen Jugendlichen benutzen das Handy täglich, 50 % benutzen täglich den Computer und 25 % das Internet.

Die außereuropäischen Jugendlichen gehören (nach Umrechnung in Prozentangaben aller drei Gruppen) zu den eifrigsten Internetbenutzern aller befragten Jugendlichen. Die relativ geringen Fallzahlen relativieren dieses Ergebnis etwas, es ist jedoch überraschend. 62,5 % der außereuropäischen Jugendlichen besitzen ein Handy und/oder können auf ein fremdes Handy in der Nutzung zurückgreifen. Für 75 % ist der Hersteller des Mobiltelefons wichtig. Für die außereuropäischen Jugendlichen ist der Hersteller des Handys am wichtigsten, sie besitzen jedoch am wenigsten ein eigenes Gerät. Insgesamt besitzen die Migrantenjugendlichen eher ein Mobiltelefon als alle Befragten/können ein fremdes nutzen, die außereuropäischen Jugendlichen am wenigsten. Die Wichtigkeit des Handyherstellers ist für die außereuropäischen Jugendlichen am wichtigsten, dann den Migrantenjugendlichen insgesamt, am wenigsten legen die Befragten insgesamt Wert darauf.

62,5 % der außereuropäischen Jugendlichen surfen zu Hause im Internet, nur 12,5 % in der Schule. Keiner sucht ein Internetcafé auf. In der Schule nutzen am wenigsten die außereuropäischen Jugendlichen das Internet, weniger Migrant*innenjugendliche insgesamt, am häufigsten die Gesamtheit der Befragten.

Abb. 25: Ort der Internetnutzung Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrant*innenjugendliche und außereuropäische Jugendliche (in %)



Die am häufigsten vorkommenden Beschäftigungen im Internet sind bei außereuropäischen Jugendlichen für 50 % Downloaden, für 37,5 % Surfen, und jeweils für 25 % Chatten und Emails.

Tab. 22: Nutzung von Onlineanwendungen von außereuropäischen Jugendlichen

Beschäftigung	häufig	nicht so oft	selten	nie	insgesamt (ohne nie)
Chatten	2	1	2	1	5 (62,5 %)
Email	2	0	1	2	3 (37,5 %)
Surfen	3	0	1	1	4 (50,0 %)
gezielt suchen	0	1	2	2	3 (37,5 %)
Downloads	4	0	2	0	6 (75,0 %)
Logos/Klingeltöne bestellen	2	0	1	2	3 (37,5 %)
Computerspiele	1	2	2	1	5 (62,5 %)

Gezielt gesucht wird von 50 % selten/nie, von 37,5 % werden selten/nie Logos/Klingeltöne bestellt, Computerspiele gespielt und gemailt. Von allen Migrant*innenjugendlichen chatten die außereuropäischen Jugendlichen am meisten, nutzen am meisten Email, surfen am häufigsten, nutzen Downloads und bestellen am häufigsten Logos/Klingeltöne im Internet. Am wenigsten suchen sie gezielt und spielen Computerspiele. Einige (n=4) gaben an, auch auf anderssprachige Seiten zu surfen, n=3 tun dies nicht.

6.5 Mediennutzungsverhalten der Migrantengruppen im Vergleich

Um die Differenzierung zu verdeutlichen sollen nun die vier Untergruppen verglichen werden. Hierfür wurden die absoluten Werte in Prozentzahlen zu der jeweiligen Grundgesamtheit umgerechnet. Dabei ist mit bestimmten Verzerrungen durch die ungleiche Fallzahl zu rechnen.

Vergleicht man die Ausstattung der Migrantengruppen mit Medien zu Hause, zeigt sich, dass die außereuropäischen und die osteuropäischen Schülerinnen und Schüler am ehesten einen Internetanschluss haben.

Tab. 23: Medienausstattung der vier Untergruppen (in %)

Untergruppe	Internet	Computer	Handy
w./s.-europäische Mj.	50	70	90
außereuropäische Mj.	62,5	75	75
türkischspr. Mj.	50	70	85
osteuropäische Mj.	63,1	78,9	84,2

Die west-/südeuropäischen Migrantengruppen besitzen am meisten ein Mobiltelefon, gefolgt von den türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern. Die außereuropäischen Jugendlichen besitzen am wenigsten ein Handy, verfügen aber öfter über einen Computer als die west-/südeuropäischen und türkischsprachigen.

Insgesamt ist das Handy das Medium, das in den meisten Haushalten zur Verfügung steht, gefolgt vom Computer und dann dem Internetanschluss. Die eifrigsten Internetnutzer (täglich) sind die west-/südeuropäischen und die außereuropäischen Migrantengruppen. Mehrmals in der Woche nutzen vor allem türkischsprachige und außereuropäische Schülerinnen und Schüler das Internet. Am seltensten nutzen osteuropäische Migrantengruppen das Internet.

Tab. 24: Internetnutzung der vier Untergruppen (in %)

Untergruppe	täglich	mehrmals	1 Mal die Woche	selten	nie
west-/südeurop. Mj.	30	0	20	10	10
außereurop. Mj.	25	37,5	0	12,5	0
türkischspr. Mj.	5	25	5	10	5
osteurop. Mj.	0	15,7	36,8	26,3	5,2

West-/südeuropäische Migrantengruppen und türkischsprachige Schülerinnen und Schüler besitzen am ehesten ein eigenes Handy. Am wenigsten haben außereuropäische Jugendliche ein eigenes Gerät.

Tab. 25: Handybesitz und Wichtigkeit des Handymarke der vier Untergruppen (in %)

Untergruppe	eigenes Handy	fremdes Handy nutzbar	Hersteller wichtig
west-/südeurop. Mj.	100	90	80
außereurop. Mj.	62,5	62,5	75
türkischsp. Mj.	75	75	70
osteurop. Mj.	73,6	89,4	52,6

Osteuropäische Migrant*innen und west-/südeuropäische können am ehesten auf ein fremdes Handy zurückgreifen, um es zu nutzen.

Der Hersteller des Handys ist den west-/südeuropäischen Migrant*innen am wichtigsten, den osteuropäischen am unwichtigsten. West-/südeuropäische Jugendliche sind am besten mit einem Mobiltelefon ausgestattet und dieser Gruppe ist auch der Hersteller am wichtigsten. außereuropäische Jugendliche haben deutlich weniger ein Handy, ihnen ist der Hersteller dafür aber erstaunlich wichtig.

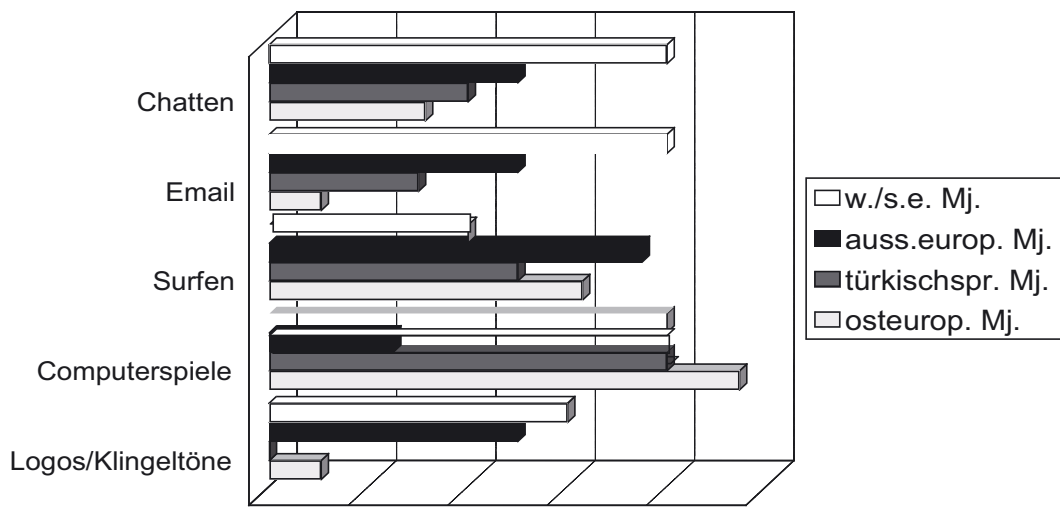
Am häufigsten nutzen außereuropäische und osteuropäische Migrant*innen das Internet zu Hause. West-/südeuropäische und osteuropäische Jugendliche nutzen das Internet häufig in der Schule und bei Freunden. Außereuropäische Jugendliche surfen am wenigsten in der Schule im Internet und gar nicht in einem Internetcafé.

Tab. 26: Ort der Internetnutzung der vier Untergruppen (in %)

Untergruppe	zu Hause	Internetcafé	bei Freunden	in Schule
west-/südeurop. Mj.	50	10	50	50
außereurop. Mj.	62,5	0	37,5	12,5
türkischspr. Mj.	45	10	45	40
osteurop. Mj.	52,6	5,2	63,1	57,8

West-/südeuropäische Migrant*innen chatten, mailen und spielen am häufigsten Computerspiele. Außereuropäische Schülerinnen und Schüler surfen am häufigsten und spielen am wenigsten Computergames. Türkischsprachige Migrant*innen spielen häufig Computerspiele, bestellen nie Logos/Klingeltöne und mailen wenig. Osteuropäische Migrant*innen spielen am häufigsten Computerspiele und surfen viel. Sie chatten am wenigsten, mailen am wenigsten von allen vier Untergruppen und bestellen auch selten Logos/Klingeltöne im Netz.

Abb. 26: Onlineanwendungen der vier Untergruppen (in %)



7. Medienbesitz und Mediennutzung bei weiblichen und männlichen Migrantenjugendlichen (n=53)

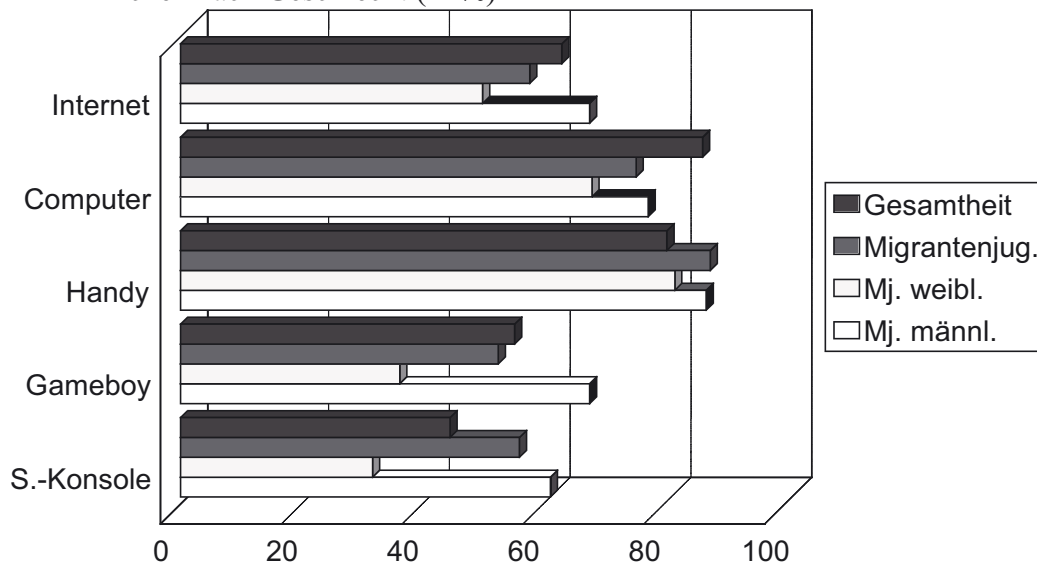
In der Gruppe der 57 Migrantenjugendlichen gibt es n=22 weibliche und n=31 männliche, n=4 waren ohne Angabe. Von der Gesamtheit aller Befragten haben 63,1 % Zugang zum Internet, die Migrantenjugendlichen insgesamt weniger, nur zu 57,8 %. Die weiblichen Migrantenjugendlichen haben nur zu 50 % Zugang zum Internet, die männlichen wesentlich höher, zu 67,7 %.

Tab. 27: Medienausstattung der Gesamtheit der Befragten und der Gesamtheit der Migrantenjugendlichen nach Geschlecht

Medium	Internet	Computer	S-Konsole	Gameboy	Handy
weiblich	11 (50 %)	15 (68,1 %)	7 (31,8 %)	8 (36,3 %)	18 (81,8 %)
männlich	21 (67,7 %)	24 (77,4 %)	19 (61,2 %)	21 (67,7 %)	27 (87,0 %)
insgesamt Mj.	33 (57,8 %)	43 (75,4 %)	30 (52,6 %)	32 (56,1 %)	50 (87,7 %)
insgesamt N	65 (63,1 %)	89 (86,4 %)	46 (44,6 %)	57 (55,3 %)	83 (80,5 %)
Durchschnitt	59,6 %	77,6 %	47,9 %	54,2 %	85,2 %

Nimmt man von allen Gruppen den Durchschnitt, zeigt sich, dass 59,6 % Zugang zum Internet haben, 77,6 % einen Computer nutzen können, 47,9 % eine Spielekonsole haben, 54,2 % einen Gameboy und 85,2 % ein Handy.

Abb. 27: Medienausstattung der Gesamtheit der Befragten und der Migrantenjugendlichen nach Geschlecht (in %)



Die männlichen Migrantenjugendlichen haben am häufigsten einen Gameboy und eine Spielekonsole zur Verfügung. Beim Handy zeigt sich eine andere Tendenz als bei Internet und Computer: die Migrantenjugendlichen haben insgesamt häufiger ein Handy zur Verfügung als alle Befragten, die weiblichen Migrantenjugendlichen ein etwas weniger als die männlichen.

Betrachtet man die Medienausstattung der weiblichen Migrantenjugendlichen, zeigt sich, dass sie die Gruppe sind, die die einzelnen Geräte am wenigsten zur Verfügung hat. Am stärksten verfügen die männlichen Migrantenjugendlichen über Medien, gefolgt vom Durchschnitt.

Männliche Migrantenjugendliche nutzen das Internet täglich zu 9,6 %, die weiblichen nur zu 4,5 %, die Jungen den Computer täglich 29,0 %, die Mädchen nur zu 18,1 %, auch beim Handy zeigt es sich, dass die Jungen das Handy täglich 67,7 % nutzen, die Mädchen nur zu 50 %. 36,3 % der weiblichen Migrantenjugendlichen geben an, nie mit dem Gameboy zu spielen, von den männlichen sind dies nur 19,1 %. Auch die Spielekonsole ist keine Beschäftigung für 27,2 % der Mädchen, und nur für 9,6 % der Jungen.

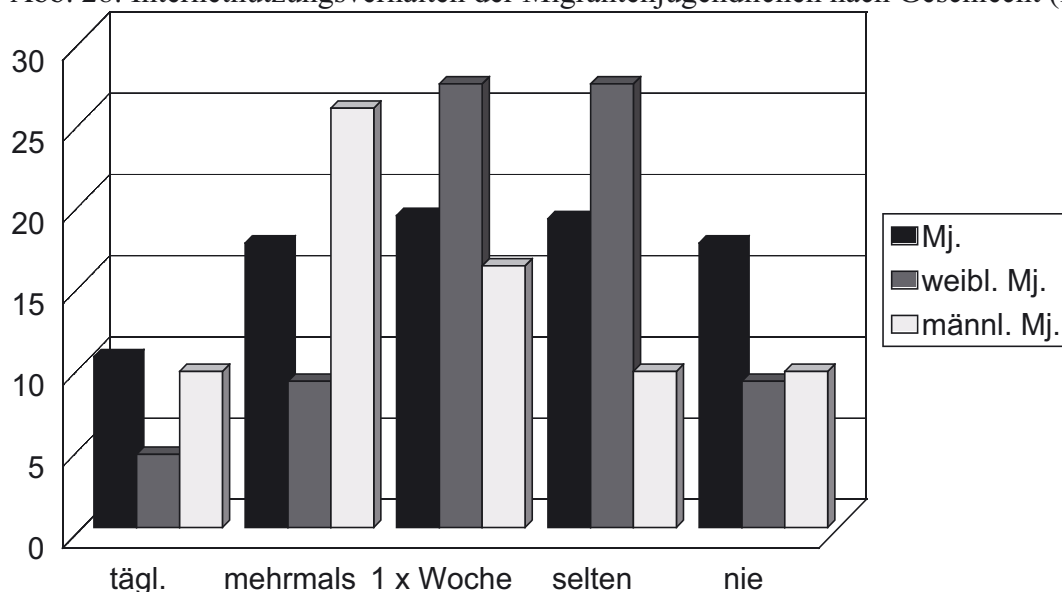
An erster Stelle als Beschäftigung im Internet steht für alle Gruppen und beide Geschlechter Computergames spielen. Männliche Migrantenjugendliche chatten häufiger als Schülerinnen mit Migrationshintergrund, sie surfen mehr als sie, nutzen häufiger Downloadmöglichkeiten und spielen mehr Computerspiele. Dafür mailen Mädchen mit Migrationshintergrund mehr als männliche Migrantenjugendliche, sie surfen und chatten aber nicht so oft wie die Jungen.

Tab. 28: Mediennutzung von Migrant*innen nach Geschlecht

Medium	täglich	mehrmals die Woche	1 Mal die Woche	selten	nie
Internet insgesamt	6 (10,5 %)	10 (17,5%)	11 (19,2%)	11 (19,2%)	10 (17,5%)
w:	1 (4,5 %)	2 (9,0 %)	6 (27,2 %)	6 (27,2 %)	2 (9,0 %)
m:	3 (9,6 %)	8 (25,8 %)	5 (16,1 %)	3 (9,6 %)	3 (9,6 %)
Computer insgesamt	15 (26,3%)	11 (19,2%)	9 (15,7 %)	11 (19,2%)	2 (3,5 %)
w:	4 (18,1 %)	5 (22,7 %)	4 (18,1 %)	4 (18,1 %)	1 (4,5 %)
m:	9 (29,0 %)	7 (22,5 %)	4 (12,9 %)	6 (19,1 %)	1 (3,2 %)
S.-konsole					
w:	1 (4,5 %)	2 (9,0 %)	0	6 (27,2 %)	6 (27,2 %)
m:	6 (19,1 %)	4 (12,9 %)	2 (6,4 %)	4 (12,9 %)	3 (9,6 %)
Gameboy					
w:	1 (4,5 %)	3 (13,6 %)	1 (4,5 %)	3 (13,6 %)	8 (36,3 %)
m:	2 (6,4 %)	3 (9,6 %)	3 (9,6 %)	5 (16,1 %)	6 (19,1 %)
Handy insgesamt	32 (56,1%)	7 (12,2 %)	4 (7,0 %)	6 (10,5 %)	1 (1,7 %)
w:	11 (50,0 %)	4 (18,1%)	0	3 (13,6 %)	1 (4,5 %)
m:	21 (67,7 %)	1 (3,2 %)	1 (3,2 %)	7 (22,5 %)	0

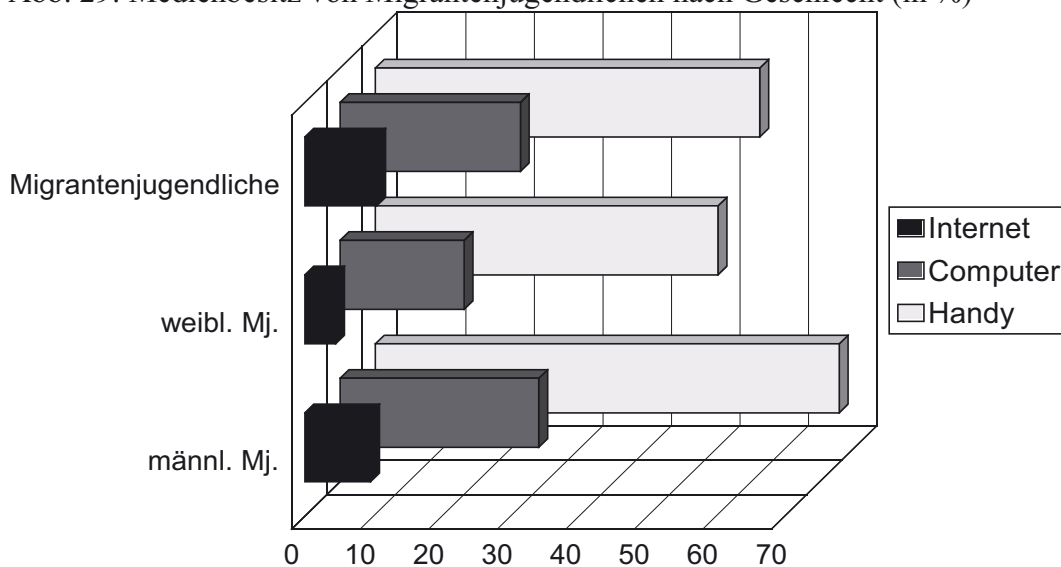
Für das Internet zeigt sich folgendes Mediennutzungsverhalten bei den weiblichen, männlichen und allen Migrant*innen: Die Jungen nutzen das Internet häufiger als die Mädchen. Sie sind täglich und mehrmals in der Woche wesentlich häufiger im Netz als die Mädchen. Die Mädchen sind eher nur einmal die Woche/selten im Internet. Bei der Computernutzung sind die männlichen Migrant*innen den weiblichen nur beim täglichen Gebrauch voraus: bei der Nutzung mehrmals die Woche bzw. ein Mal die Woche sind die Mädchen in der Mehrzahl.

Abb. 28: Internetnutzungsverhalten der Migrant*innen nach Geschlecht (in %)



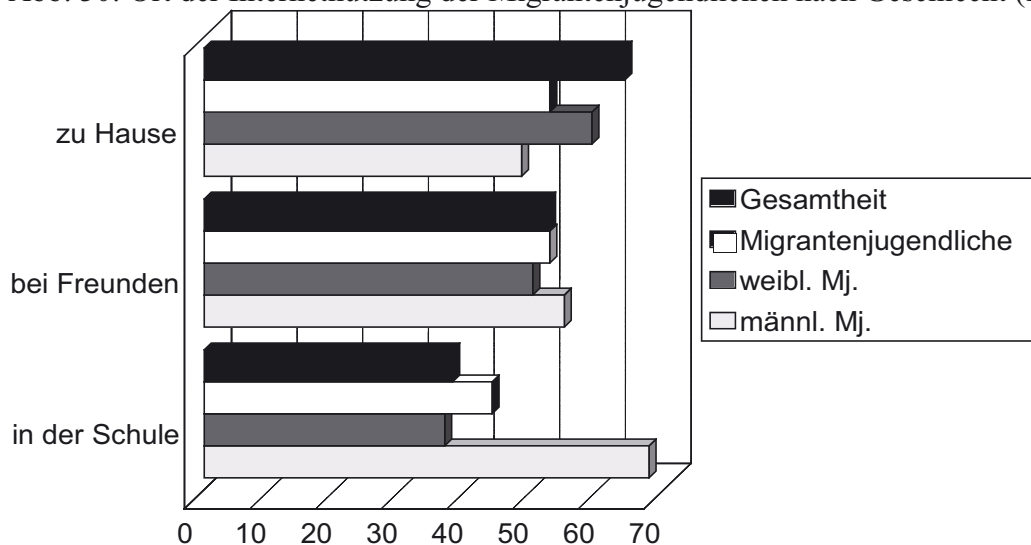
Beim Handy zeigt sich, dass mehr Jungen das Handy täglich nutzen als Mädchen, die Mädchen es aber häufiger mehrmals in der Woche nutzen als Jungen. Bei den seltenen Handynutzern sind die meisten Jungen, weniger Mädchen, während die weiblichen Migrant*innen die größte Gruppe bei den „nie“-Nutzern stellen. Betrachtet man die tägliche Benutzung der drei Medien Internet, Computer und Handy, zeigt sich die Tendenz, dass männliche Migrant*innen generell alle drei Medien häufiger nutzen als weibliche. Insgesamt zeigt sich auch, dass das täglich am häufigsten genutzte Medium das Handy ist, gefolgt vom Computer und vom Internet, bei allen drei Gruppen.

Abb. 29: Medienbesitz von Migrant*innen nach Geschlecht (in %)



Weibliche Migrant*innen nutzen das Internet zu 59,0 % zu Hause, bei Freunden zu 50,0 % und in der Schule nur zu 36,6 %. Männliche Migrant*innen nutzen das Internet nur zu 48,3 % zu Hause, zu 54,3 % bei Freunden und zu 67,7 % in der Schule.

Abb. 30: Ort der Internetnutzung der Migrant*innen nach Geschlecht (in %)



Die Gesamtheit aller Befragten und aller Migrant*innenjugendlichen geht in der Tendenz mit den Mädchen: das Internet wird von beiden Gruppen am ehesten zu Hause genutzt, dann bei Freunden und dann erst in der Schule.

Weibliche Migrant*innenjugendliche nutzen das Internet am häufigsten alleine (zu 54,4 %), dann bei Freunden (zu 50,0 %) und weniger mit den Eltern (13,6 %). Die männlichen Migrant*innenjugendlichen nutzen das Internet am meisten mit Freunden (zu 45,1 %), dann alleine (zu 38,7 %) und am wenigsten mit den Eltern (19,3 %).

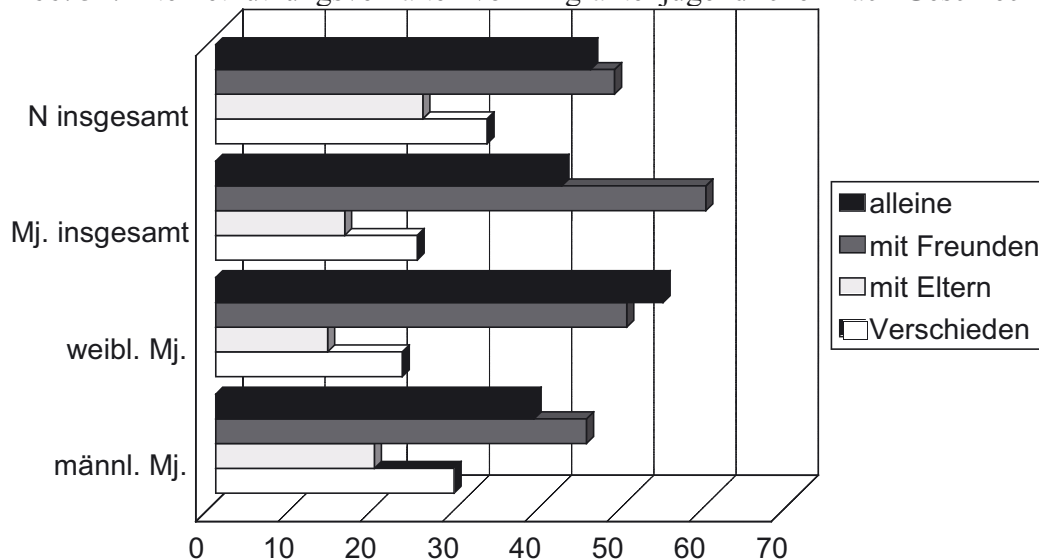
Tab. 29: Internetnutzung von Migrant*innenjugendlichen nach Geschlecht und sozialem Umfeld

mit wem	Mj. weiblich	Mj. männlich	Mj. insgesamt	N insgesamt
alleine	12 (54,4 %)	12 (38,7 %)	24 (42,1 %)	47 (45,6 %)
mit Freunden	11 (50,0 %)	14 (45,1 %)	34 (59,6 %)	50 (48,5 %)
mit Eltern	3 (13,6 %)	6 (19,3 %)	9 (15,7 %)	26 (25,2 %)
mit verschiedenen Personen	5 (22,7 %)	9 (29,0 %)	14 (24,5 %)	34 (33,0 %)

Die Tendenz bei allen Befragten und allen Migrant*innenjugendlichen geht in Richtung des Nutzungsverhaltens der Jungen: am liebsten wird mit den Freunden gesurft, dann alleine, am wenigsten mit den Eltern.

Männliche Migrant*innenjugendliche haben eher Zugang zu Internet, Computer und zum Handy, und besitzen mehr Spielmedien als Mädchen. Sie nutzen das Internet, Computer und Handy häufiger als die weiblichen Migrant*innenjugendlichen. Jungen mit Migrationshintergrund nutzen das Internet eher außer Haus (bei Freunden, in der Schule), am meisten mit Freunden zusammen. Mädchen nutzen das Internet eher zu Hause und alleine. Beide Geschlechter nutzen das Internet am wenigsten mit ihren Eltern.

Abb. 31: Internetnutzungsverhalten von Migrant*innenjugendlichen nach Geschlecht (in %)



8. Beschäftigungen im Internet bei weiblichen und männlichen Migrant*innen: Mediennutzungsprofile

Um ein Mediennutzungsprofil von Migrant*innen herauszuarbeiten analysieren wir die Onlineanwendungen verschiedener Gruppierungen. Zu den Tätigkeiten, die am meisten ausgeführt werden zählen das Computerspielen im Netz, Chatten, Surfen, Downloaden.

Betrachten wir zunächst die **Gesamtheit aller Befragten** (N=103) ergibt sich folgende Reihenfolge:

1. Computerspiele im Netz (42,7 %),
2. Musik/Videos/Bilder downloaden (31,0 %),
3. Chatten (27,1 %),
4. Surfen (23,3 %),
5. E-Mails (22,3 %).

Bei der **Gesamtheit aller Migrant*innen** (n=57) stellt sich diese Reihenfolge heraus:

1. Computerspiele im Netz (36,8 %),
2. Surfen (24,5 %),
3. Chatten (15,4 %),
4. E-Mails (15,4 %),
5. Musik/Videos/Bilder downloaden (14,0 %).

Bei den **weiblichen Migrant*innen** (n=22) werden folgende Onlineanwendungen am meisten genutzt:

1. Computerspiele im Netz (31,8 %),
2. E-Mails (22,7 %),
3. Surfen (22,7 %),
4. Musik/Videos/Bilder downloaden (18,1 %),
5. Chatten (18,1 %).

Bei den **männlichen Migrant*innen** (n=31) sind die häufigsten Online-Tätigkeiten:

1. Computerspiele im Netz (38,7 %),
2. Musik/Videos/Bilder downloaden (35,4 %),
3. Surfen (32,2 %),
4. Chatten (22,5 %),
5. Sonstige Dateien downloaden (12,9 %).

Weibliche Migrant*innen nutzen deutlich häufiger die Email, aber chatten fast genau so oft wie die männlichen Migrant*innen. Das Downloaden von Musik, Videos und Bilder machen deutlich mehr Jungen. Erstaunlich ist, dass Migrant*innen allgemein am häufigsten Computerspiele spielen. Deutlich wird, dass unabhängig von Geschlecht und Migrationshintergrund der Spaß im Vordergrund steht. Das gezielte Suchen ist bei den Jugendlichen allgemein nicht sehr verbreitet, 27,1 % der Befragten tun dies nie,

die Migrantenjugendlichen tun dies zu knapp einem Drittel (31,5 %) auch nicht. Es zeigen sich starke Geschlechterunterschiede: 40,9 % der Mädchen suchen nie und nur 29,0 % der Jungen.

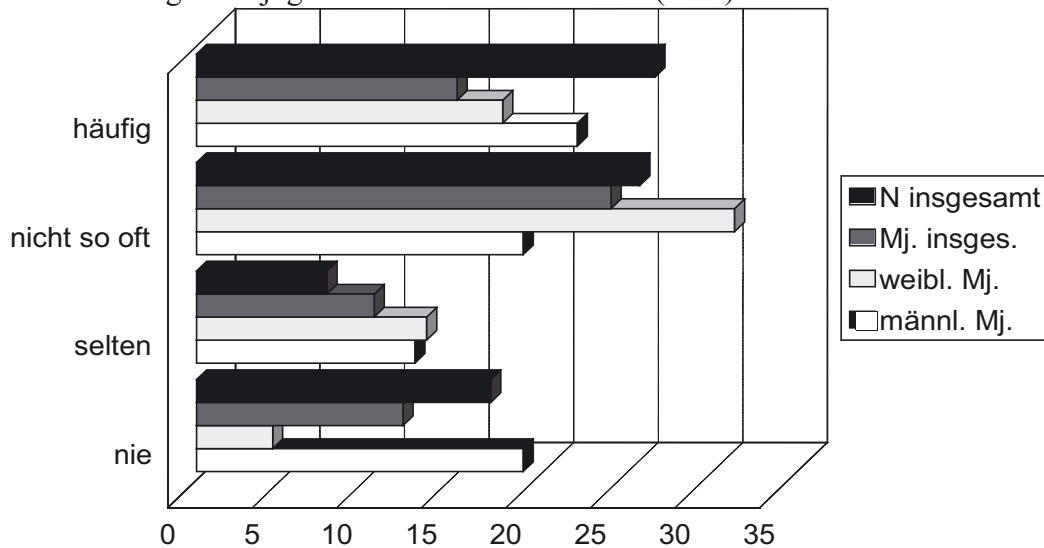
Tab. 30: Onlineanwendungen nach Geschlecht und Nutzungsgrad

Nutzen	häufig	nicht so oft	selten	nie
Chatten N	28 (27,1 %)	27 (26,2 %)	8 (7,7 %)	18 (17,4 %)
Mj. insgesamt	9 (15,4 %)	14 (24,5 %)	6 (10,5 %)	7 (12,2 %)
w	4 (18,1 %)	7 (31,8 %)	3 (13,6 %)	1 (4,5 %)
m	7 (22,5 %)	6 (19,3 %)	4 (12,9 %)	6 (19,3 %)
Emailen N	23 (22,3 %)	13 (12,6 %)	15 (14,5 %)	17 (16,5 %)
Mj. insgesamt	9 (15,4 %)	5 (8,7 %)	8 (14,0 %)	7 (12,2 %)
w	5 (22,7 %)	2 (9,0 %)	3 (13,6 %)	3 (13,6 %)
m	3 (9,6 %)	4 (12,9 %)	5 (16,1 %)	5 (16,1 %)
Surfen N	24 (23,3 %)	24 (23,3 %)	14 (13,5 %)	14 (13,5 %)
Mj. insgesamt	14 (24,5 %)	9 (15,4 %)	6 (10,5 %)	4 (7,0 %)
w	5 (22,7 %)	5 (22,7 %)	3 (13,6 %)	2 (9,0 %)
m	10 (32,2 %)	4 (12,9 %)	4 (12,9 %)	3 (9,6 %)
Suchen N	12 (11,6 %)	15 (14,5 %)	17 (16,5 %)	28 (27,1 %)
Mj. insgesamt	3 (5,2 %)	6 (10,5 %)	4 (7,0 %)	18 (31,5 %)
w	1 (4,5 %)	3 (13,6 %)	2 (9,0 %)	9 (40,9 %)
m	2 (6,4 %)	2 (6,4 %)	4 (12,9 %)	9 (29,0 %)
M/V/B downloaden N	32 (31,0 %)	18 (17,4 %)	11 (10,6 %)	24 (23,3 %)
Mj. insgesamt	8 (14,0 %)	7 (12,2 %)	3 (5,2 %)	4 (7,0 %)
w	4 (18,1 %)	5 (22,7 %)	4 (18,1 %)	2 (9,0 %)
m	11 (35,4 %)	7 (22,5 %)	3 (9,6 %)	3 (9,6 %)
sonst. Dat. downloaden N	13 (12,6 %)	19 (18,4 %)	10 (9,7 %)	31 (30,0 %)
Mj. insgesamt	4 (7,0 %)	3 (5,2 %)	3 (5,2 %)	1 (1,7 %)
w	0	3 (13,6 %)	7 (31,8 %)	4 (18,1 %)
m	4 (12,9 %)	3 (9,6 %)	2 (6,4 %)	8 (25,8 %)
Material für Schule suchen N	8 (7,7 %)	15 (14,5 %)	28 (27,1 %)	23 (22,3 %)
Mj. insgesamt	-	-	-	-
w	1 (4,5 %)	7 (31,8 %)	4 (18,1 %)	5 (22,7 %)
m	3 (9,6 %)	3 (9,6 %)	8 (25,8 %)	6 (19,3 %)
Logos/ Klingeltöne N	12 (11,6 %)	11 (10,6 %)	11 (10,6 %)	36 (34,9 %)
Mj. insgesamt	6 (10,5 %)	7 (12,2 %)	6 (10,5 %)	13 (22,8 %)
w	1 (4,5 %)	4 (18,1 %)	3 (13,6 %)	5 (22,7 %)
m	3 (9,6 %)	3 (9,6 %)	3 (9,6 %)	9 (29,0 %)
Computerspielen N	44 (42,7 %)	13 (12,6 %)	15 (14,5 %)	12 (11,6 %)
Mj. insgesamt	21 (36,8 %)	8 (14,0 %)	8 (14,0 %)	5 (8,7 %)
w	7 (31,8 %)	5 (22,7 %)	2 (9,0 %)	3 (13,6 %)
m	12 (38,7 %)	5 (16,1 %)	5 (16,1 %)	2 (6,4 %)

Mädchen chatten, surfen, downloaden weniger als die Jungen, dafür nutzen sie eher die Email, laden Logos und Klingeltöne eher herunter und spielen fast genauso viel Computerspiele wie die männlichen Migrantengugendlichen. Beim

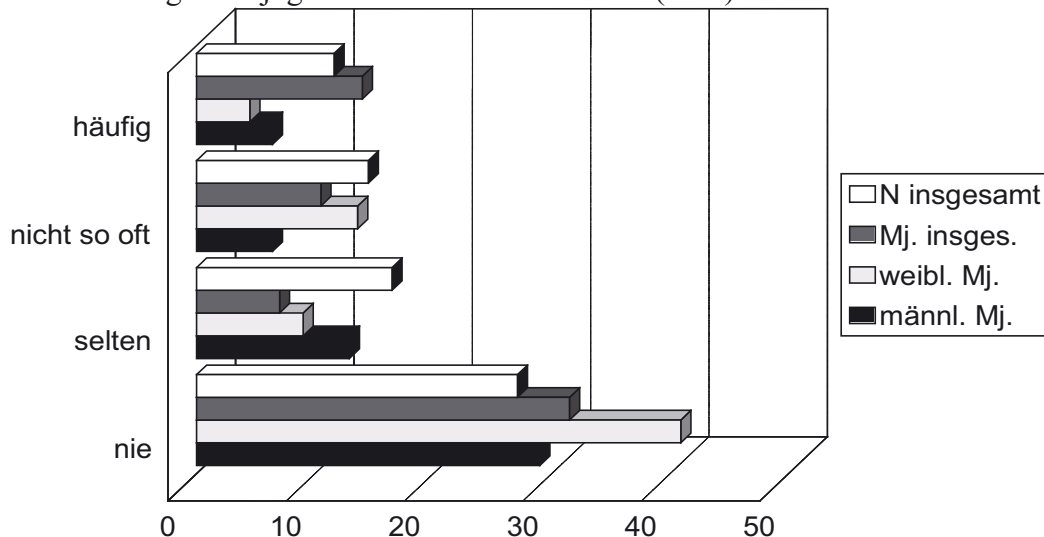
Chatten zeigt sich noch einmal, dass Migrantenjugendliche insgesamt weniger chatten und die Mädchen noch weniger als die Jungen. Die weiblichen Migrantenjugendlichen gaben am meisten an, nicht so oft und selten zu Chatten, der Anteil der männlichen Migrantenjugendlichen, die nie chatten, ist am höchsten.

Abb. 32: Nutzungsfrequenz beim Chatten von der Gesamtheit der Befragten und den Migrantenjugendlichen nach Geschlecht (in %)



Beim Surfen im Internet zeigt sich, dass Migrantenjugendliche etwas mehr im Internet surfen als die Gesamtheit aller Befragten, am häufigsten surfen männliche Migrantenjugendliche, die weiblichen weniger.

Abb. 33: Nutzungsfrequenz gezielte Onlinesuche der Gesamtheit der Befragten und der Migrantenjugendlichen nach Geschlecht (in %)

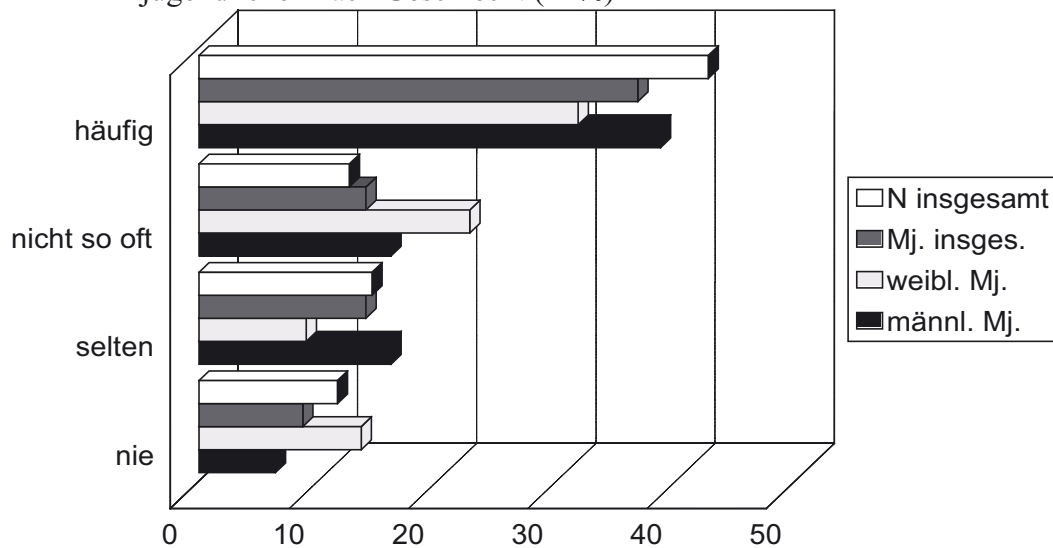


Die weiblichen Migrantenjugendlichen gaben eher an, nicht so oft zu surfen, ähnlich wie die Gesamtheit aller Befragten. Migrantenjugendlichen suchen eher gezielt im Internet nach Informationen als die Gesamtheit der Befragten, Jungen etwas mehr als Mädchen. Die größte Gruppe, die angibt, nie gezielt zu suchen,

sind die weiblichen Migrant*innen. Insgesamt suchen alle Jugendlichen am wenigsten gezielt nach Informationen im Internet.

Computerspiele werden von allen häufig gespielt, zuerst von der Gesamtheit aller Befragten, dann von männlichen Migrant*innen, gefolgt von den Migrant*innen insgesamt und dann von den weiblichen. Mädchen geben am ehesten an, dies nicht so oft und nie zu tun.

Abb. 34: Nutzungsfrequenz Onlinespiele der Gesamtheit der Befragten und Migrant*innen nach Geschlecht (in %)



IV. Fazit und Ausblick

1. Mediennutzung - Medienkompetenz

Medien sind zur vierten Sozialisationsinstanz neben Familie, peergroup und Schule geworden. Sie sind Elemente der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt in dessen Prozess sich Kompetenz entfaltet. Kompetenz hat evolutionäre Vorgaben – steht als Disposition zu Verfügung – und ist abhängig von dazwischen liegenden Prozessen wie Sozialisation und Erziehung (Strukturbedingungen) und von Realisierungsbedingungen (z.B. Motivation und Rollenerwartung). Kompetenz an sich kann nicht direkt gemessen werden, allein der aktuelle Gebrauch unter bestimmten Bedingungen, die Performanz, ist beobachtbar. Aufgrund eines vorliegenden wahrnehmbaren Verhaltens können Rückschlüsse auf die dieses Verhalten ermöglichende Kompetenzen gezogen werden. Wir definieren Medienkompetenz zunächst in Analogie zum Kompetenzbegriff als die Fähigkeit zum Umgang mit Medien und die Zuständigkeit für den Umgang mit Medien. Medienkompetenz wird in Anlehnung an *Habermas* als ein Teil der kommunikativen Kompetenz eingeordnet.

Die Skizzierung eines soziologischen Begriffs von Medienkompetenz bezieht neben dem Individuum, das in der pädagogischen Literatur in zahlreichen Definitionen ausgeführt wurde, auch die Umwelt ein. Eine Ebene sind die vier Dimensionen von *Baacke*: Mediennutzung, Mediengestaltung, Medienkunde und Medienkritik. Weiterhin müssen auch die Kompetenzträger (Individuum, Institution, Gesellschaft) und die Orte des Kompetenzerwerbs (Selbstlernprozess, Familie, Schule/Hochschule, peergroup, Arbeitsplatz) als weitere Ebenen einbezogen werden.

Jugend besteht aus Medienwelten und Medien sind "Fundorte der Jugendkultur" (*Zinnecker*). Mediensozialisation findet zuerst in der Familie mit den medienbezogenen Erziehungskonzepten der Eltern statt. Die kindlichen Medienpräferenzen sind abhängig von den Kindheitserlebnissen der Eltern, da sie im familialen Sozialisationsprozess weitergegeben werden. Jugend ist geprägt von Suchen und Erproben, um einen eigenen Geschmack auszubilden, stärkeres Informationsbedürfnis bezüglich ihrer Umwelt zu befriedigen und die eigene Identität zu finden. Neben der peergroup haben auch Medien hierbei eine große Bedeutung für die Heranwachsenden. Aus ihrer Multifunktionalität suchen sich die Jugendlichen selbst in Abhängigkeit von Interessen, Vorlieben, medienbiographischen Erfahrungen, Anregungen und Gewohnheiten der jeweiligen Lebenslage ihr persönliches Medienmenü aus. Bei Migrant*innen Jugendlichen wird dies Medienmenü noch erweitert um folgende Punkte: Unterstützung des Integrationsprozesses, Brücke zum Herkunftsland und Orientierung in den Kulturen. Eine genauere Betrachtung der Funktionen würde zum vertiefenden Verständnis der Bedeutung von Medien für (Migrant*innen) Jugendliche führen.

Die von uns untersuchten Migrantenhaushalte sind leicht unter dem Durchschnitt ausgestattet, allerdings im Vergleich zur Gesamtheit aller Befragten liegen sie im Trend. Es ist zu vermuten, dass die geringere formale Bildung ausschlaggebend ist. Heranwachsende mit Migrationshintergrund verfügen unserer Studie nach prozentual öfter über ein Handy und der Hersteller des Mobiltelefons ist ihnen sehr wichtig. Deutsche männliche Jugendliche besitzen seltener ein Handy als ihre Altersgenossen mit Migrationshintergrund, bei den Mädchen ist es genau umgekehrt. Besonders beliebt ist das Handy bei italienischen jungen Männern, am wenigsten besitzen türkische junge Frauen ein Handy. Unsere Pilstudie zeigt einen noch höheren Handybesitz als die JIM-Studie. Für Migrantenjugendliche sind folgende Funktionen bei der Handynutzung am wichtigsten: telefonieren, SMSen und Handygames spielen. Junge Migrantinnen und Migranten nutzen Computer und Internet jeden Tag etwas weniger als die Gesamtheit der Befragten. Das Internet nutzen sie zu gleichen Teilen zu Hause und bei Freunden, die Schule nennen sie häufiger als alle Befragten als einen Ort der Internetnutzung. Wichtigste Aktivitäten im Netz sind bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund Computerspiele spielen, chatten, surfen, downloaden und emailen.

Den west-/südeuropäischen Migrantenjugendlichen ist das Handy am wichtigsten, sie besitzen am häufigsten ein eigenes und achten am meisten auf den Hersteller. Sie surfen am häufigsten in der Schule und am wenigsten zu Hause. Die osteuropäischen Migrantenjugendlichen haben häufiger Zugang zu Computer und Internet als die Gesamtheit der Migrantenjugendlichen, sie verfügen weniger über ein Handy und eine Spielekonsole. Sie nutzen das Internet am häufigsten bei Freunde und in der Schule. Die türkischsprachigen Jugendlichen haben am wenigsten eine Computer, Internet und Handy zur Verfügung, dafür am häufigsten einen Gameboy und eine Spielekonsole. Sie nutzen das Internet am wenigsten zu Hause, und chatten, surfen, mailen und spielen Computergames am liebsten. Die außereuropäischen Migrantenjugendlichen haben eher einen Computer und Internetzugang zur Verfügung, am wenigsten besitzen sie ein Handy und eine Spielekonsole. Sie nutzen das Internet am häufigsten zu Hause, am wenigsten in der Schule.

Insgesamt haben weibliche Migrantenjugendliche weniger Zugang zu Medien und nutzen sie auch seltener als männliche. Beide Geschlechter spielen gerne Computergames. Die männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund chatten und surfen mehr, Mädchen emailen eher als Jungen. Männliche Migrantenjugendliche nutzen das Handy täglich, weibliche nur mehrmals die Woche. Mädchen nutzen das Internet eher zu Hause, Jungen eher in der Schule, für beide Geschlechter ist die peergroup dabei gleich wichtig, beide surfen am wenigsten mit den Eltern. Jenseits von Geschlecht und Migrationshintergrund steht der Spaß im Vordergrund.

2. Sprachverhalten als neues Element der Jugendkultur

Code-switching und Code-mixing sind im Sprachverhalten von Migrant*innen-jugendlichen längst Alltagsroutinen; in Form von Language-crossing ist es bei deutschsprachigen Jugendlichen ebenfalls ein Element der Jugendkultur geworden. Wie wichtig Sprache für die Identität von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist, zeigten die Ergebnisse unserer Pilotstudie: über ein Drittel der Migrant*innen-jugendlichen gaben an, zwei Muttersprachen zu sprechen, nämlich Deutsch und die jeweilige Sprache der Herkunftsgesellschaft. Sowohl zu Hause (mit Eltern, Verwandten und Geschwistern), als auch in der peergroup (mit Freunden) werden vermehrt beide Sprachen gesprochen. Interethnische Freundschaftsbeziehungen gewinnen in peergroups und Netzwerken immer mehr an Bedeutung. Die peergroup als ein wichtiger Ort des Erwerbs von Medienkompetenz "in Eigenregie" ist somit interethnisch mitgeprägt. In der Soziolinguistik wird schon lange auf die Kompetenz von bilingualen Sprechern hingewiesen. Die Erschaffung einer eigenen Jugendsprache mit multiethnischen Elementen, die Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund verbindet, ist ebenfalls ein kreativer Prozess, Abbild einer Lebenswirklichkeit, die von interethnischen Kontakten geprägt ist und ein Beleg für kommunikative Kompetenz der Jugendlichen. Überlegungen zur Medienkompetenz müssen diese Art der kommunikativen Kompetenz und die Jugendkultur miteinbeziehen: Es ist zu vermuten, dass es eine Korrelation gibt zwischen hoher kommunikativer Kompetenz und einem Potential an Medienkompetenz bei den Migrant*innen-jugendlichen. Dieser Zusammenhang kann positiv beeinflusst werden durch die Optimierung der Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs.

3. Thesen zur Medienkompetenz

3.1 Dimensionen von Medienkompetenz und Kompetenzträger

Jugendliche können sich vermutlich ohne große Mühe einige Aspekte von Medienkompetenz aneignen, z.B. bestimmtes Wissen über Medien oder instrumentelle Mediennutzung. Die Frage ist, wie es sich mit der Medienkritik verhält. In Bezug auf die Mediennutzung von Migrant*innen-jugendlichen soll hier aus unserer Pilotstudie eine Auffälligkeit herausgegriffen werden: Internetnutzung und der Besitz eines Internetanschlusses unserer vier Untergruppen. Bei näherer Betrachtung stellt sich folgende Reihenfolge für den Besitz eines Internetanschlusses heraus:

1. osteuropäischen Jugendliche
2. außereuropäischen Jugendliche
3. türkischen Jugendliche
4. west-/südeuropäischen Jugendlichen.

Bei der Häufigkeit der Internetnutzung ergibt sich diese Rangliste:

1. außereuropäischen Jugendliche
2. türkischen Jugendliche
3. west-/südeuropäischen Jugendliche
4. osteuropäischen Jugendlichen.

Osteuropäische Jugendliche verfügen am meisten über einen Internetanschluss, nutzen diesen aber im Vergleich zu allen anderen Migrantengruppen am wenigsten: die These, dass mehr Ausstattung auch mehr Nutzung bedeutet wird häufig. Daraus lässt sich ableiten, dass es zwischen Medienbesitz und Häufigkeit bzw. Intensität der Mediennutzung keinen direkten Zusammenhang gibt. Reine Nutzung von Medien führt nach der These von *Tulodziecki* (2001) noch nicht zu einer angemessenen Einschätzung von medialen Aussagen, d.h. die Medienkritik, als eine wichtige Dimension von Medienkompetenz, wäre nicht entwickelt. Daraus würde sich die These ergeben, dass Medienbesitz und häufige Mediennutzung nicht mit Medienkompetenz korrelieren.

3.2 Orte des Kompetenzerwerbs und Kompetenzträger

Die Biografien von Jugendlichen sind deutlich geprägt von Medien. Die Eltern nehmen im ersten Medienkontakt und der Mediensozialisation eine Schlüsselrolle ein. Da Migrantenhaushalte weniger gut mit Medien ausgestattet sind, im Vergleich zu deutschen Haushalten und die Eltern der jungen Migranten weniger eine eigene Medienbiografie besitzen, kann vermutet werden, dass Migrantenjugendliche weniger Mediensozialisation in der Familie erfahren. Daraus lässt sich die These ableiten, dass Schule und peergroup in der Mediensozialisation von Migrantenjugendlichen eine wichtigere Rolle spielen, als bei deutschen Jugendlichen. Demzufolge lassen sich zwei Hypothesen herausarbeiten:

1. Je geringer die Ausstattung der Migrantenhaushalte mit Medien ist, desto wichtiger ist die Mediensozialisation in peergroup und Schule und
2. Je mehr Migrantenjugendliche sich in der peergroup mit Medien befassen, desto weniger wichtig ist für diese Jugendlichen das Medienerlernen in der Schule.

4. Ausblick

Bisher sind in Bezug auf Migrantenjugendliche und Medien wenige Nutzungsdaten bekannt. Auch die tieferliegenden Strukturen des Medienumgangs von Migrantenjugendlichen waren bisher nicht Gegenstand von Untersuchungen. Denkbar wären Studien zur Nutzung des gesamten Medienensembles mit deutschen und muttersprachlichen Angeboten und den Funktionen, die für Migrantenjugendliche im Alltagsleben besondere Bedeutung haben. Zur

Förderung von Medienkompetenz müssen qualitativ gute Bildungskonzepte erstellt werden, die Alter, Geschlecht, soziale und kulturelle Herkunft berücksichtigen. Dazu müssen weiterhin mediendidaktische Konzepte entwickelt werden. Mit der Erfüllung dieser Aufgabe können Gesellschaft und Organisationen Medienkompetenz beweisen.

Literaturverzeichnis

- Abels, H.*, 1993, Jugend in der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts, Opladen.
- Androutsopoulos, J.*, 2001a, Ultra korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Popularisierung von „Türkendeutsch“, Essen.
- Androutsopoulos, J.*, 2001b, Code-Switching in der bilingualen Chat-Kommunikation: ein explorativer Blick auf bellas und turks. In: Beißwenger, M., (Hg.), Chat-Kommunikation: Sprache, Interaktion, Sozialität&Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation, Stuttgart, S. 367-401.
- Androutsopoulos, J.*, 2002, jetzt speak something about italiano. Sprachliche Kreuzungen im Alltagsleben. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 65.
- ARD-Forschungsdienst*, 2003, Jugendliche und neue Medien. In: Media Perspektiven, 4, S. 194-200.
- Atabay, I.*, 1998, Zwischen Tradition und Assimilation. Die zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik, Freiburg i. B.
- Auer, J. C. P.*, 1983, Zweisprachige Konversation. Code-switching und Transfer bei italienischen Migrantenkindern in Konstanz, Konstanz.
- Auer, P.*, 1998, From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech, Freiburg i. B.
- Auer, P./I. Dirim*, 2001, Zum Gebrauch türkischer Routinen bei Hamburger Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft, Freiburg (<http://fips.igl.uni-freiburg.de/auer/Tuerkisch+Hinnenkamp.pdf>).
- Aufenanger, S.* (1999), Lernen mit neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In: Gogolin, Ingrid/ Dieter Lenzen (Hg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 61-75.
- Baacke, D.*, 1973, Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München.
- Baacke, D.*, 1996a, Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: Medien Praktisch, 2, S.4-10.
- Baacke, D.*, 1996b, Jugend im Spannungsfeld von Medienexpansion und sozialem Wandel. In: GMK-Rundbrief 39-40, S.2-17.
- Baacke, D.*, 1997, Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation, Bd. 1, Tübingen.
- Baacke, D.*, 1999, Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: *Baacke, D. et al.*, Handbuch Medien: Medienkompetenz, Bonn, S.31-35.
- Bade, K. J./R. Münz*, (Hg.), 2002, Migrationsreport 2002. Fakten-Analysen-Perspektiven, Frankfurt/New York.
- Barthelmes, J.*, 2001, Funktionen von Medien im Prozeß des Heranwachsens. In: Media Perspektiven, 2, S. 84-89.
- Barthelmes, J.*, 2002, „Im Meer der Bilder tauche ich immer wieder auf“; was suchen die Jugendlichen in den Medien? Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: medien praktisch: medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis, 1, S. 28-32.
- Barthelmes, J./E. Sander*, 2001, Geborgenheit im Alltag – Geborgenheit in den Medien: Die Suche der Jugendlichen nach ihren Themen. In: DJI – Das Forschungsjahr 2001, München.
- Barthelmes, J./E. Sander*, 2002, Medienerfahrungen von Jugendlichen Bd. 2: Erst die Freunde, dann die Medien, München.
- Banaz, H.*, 2002, Bilingualismus und Code-switching bei der zweiten türkischen Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Sprachverhalten und Identitätsentwicklung, Essen.

- Baumert, J. et al.*, 2001, PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.
- Beck-Gernsheim, E.*, 2002, Im Irrgarten der Ausländerstatistik. In: *Mittelweg* 36, 5, S.24-40.
- Bernart, Y.*, 1996, Verlängerte Jugendphase auch bei Berufstätigen. Postadoleszente Identitätsmuster bei jungen Facharbeitern und Facharbeiterinnen. In: *Gegenwartskunde*, 2, S. 195-207.
- Bernart, Y.*, 2001, Jugend. In: Schäfers, B./W. Zapf, (Hg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, Opladen, S. 352-361.
- Blömeke, S.*, 2000, *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*, München.
- Bommes, M./F.-O. Radtke*, 1993, Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 3.
- Bonfadelli, H.*, 1988, Jugendliche, Medien und Sozialisation: Fragestellungen, Ansätze, Methoden und Befunde der Forschung. In: Radde, M. et al., (Hg.), *Jugendzeit-Medienzeit. Daten, Tendenzen, Analysen für eine jugendorientierte Medienerziehung*, Weinheim/München, S. 167-189.
- Bonfadelli, H.*, 2000, Von der Wissenskluft zur digitalen Kluft zwischen Informationsreichen und Informationsarmen. Vortrag anlässlich der Medientage 2000, München. (<http://www.medientage-muenchen.de/archiv/pdf/bonfadelli.pdf>) (Stand: 10.02.2004)
- Brüß, J.*, 2002, Akzeptanz oder Ablehnung? Vorurteile und soziale Distanz bei Jugendlichen türkischer und deutscher Herkunft, Wiesbaden.
- Bruhns, K./S. Wittmann*, 2002, „Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen“. Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen, Opladen.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)*, (Hg.), 2002, *IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland*, Bonn.
- Bundesregierung Deutschland*, (Hg.), 2003, *Migrationsbericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Migrationsbericht 2003*, Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung*, 2002, PISA-Studie: Erhebliche migrationsbedingte Leistungsunterschiede von Schülern (http://www.demographie.de/miginfo/migration_und_bevoelkerung/artikel/020103.htm)
- Cornelißen, W. et al.*, 2001, Die Lebenssituation und die Perspektiven junger Frauen und Männer in Deutschland – Ein sekundäranalytische Auswertung vorhandener Umfragedaten. In: *DJI- Das Forschungsjahr 2001*, München.
- Cornelißen, W. et al.*, 2002, Junge Frauen – junge Männer. Daten zur Lebensführung und Chancengleichheit. Eine sekundäranalytische Auswertung, Opladen.
- Deppermann, A.*, 2000, Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, S. 96-124.
- Deppermann, A./A. Schmidt*, 2003, Vom Nutzen des Fremdes für das Eigene – Interaktive Praktiken der Konstitution von Gruppenidentität durch soziale Abgrenzung unter Jugendlichen. In: *Merkens/Zinnecker, a. a. O.*, S. 25-56.
- Deutsches Jugendinstitut*, 2001, Elternbroschüre: Mit den Augen der Kinder. Ergebnisse einer Kinderbefragung in Migrantenfamilien, München.
- Deutsche Shell*, (Hg.), 1997, *Jugend '97*, Opladen.
- Deutsche Shell*, (Hg.), 2000, *Jugend 2000*, Opladen.
- Deutsche Shell*, (Hg.), 2002, *Jugend 2002*, Frankfurt a. M.
- Dietrich, I.*, 1997, Voll Integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schulen in Deutschland, Hohengehren.
- Dietz, B./H. Roll*, 1998, *jugendliche Aussiedler. Portrait einer Zuwanderergeneration*, Frankfurt/New York.
- Dietz, B./H. Roll*, 2003, *Integration als Herausforderung – Junge Aussiedler in Deutschland*. In: *Khuen-Belasi, L./Internationaler Bund* (Hg.), *Ankunft einer Generation. Integrationsgeschichte von Spätaussiedlern*, Karlsruhe, S. 9-19.

- Dietzel-Papakyriakou, M.*, 2000, Bildungssituation und Bilingualismus von Migrantenkindern bei zunehmend nationaler Mobilität. In: *Diskurs*, 3, S. 20-25.
- Dirim, I.*, 2001, Deutstest für Einwanderer: Hilfe oder Hürde? Kreativität durch Code-switching. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 3, S. 1-3.
- Echtermeyer, K./A. Lauber*, 2002, „Die Türken sind halt mehr die Macho-Männer“. Zwei Beispiele für die Wahrnehmung von Ausländerinnen und Ausländern im Fernsehen durch Kinder und Jugendliche. In: *merz 5/2002*, S. 301-303.
- Eggert, S./H. Theunert*, 2002, Medien im Alltag von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund – Vorwiegend offene Fragen. In: *merz 5/2002*, S. 289-300.
- Eimeren, B. v.*, 2003, Erlebniswert des Internets beruht wesentlich auf Kommunikation und Unterhaltung. Internetnutzung Jugendlicher. In: *Media Perspektiven*, 2, S. 67-75.
- Eimeren, B. et al.*, 2003, ARD/ZDF-Online-Studie 2003: Internetverbreitung in Deutschland: Unerwartet hoher Zuwachs. In: *Media Perspektiven*, 8, S. 338-358.
- Elwert, G.*, 1982, Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration? In: *KZfSS*, 34, S. 717-731.
- Engel, B./S. Best*, 2001, Ergebnisse der ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation. Mediennutzung und Medienbewertung im Kohortenvergleich. In: *Media Perspektiven*, 11, S. 554-563.
- Esser, H.*, 1980, Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse, Darmstadt/Neuwied.
- Esser, H.*, 1982, Sozialräumliche Bedingungen der sprachlichen Assimilation von Arbeitsmigranten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 3, S. 279-306.
- Esser, H.*, 2000, Akkulturation. In: Schäfers, B., (Hg.), *Grundbegriffe der Soziologie*, Opladen, S. 1-5.
- Feierabend, S./ W. Klingler*, 2000, Jugend, Information, (Multi-)Media 2000. In: *Media Perspektiven*, 11, S. 517-527.
- Feierabend, S./W. Klingler*, 2003a, Ergebnisse der Studie KIM 2002 zum Medienumgang Sechs- bis 13-Jähriger in Deutschland. Kinder und Medien 2002. In: *Media Perspektiven*, 6, S. 278-289.
- Feierabend, S./W. Klingler*, 2003b, Fünf Jahre JIM-Studie Jugend, Information, (Multi)Media. Medienverhalten Jugendlicher in Deutschland. In: *Media Perspektiven*, 10, S. 450-462.
- Felten, M. von*, 2002, Gewaltwahrnehmung und Zugehörigkeit zu einer Freundesgruppe. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Gewaltperzeption weiblicher Jugendlicher. In: *Soziale Probleme*, 1, S. 27-54.
- Fishman, J. A.*, 1965, Who Speaks What Language to whom and When? In: *Linguistics*, II, S. 67-88.
- Fishman, J. A.*, 1975, *Soziologie der Sprache. Eine interdisziplinäre, sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*, München.
- Franzmann, B.*, 2001, „Lesezapping und Portionslektüre“. In: *Media Perspektiven* 2.
- Fromme, J./N. Meder/N. Vollmer*, 2000, *Computerspiele in der Kinderkultur*, Opladen.
- Fritz, K./S. Sting/R. Vollbrecht* (Hg.), 2003, *Mediensozialisation, Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten*, Opladen.
- Fritzsche, Y.*, 2000, *Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt*. In: *Deutsche Shell* (Hg.), *Jugend 2000 – 13. Shell Jugendstudie, Band 1*, Opladen.
- Gapski, H.*, 2001, *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*, Wiesbaden.
- Gerhards, M./W. Klingler*, 2001, *Jugend und Medien: Fernsehen bleibt dominierend*. In: *Media Perspektiven* 2/2001, S. 65-74.
- Gerhards, M./W. Klingler*, 2003, *Mediennutzung in der Zukunft. Eine Prognose auf der Basis aktueller Daten*. In: *Media Perspektiven* 3, S.115-130.
- Gleich, U.*, 2003, *Jugendliche und neue Medien*. In: *Media Perspektiven* 4, S. 211-218 .

- Granato, M.*, 2001, Freizeitgestaltung und Mediennutzung bei Kindern türkischer Herkunft – Eine Untersuchung des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung (BPA) zur „Mediennutzung und Integration der türkischen Bevölkerung in Deutschland“ und zur „Mediennutzung und Integration türkischer Kinder 2000 in Deutschland“, Bonn.
- Griese, H. M./J. Mansel*, 2003, Sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Jugend, Jugendforschung und Jugenddiskurse. Ein Problemaufriß. In: *Soziologie*, 2, S. 23-54.
- Groeben, N./B. Hurrelmann* (Hg.), 2002, Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim/München.
- Grunder, H.-U.*, 2002, Mädchen und Medien. Geschlechtsspezifisch innovative Schulprojekte im Bereich der Neuen Medien. In: *medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 1, S. 44-47.
- Hackl, Ch.*, 2001, Fernsehen im Lebenslauf. Eine medienbiographische Studie, Konstanz.
- Hafez, K.*, 2002, Türkische Mediennutzung in Deutschland: Hemmnis oder Chance der gesellschaftlichen Integration? Eine qualitative Studie im Auftrag des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, Hamburg/Berlin.
- Han, P.*, 2000, Soziologie der Migration, Stuttgart.
- Heckmann, F.*, 1992, Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen, Stuttgart.
- Heidtmann, H.*, 1998, Multimedia und Mädchen. In: *Praxis Schule*, 5-10, Heft 5.
- Heiland, H.-G.*, 2002, Variationen von Gewalt: Mädchen-ethnische Konflikte-Amok. In: *Soziale Probleme*, 1, S. 5-10.
- Heitmeyer, W. et al.*, 1997, Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland, Frankfurt a. M.
- Heller, M.*, (Hg.), 1988, Code-switching, *Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, Berlin et al.
- Herwartz-Emden, L./M. Westphal*, 2002, Integration junger Aussiedler: Entwicklungsbedingungen und Akkulturationsprozesse. In: *Oltmer, J.*, (Hg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Studien: zehn Jahre IMIS*, Opladen, S. 229-259.
- Hinnenkamp, V.*, 2000, „Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. In: *Der Deutschunterricht*, 5, S. 19-27.
- Hitzler, R. et al.*, 2001, *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*, Opladen.
- Hoffmann, D.*, 2002, *Attraktion und Faszination: jugendliche Sozialisation im Kontext von Modernisierung und Individualisierung*, Münster.
- Holtbrügge, R.*, 1975, *Türkische Familien in der Bundesrepublik*, Duisburg.
- Hurrelmann, K.*, 1994, *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, Weinheim/München.
- Jerusalem, M.*, 1992, Akkulturationsstreß und psychosoziale Befindlichkeit jugendlicher Aussiedler. In: *Report Psychologie*, 2, S. 13-25.
- Kallmeyer, W. et al.*, 2000, *Deutsch-Türkisches. Sprache und kommunikativer Stil von Migranten*. In: *Sprachreport*, 3, S. 2-9.
- Kallmeyer, W. et al.*, 2002, *Variationsprofile. Zur Analyse der Variationspraxis bei den „Powergirls“*, Mannheim (Arbeitspaper).
- Kerres, M.*, 1998, *Multimediale und telemediale Lernumgebungen*, Oldenbourg.
- Kristen, C.*, 2003, *Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B21-22, S. 26-32.
- Kübler, H.-D.*, 1996, *Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz...: Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik*, In: *Medien praktisch*, 2, S. 11-15
- Kübler, H.-D.*, 1999, *Medienkompetenz: Dimensionen eines Schlagwortes*. In: *Deutsche Schell 1999*, (Hg.), S. 25-47.
- Mägdefrau, J./ R. Vollbrecht*, 2003, *Freizeitverhalten von Hauptschuljugendlichen – Computer statt Buch?* In: *Fritz, K./S. Sting/R. Vollbrecht*, (Hg.), a. a. O., S. 133-148.

- Macher, M./N. Sari*, 1998, „Nicht dazwischen und nicht daneben“. Theorien und Lebenserfahrungen zum Kulturkonflikt von jungen Erwachsenen nichtdeutscher Herkunft, Berlin (http://www.tu-berlin.de/fb2/as3/as3w/publ_dipl.htm).
- Maier, W.*, 1998, Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik: ein Studien- und Arbeitsbuch, Weinheim.
- Mansel, J. et al.*, (Hg.), 2003, Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven, Weinheim/München.
- Mansel, J./P. Kolip*, 1996, Wohin mit der Wut? Eine geschlechtsspezifische Analyse zum Zusammenhang zwischen aggressiven Gefühlen, Gewalt und psychosomatischen Beschwerden im Jugendalter. In: Soziale Probleme, 7, S. 94-111.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)* (Hg.), 2003, JIM-Studie 2002. Jugend, Information, (Multi-)Media, Baden-Baden.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)* (Hg.), 2001, JIM-Studie 2000. Jugend, Information, (Multi-)Media, Baden-Baden.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)* (Hg.), 1999, JIM-Studie 1998. Jugend, Information, (Multi-)Media, Baden-Baden.
- Meier-Braun, K.-H./M. A. Kilgus*, (Hg.), 2003, Integration durch Politik und Medien? 7. Medienforum Migranten bei uns, Baden-Baden.
- Meister, D.*, 1997, Zwischenwelten der Migration. Biographie, Übergänge jugendlicher Aussiedler aus Polen, Weinheim/München.
- Meister, D.*, 1999, Die „halbierte“ Integration – Aussiedlerjugendliche in Deutschland. In: Gemende, M./W. Schröer/S. Sting (Hg.), Zwischen den Kulturen – Pädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Weinheim.
- Merkens, H.*, 1996, Jugend in einer pädagogischen Perspektive. Ergebnisse empirischer Studien, Hohengehren.
- Merkens, H. et al.*, 2001, Individuation und soziale Identität bei türkischen Jugendlichen in Berlin. Abschlußbericht eines von der Volkswagenstiftung geförderten Projektes, Berlin.
- Merkens, H./J. Zinnecker*, (Hg.), 2001, Jahrbuch Jugendforschung, 1/2001, Opladen.
- Merkens, H./J. Zinnecker*, (Hg.), 2002, Jahrbuch Jugendforschung, 2/2002, Opladen.
- Merkens, H./J. Zinnecker*, (Hg.), 2003, Jahrbuch Jugendforschung, 3/2003, Opladen.
- Mikos, L.*, 1999, Ein kompetenter Umgang mit Medien erfordert mehr als Medienkompetenz. In: medien+erziehung (1), S. 19-23.
- Milroy, L./P. Muysken*, (Hg.), 1995, One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching, Cambridge.
- Möller, K.*, 2001, Coole Hauer und brave Engelein. Gewaltakzeptanz und Gewaltdistanzierung im Verlauf des frühen Jugendalters, Opladen.
- Montanari, E.*, 2002, Mit zwei Sprachen groß werden, München.
- Moser, H.*, 1995, Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter, Opladen.
- Münchmeier, R.*, 2000, Miteinander-Nebeneinander-Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen. In: Deutsche Shell, a. a. O., S. 221-260.
- Nauck, B.*, 1988, Sozialstrukturelle und individualistische Migrationstheorien. Elemente eines Theorievergleichs. In: KZfSS, S. 15-39.
- Nauck, B. et al.*, 1997, Familiäre Netzwerke, integrative Transmission und Assimilationsprozesse bei türkischen Migrantenfamilien. In: KZfSS, 3, S. 477-499.
- Neumann-Braun, K.*, 2003, Jugendliche und ihre Peer-Group-Kommunikationen. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Merkens/Zinnecker, a. a. O., S. 15-24.
- Nohl, A.-M.*, 1996, Jugend in der Migration. Türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse, Hohengehren.
- Nohl, A.-M.*, 2001, Migration und Differenzenerfahrung – Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich, Opladen.

- Oehmichen, E./C. Schröder*, 2000, Fernsehen, Hörfunk, Internet: Konkurrenz oder Komplement? Schlußfolgerungen aus der ARD-/ZDF-Online-Studie 2000. In: *Media Perspektiven*, 8, S. 359-368.
- Oehmichen, E./C. Schröder*, 2002, Phasen der Aneignung und erste Ausprägung von Nutzertypen. Zur Habitualisierung der Onlinenutzung. In: *Media Perspektiven*, S. 376-388.
- Preuss-Lausitz, U.*, 2000, Zwischen Modernisierung und Tradition. Bildungsprozesse heutiger Migrantenkinder. In: *Deutsche Schule*, 1, S. 23-40.
- Projektgruppe Spreeg*, 2001, Was Kinder sprechen! Überlegungen zu einer Sprachenerhebung an Essener Grundschulen. In: *Essener Linguistische Skripte – elektronisch*, 1, 2, S. 75-89.
- Raiithel, J.*, 2002, Ethnisch-kulturelle Konfliktpotentiale unter Jugendlichen im (groß-)städtischen Raum. In: *Soziale Probleme*, 1, S. 54-79.
- Reinders, H.*, 2002, Skalendokumentation der Pilotstudie 2002, Mannheim (Projekt „Freundschaftsbeziehungen in interethnischen Netzwerken“. Arbeitsbericht 1) (<http://frient.jugendforschung.de>).
- Reinders, H.*, 2003, Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz, Opladen.
- Richard, D. et al.*, 1994, Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. In: *KZfSS*, 46, 2, S. 209-237.
- Ridder, C.-M.*, 2002, Entwicklungstrends und Zukunftsprognosen. Onlinenutzung in Deutschland. In: *Media Perspektiven*, 3, S. 121-131.
- Sander, U.*, 2000, 100 Jahre Jugend in Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 19-20.
- Sander, E.*, 2001, Common Culture und neues Generationenverhältnis: die Medienerfahrungen jüngerer Jugendlicher und Eltern im empirischen Vergleich, München.
- Sander, E.*, 2002, Das neue Generationenverhältnis. Wie Medienkompetenz in der Familie entsteht. In: *medien praktisch: medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis*, 2, S. 33-37.
- Schäfers, B.*, (Hg.), 1999, Einführung in die Gruppensoziologie, Heidelberg/Wiesbaden.
- Schäfers, B.*, 2001, Jugendsoziologie: Einführung in Grundlagen und Theorien, Opladen.
- Schäfers, B.*, 2003, Die „Skeptische Generation“ von Helmut Schelsky – revisited nach 45 Jahren. In: *Mansel et al., a. a. O.*, S. 31-48.
- Schell, F./E. Stolzenburg/H. Theunert* (Hg.), 1999, Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München.
- Scherr, A.*, 2003, Konturen einer genuin soziologischen Jugendforschung. In: *Mansel et al., a. a. O.*, S. 49-66.
- Schiersmann, C./ J. Busse/ D. Krause*, 2002, Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien. Studie im Auftrag des Forum Bildung. Bonn.
- Schorb, B.*, 1995, Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis, Opladen.
- Schorb, B.*, 1997, Medienkompetenz durch Medienpädagogik. In: *Wessler, H. u. a. (Hg.): Perspektiven der Medienkritik*. Opladen.
- Schramm, S.*, 2000, Kanak Attack! In: *Remscheider General-Anzeiger* vom 20. 12. 2000.
- Schultz, T.*, 2001, „Wir Türken...“. Zur kollektiven Identität türkischer Migranten in Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 43.
- Seifert, W., W.*, 2000, Geschlossene Grenzen-offene Gesellschaften? Migrations- und Integrationsprozesse in westlichen Gesellschaften, Frankfurt a. M./New York.
- Silkenbeumer, M.*, 2000, Im Spiegel ihrer Lebensgeschichten – Gewalttätiges Verhalten Jugendlicher und Geschlechtszugehörigkeit, Stuttgart.
- Silbereisen, R. K.*, 2001, Beitrag zur Umfrage: „Jugendforschung im 21. Jahrhundert. Namhafte Jugendforscher und Jugendforscherinnen nehmen Stellung zu den Zielen und Aufgaben zukünftiger Jugendforschung“. In: *Merkens, H./J. Zinnecker, (Hg.), Jahrbuch Jugendforschung*, 1/2001, Opladen, S. 379-395.

- Silbereisen, R. K.*, 2002, Ausgewählte Trends der psychologischen Jugendforschung. In: Mer-
kens, H./J. Zinnecker, (Hg.), Jahrbuch Jugendforschung, Opladen, S. 197-220.
- Statistisches Bundesamt*, (Hg.), 2002, Statistisches Jahrbuch 2002 für die Bundesrepublik,
Wiesbaden
- Strobl, R./W. Kühnel*, 2000, Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen
jugendlicher Aussiedler, Weinheim/München.
- Taft, R.*, 1953, The Shared Frame of Reference Concept Applied to the Assimilation of Im-
migrants. In: Human Relations, 6, S. 45-55.
- Tertilt, H.*, 1997, Turkish Power Boys. Zur Interpretation einer gewaltbereiten Subkultur. In:
ZSE.
- Thoma, H.*, 1997, Medienkompetenz: der Schlüssel zur Informationsgesellschaft? In:
Dichanz, H., (Hg.), Medienerziehung im Jahre 2010: Probleme, Perspektiven, Szenari-
en, Gütersloh, S. 93-99.
- Tillmann, A.*, 2003, Bildung im Netz – auch für Mädchen. In: Fritz, K. et al. (Hg.), a. a. O., S.
205-219.
- Toprak, A.*, 2000, Sozialisation und Sprachprobleme: eine qualitative Untersuchung über das
Sprachverhalten türkischer Migranten in der zweiten Generation, Frankfurt a. M.
- Treibel, A.*, 2003, Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung,
Gastarbeit und Flucht, Weinheim/München.
- Treumann, K./D. Baacke/K. Haacke/K. Hunger/R. Vollbrecht/O. Kurz*, 2002, Medienkompe-
tenz im digitalen Zeitalter : Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener
verändern, Opladen.
- Triarchi-Herrmann, V.*, 2003, Mehrsprachige Erziehung, München.
- Tulodziecki, G.*, 1992, Medien in Erziehung und Bildung, Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G.*, 2001, Medienkompetenz als Aufgabe von Unterricht und Schule. Vortrag im
Rahmen der Fachtagung „Medienkomptenz“ des BLK-Modellversuchsprogramms SE-
MIK am 8. Mai 2001
- Ulbrich-Herrmann, M./O. Claves*, 2001, Gewaltaffines Risikoverhalten im Jugendalter. In:
Raithel, J., (Hg.), Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prä-
vention, Opladen, S. 295-316.
- Vogelgesang, W.*, 2002, „Wir müssen surfen lernen“. Ein Beitrag zur ungleichen Internet-
nutzung von Stadt- und Landjugendlichen. In: medien praktisch. Zeitschrift für Medi-
enpädagogik, 1, S. 38-42.
- Vollbrecht, R.*, 1999, Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz. In: merz, 43, 1, S.
13-23.
- Vollbrecht, R.*, 2003, Aufwachsen in Medienwelten. In: Fritz, K. et al., a. a. O., S.13-24.
- Weidacher, A.*, (Hg.), 2000, In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer,
italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich, Opladen.
- Weiler, S.*, 1999, Die neue Mediengeneration. Medienbiographien als medienpädagogische
Prognoseinstrumente. Eine empirische Studie über die Entwicklung von Medienpräfe-
renzen, München.
- Weiß, H. J./J. Trebbe*, 2001, Mediennutzung und Integration der türkischen Bevölkerung in
Deutschland – Ergebnisse einer Umfrage des Presse- und Informationsamtes der
Bundesregierung, Potsdam.
- Wittmann, S.*, 2002, Gewaltbereitschaft und Gewalthandeln von Mädchen und jungen Frauen
im jugendgruppenspezifischen Umfeld. In: Soziale Probleme, 1, S. 11-26.
- Wittmann, S./K. Bruhns*, 2001, Mädchen und Gewalt: Mädchen in gewaltbereiten Jugend-
gruppen-kein Thema für die Jugendarbeit? In: Diskurs, 56/57, S. 8-13.
- Zaimoglu, F.*, 1995, Kanak Sprak, Hamburg.
- Zimmerli, W. Ch.*, 2000, Internet löst nichts. In: c't 23, S.124.
- Zinnecker, J. et al.*, 2002, null bock/voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahr-
hunderts. Ein Selbstbild, Opladen.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Sprache der Migrantenjugendlichen.....	20
Tab. 2: Sprachverhalten von Migrantenjugendlichen.....	21
Tab. 3: Freundesgruppen von Migrantenjugendlichen.....	22
Tab. 4: Nationalität des besten Freundes (nach <i>Reinders</i> 2002).....	24
Tab. 5: Freizeitaktivitäten mit Freunden (nach <i>Reinders</i> 2002).....	25
Tab. 6: Sprachverhalten türkischer Jugendlicher.....	26
Tab. 7: Freundeskreis türkischsprachiger Migrantenjugendlicher.....	27
Tab. 8: Sprachverhalten und Nutzung anderssprachiger Internetseiten.....	27
Tab. 9: Stellenwert der Freundesgruppe (nach <i>Reinders</i> 2002).....	29
Tab. 10: Sprachverhalten und Schulleistung (nach <i>Reinders</i> 2002).....	30
Tab. 11: Freizeitaktivitäten von Hauptschülern und Hauptschülerinnen (nach <i>Mägdefrau/Vollbrecht</i> 2003: 134ff).....	48
Tab. 12: Alter der 57 Migrantenjugendlichen.....	53
Tab. 13: Geräteausstattung der Migrantenjugendlichen.....	53
Tab. 14: Nutzungshäufigkeit bei Migrantenjugendlichen.....	54
Tab. 15: Handynutzung.....	56
Tab. 16: Medienbesitz west-/südeuropäischer Jugendlicher.....	59
Tab. 17: Ort der Internetnutzung von osteuropäischen Jugendlichen.....	63
Tab. 18: Onlineanwendungen von osteuropäischen Jugendlichen.....	64
Tab. 19: Medienausstattung bei türkischsprachigen Jugendlichen.....	65
Tab. 20: Internetnutzung von türkischsprachigen Jugendlichen.....	67
Tab. 21: Medienausstattung von außereuropäischen Jugendlichen.....	68
Tab. 22: Nutzung von Onlineanwendungen von außereuropäischen Jugendlichen.....	69
Tab. 23: Medienausstattung der vier Untergruppen.....	70
Tab. 24: Internetnutzung der vier Untergruppen.....	70
Tab. 25: Handybesitz und Wichtigkeit des Handymarke der vier Untergruppen.....	71
Tab. 26: Ort der Internetnutzung der vier Untergruppen.....	71
Tab. 27: Medienausstattung der Gesamtheit der Befragten und der Gesamtheit der Migrantenjugendlichen nach Geschlecht.....	72
Tab. 28: Mediennutzung von Migrantenjugendlichen nach Geschlecht.....	74
Tab. 29: Internetnutzung von Migrantenjugendlichen nach Geschlecht und sozialem Umfeld.....	76
Tab. 30: Onlineanwendungen nach Geschlecht und Nutzungsgrad.....	78

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Einteilung der Migrantengruppen anhand der Sprache.....	20
Abb. 2: Sprachverhalten von Migrantenjugendlichen.....	21
Abb. 3: Freundesgruppen von Migrantenjugendlichen.....	22
Abb. 4: Nationalitäten der befragten Jugendlichen nach <i>Reinders</i> (2002).....	23
Abb. 5: Nationalität des besten Freundes (nach <i>Reinders</i> 2002).....	24
Abb. 6: Die Freizeit verbringen türkische Jugendliche (nach <i>Reinders</i> 2002) mit.....	25
Abb. 7: Sprachverhalten türkischer Jugendlicher.....	26
Abb. 8: Freundeskreis türkischer Migrantenjugendlicher.....	27
Abb. 10: Deutschnoten der Jugendlichen deutscher, türkischer und anderer Nationalität nach <i>Reinders</i> (2002).....	31
Abb. 11: Geräteausstattung Gesamtheit der Befragten und Migrantenjugendliche.....	54

Abb. 12: Tägliche Mediennutzung von Migrantenjugendlichen und hauptsächlich deutschsprachigen Klasse.....	54
Abb. 13: Internetnutzung Gesamtheit der Befragten und Migrantenjugendliche	57
Abb. 14: Mediennutzungsverhalten von der Gesamtheit der Befragten und Migrantenjugendlichen.....	58
Abb. 15: Medienbesitz Gesamtheit Migrantenjugendliche und west-/südeuropäische Jugendliche.....	60
Abb. 16: Internetnutzung der Gesamtheit der Befragten, der Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und der west-südeuropäischen Jugendlichen.....	60
Abb. 17: Ort der Internetnutzung von der Gesamtheit der Befragten, der Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und den west-/südeuropäischen Jugendlichen.....	61
Abb. 18: Nutzung von Onlineanwendungen von Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und west-südeuropäischen Jugendlichen.....	62
Abb. 19: Medienbesitz von Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und osteuropäischen Jugendlichen.....	62
Abb. 20: Internetnutzung von Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und osteuropäischen Jugendlichen	63
Abb. 21: Onlineanwendungen der Gesamtheit der Befragten, der Gesamtheit der Migranten und der osteuropäischen Jugendlichen.....	64
Abb. 22: Medienausstattung von Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und türkischsprachigen Jugendlichen.....	65
Abb. 23: Internetnutzung von Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und türkischsprachige Jugendliche.....	66
Abb. 24: Medienbesitz von Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrantenjugendlichen und außereuropäischen Jugendlichen.....	68
Abb. 25: Ort der Internetnutzung Gesamtheit der Befragten, Gesamtheit der Migrantenjugendliche und außereuropäische Jugendliche.....	69
Abb. 26: Onlineanwendungen der vier Untergruppen.....	72
Abb. 27: Medienausstattung der Gesamtheit der Befragten und der Migrantenjugendlichen nach Geschlecht.....	73
Abb. 28: Internetnutzungsverhalten der Migrantenjugendlichen nach Geschlecht.....	74
Abb. 29: Medienbesitz von Migrantenjugendlichen nach Geschlecht.....	75
Abb. 30: Ort der Internetnutzung der Migrantenjugendlichen nach Geschlecht.....	75
Abb. 31: Internetnutzungsverhalten von Migrantenjugendlichen nach Geschlecht.....	76
Abb. 32: Nutzungsfrequenz beim Chatten von der Gesamtheit der Befragten und den Migrantenjugendlichen nach Geschlecht.....	79
Abb. 33: Nutzungsfrequenz gezielte Onlinesuche der Gesamtheit der Befragten und der Migrantenjugendlichen nach Geschlecht.....	79
Abb. 34: Nutzungsfrequenz Onlinespiele der Gesamtheit der Befragten und Migrantenjugendlichen nach Geschlecht.....	80