
Jahrbuch Medienpädagogik 5. Evaluation und Analyse

Zweitveröffentlichung aus: Jahrbuch Medienpädagogik 5. (2005) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Hrsg. v. Ben Bachmair, Peter Diepold und Claudia de Witt.

Generationsspezifische Medienpraxiskulturen.

Zu einer Typologie des habituellen Handelns mit neuen Medientechnologien in unterschiedlichen Altersgruppen

Burkhard Schäffer

Einleitung

In diesem Beitrag sollen auf der Grundlage einer jüngst erschienenen qualitativ-rekonstruktiven Studie zu „generationsspezifischen Medienpraxiskulturen“ (Schäffer 2003a) ausgewählte methodisch-methodologische Fragestellungen erörtert werden. Hierzu werde ich zunächst für die Arbeit wichtige formalsoziologische bzw. -erziehungswissenschaftliche Kategorien klären, da hierin – vor dem Hintergrund des hier vertretenen Paradigmas der dokumentarischen Methode (Bohnsack 1997) – auch Weichenstellungen für die methodisch-methodologische Konzeption eines Forschungsprojektes gegeben sind. Zu den *zentralen grundlagentheoretischen Begriffen* der Arbeit gehören derjenige der *Generation* und der des *habituellen Handelns mit Medien*. Den erstgenannten Begriff werde ich einleitend in Auseinandersetzung mit einschlägigen quantitativen Untersuchungsdesigns (v.a. Kohortenansätze) konturieren, um ihn dann unter Rückgriff auf Karl Mannheims Generationenbegriff neu zu positionieren und für eine medienpädagogische Generationenforschung fruchtbar zu machen. Beim Begriff des habituellen Handelns mit Medien beziehe ich mich u.a. auf den Ansatz des Techniksoziologen Bruno Latour und führe das Konzept der generationsspezifischen Medienpraxiskulturen ein. Im Anschluss hieran stelle ich das Untersuchungsdesign und dessen empirische Umsetzung in ihren wichtigsten Aspekten dar und gehe dabei insbesondere auf den Prozess der Typenbildung ein. Schließlich werde ich ein zentrales Ergebnis der Studie – eine Typologie des habituellen Handelns mit Medientechnologien – vorstellen und abschließend sehr knapp deren medienpädagogische Relevanz skizzieren.

1. Generationenforschung und neue Medien: Fragestellungen und theoretische Vorannahmen als Voraussetzung für die Umsetzung in ein empirisches Design

Neue Medien und Generationen

In jüngster Zeit hat in den Sozialwissenschaften der Generationenbegriff eine ungeahnte Renaissance erfahren. Dies hat, neben vielen anderen zeitgeschichtlichen Einflüssen (89er Systemwechsel), u.a. auch mit der rasanten Entwicklung neuer Medientechnologien zu tun, die es nahe legen, diese Thematik in und mittels der Generationensemantik zu bearbeiten. Dementsprechend findet im Kontext neuer Medien der Generationenbegriff – über die Bezeichnung verschiedener Hard- und Softwareversionen hinaus – vielfältige Anwendung. Allerdings bleibt die grundlagentheoretische Fundierung des Begriffs in vielen Veröffentlichungen zu neuen Medien und Generation vor dem Hintergrund der Debatte in Erziehungswissenschaft und Soziologie recht blass. Es wird bspw. selten genau zwischen „Alter“, „Generation“ und „Kohorte“ differenziert (exemplarisch hierfür: Tapscott 1998). Ob allerdings einige nebeneinander liegende Geburtsjahrgänge (Kohorten) gemeinsame handlungsleitende kollektive Orientierungen hinsichtlich neuer Medientechnologien entwickeln und *erst damit* eine *Generationengestalt* ausbilden, ist eine nur empirisch und nicht ex ante entscheidbare Frage. Überspitzt: Es gibt etliche Kohorten, die es „nicht zur Generation gebracht“ haben.

Im Kontext der Debatte um Generation und neue Medien wird zudem denjenigen Kohorten die größte Aufmerksamkeit gezollt, die gerade das Jugendalter durchlaufen. Dies lässt sich daran ablesen, dass viele Studien primär die Mediennutzung *einer* Kohorte beschreiben und dann im Titel in eins setzen mit dem Generationenbegriff (Generation Windows Generation; Generation SMS etc.). Vor dem Hintergrund eines weiter unten noch zu explizierenden anspruchsvollen Generationenbegriffs handelt es sich bei den ermittelten Orientierungs- und Einstellungssyndromen aber nicht um generationspezifische Orientierungen, sondern um empirische Beschreibungen *einer* Altersgruppe, nämlich der Kohorten, die gerade das Jugendalter durchlaufen. Deren *Generationszugehörigkeit* kann man erst in zehn, zwanzig oder dreißig Jahren untersuchen und beurteilen, dann nämlich, wenn die Jugendlichen von heute sich bspw. im mittleren Erwachsenenalter befinden und sich mit den *dann* neuen Medien auseinanderzusetzen haben. Streng genommen zeigt es sich nämlich erst dann, ob wir es hier mit einer *Generation* zu tun haben: ob also diese Kohorte heutzutage strukturidentische Erfahrungen mit neuen Medien sammelt und ob sich diese Erfahrungen in gemeinsamen kollektiven Orientierungen niederschlagen, die dann zu ähnlichen Meinungen und handlungsleitenden Einstellungen hinsichtlich der dann neuen Technologie führen.

Quantitative Antworten I: Panel- oder Kohortendesign?

Damit sind wir bereits bei einer quantitativen und qualitativen Generationenforschung gleichermaßen betreffenden *methodischen Grundproblem* angelangt: Strenge genommen kann man über generationsspezifische Orientierungen nur in einem *Paneldesign* forschen. Es müssten also von Geschlecht und Milieu unterschiedliche, aber *von den konkreten Personen her* identische Gruppen (Panels) zu verschiedenen Zeitpunkten befragt werden (bspw. eine nach Repräsentativitätskriterien ausgesuchte *konkrete* Gruppe 15-Jähriger in den Jahren 2003, 2013, 2023 und 2033 ...). Die meisten Surveyuntersuchungen¹ sind demgegenüber „nur“ als Kohortenanalysen angelegt, d.h. als replikative Querschnittsuntersuchungen auf der Basis unabhängiger Stichproben (sog. Zeitreihen bzw. Trendanalysen). Gerade in Bezug auf die Mediennutzung vergleichen sie die jeweils gerade jungen Geburtskohorten *untereinander* (also bspw. die Personen, die im Jahr 1985, 1990, 1995 oder 2000 gerade 15 Jahre alt sind) und messen auf diese Weise sog. Kohorteneffekte. Sie können aber auch eine Kohorte über die Jahre in ihrem Alternprozess verfolgen. Im Unterschied zur Paneluntersuchung müssen die Mitglieder der Kohorten nicht dieselben konkreten Personen umfassen, sondern nur strukturidentische sozialstrukturelle Merkmale aufweisen. In Panels können Individueneffekte untersucht und damit „typische“ Lebensverläufe nachgezeichnet werden. Kohortenanalysen dagegen haben den Vorteil, dass sie keine Paneeffekte durch wiederholte Befragungen (die Panelmitglieder kennen die Fragen und richten sich darauf ein) und keine Stichprobenmortalität aufweisen (die Panelmitglieder verweigern nach einer Weile die Mitarbeit oder sterben im buchstäblichen Sinne). Festzuhalten bleibt, dass sowohl Panel- als auch Kohortenansatz aus ihren standardisiert erhobenen Daten auf Veränderungen der Jugendgestalten und daraus auf deren generationale Dispositionen schließen.

Quantitative Antworten II: Sekundäranalysen

Da gerade im Medienbereich nur sehr wenige Studien über lange Zeiträume angelegt sind (und noch weniger im Paneldesign), liegt eine Lösung für quantitativ ausgerichtete Studien in sog. Sekundäranalysen, d.h. zumeist der vergleichenden Untersuchungen früherer Kohortensurveys. So hat bspw. Peiser im Bereich der Fernsehmediennutzungsforschung eine Sekundäranalyse u.a. auf der Grundlage der Daten der ARD-ZDF-Gruppe Medienforschung zur „Fernsehgeneration“ (Peiser 1996) vorgelegt. Allerdings verweist er bereits in der Einleitung darauf, dass er, aufgrund der schlechten Operationalisierungsmöglichkeiten, nicht den Generationen-, sondern den Kohortenbegriff verwendet (ebd., S. 10).² Zudem stellen sich bei Sekundäranalysen Hindernisse in Hin-

1 Etwa die großen Jugendsurveys von Shell oder die ARD-ZDF Untersuchungen zur Massenkommunikation.

2 Wir haben es also bei dieser ansonsten wirklich lesenswerten Arbeit mit einem Etikettenschwindel im wahren Sinne des Wortes zu tun! „Die Fernsehgeneration“ verkauft sich im Titel vermutlich besser als „Fernsehkohorte“.

sicht auf die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten. Die Fragebatterien und -techniken verändern sich, aber auch schlichte Probleme bei der Datenkonvertierung tun das Ihrige.³ Dennoch ermöglicht es dieser Ansatz auf der Basis wiederholter Querschnittsuntersuchungen Aussagen über Längsschnittphänomene zu machen, indem er zwischen Kohorten, dem Alter der Probanden und den zeitgeschichtlichen Effekten differenziert (den sog. Alters-, Kohorten- und Periodeneffekten).

Lexisdiagramme als Heuristiken für eine qualitativ verfasste Generationenforschung

Der Zusammenhang zwischen Alters-, Perioden- und Kohorteneffekt lässt sich in sog. Lexisdiagrammen darstellen, die in der Demographie gebräuchlich sind (vgl. etwa Huinink/Mayer 1994, S. 93). Hier werden auf der Y-Ebene das persönliche Lebensalter, auf der X-Ebene die Jahre der Zeitgeschichte und auf einer diagonalen Verbindung die Kohorten dargestellt. Hinsichtlich eines Erkenntnisinteresses am Zusammenhang von Mediennutzung und Kohortenzugehörigkeit lässt sich diese Idee unschwer modifizieren: In die X-Achse werden jetzt nicht, wie in der Demographie üblich, demographisch relevante historische Ereignisse (bspw. Weltkriege, Weltwirtschaftskrise, 89er Zusammenbruch des Ostens etc.), sondern medientechnikgeschichtlich relevante Daten abgetragen: also etwa die Einführung des Fernsehens ab Mitte der 50er Jahre bis zur Marktsättigung ab Mitte der 60er Jahre; die Einführung der PC-Technologie für den Massenkonsum ab Anfang bis Mitte/Ende der 80er Jahre (Apple, Microsoft); die Einführung der WWW-Technologie im Internet ab Anfang bis Mitte/Ende der 90er Jahre etc. (vgl. Abbildung 1).

Dadurch, dass man medientechnikgeschichtliche Entwicklungen auf der X-Ebene abträgt, erhält man einen Überblick über die kohorten- und altersspezifischen Möglichkeiten, Erfahrungen in einem bestimmten Alter mit neuen Medientechnologien zu machen. Verfügt man über entsprechende Mediennutzungsdaten, wie sie in der ARD-ZDF-Langzeitstudie zum Fernsehkonsum erhoben werden, kann man auf diese Weise Kohortenvergleiche in *horizontaler*, *vertikaler* und *diagonaler* Perspektive durchführen (vgl. hierzu Engel/Best 2001):

- Auf der horizontalen Ebene kann man also etwa die Fernsehnutzung der 10- bis 19-jährigen Kohorten in den 50er, 60er, 70er, 80er und 90er Jahren verfolgen (auf der Abbildung das Kästchen mit Banderole),
- Entsprechend ist auf der vertikalen Ebene die Mediennutzung der *Kohorten unterschiedlichen Alters* in den 80er Jahren abgetragen.
- Auf der diagonalen Ebene lässt sich dann die Mediennutzung einer Kohorte im Durchgang durch die verschiedenen Altersstufen ermitteln. Die im Dia-

³ Hinzu kommt der Wechsel der Befragungsmethoden und der Archivierung der Daten. So wurden bei den ARD-ZDF-Studien mündliche Befragungen vor Ort durch Telefoninterviews ersetzt, und bei der ersten Befragungswelle im Jahr 1964 wurden keine maschinenlesbaren Daten erzeugt etc. (vgl. Engel/Best 2001, S. 554).

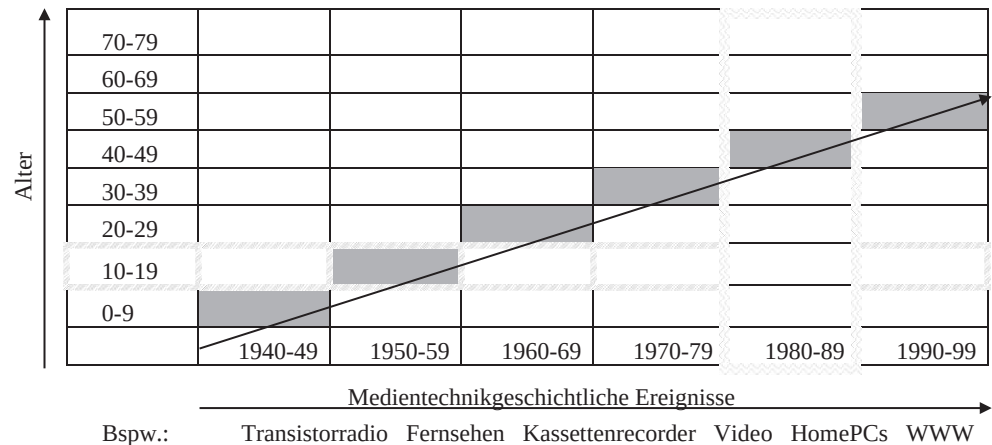


Abb. 1: Lexisdiagramm Alter, Medientechnikgeschichte und Kohorten (Modell).

gramm dunkelgrau eingezeichneten Kästchen symbolisieren den *kollektiven Alterungsprozess* der zwischen 1940 und 1949 geborenen Kohorte. Hier können also zwischen dem Zeitpunkt der Einführung des Fernsehens 1954 in Westdeutschland und 1999 die Mediennutzungsdaten dieser *einen* Kohorte verglichen werden.

Natürlich bedürfte es gerade bei den jüngeren Entwicklungen im Bereich der neuen Medientechnologien einer feineren Skalierung auf der X-Achse (Medientechnikgeschichte), wenn man die geradezu exponential wachsenden Innovationszyklen, was Rechnertechnologie, aber auch die Entwicklung neuer Anwendungsbereiche angeht⁴. Allerdings fehlen hierzu wiederum statistisch aussagefähige Daten. Bspw. erhebt die ARD-ZDF Online-Studie erst seit 1997 und hat zudem im Jahr 2001 ihre Erhebungsmodalitäten geändert (vgl. van Eimeren/Gerhard/Frees 2002). Das Prinzip der Lexis-Diagramme ist, wie w.u. wieder aufgegriffen werden wird, sehr nützlich für die Bestimmung von „Medienlagerungen“ für eine qualitativ-rekonstruktiv verfasste Mediengenerationenforschung.

Resümee zur Kohortenforschung und Überleitung zur qualitativen Generationenforschung

Generell kapriziert sich die quantitativ verfasste „Generationen“forschung weitaus stärker auf den im Kontext der standardisieren Umfrageforschung leichter zu operationalisierenden Kohorten- als auf den Generationenbegriff (Ausnahmen bspw. Weymann 2000). Damit fällt sie jedoch unter erkenntnistheoretischen

⁴ WWW; GPS-Systeme; Handytechnologie; Spiele, RFID-Chips zur Identifizierung und geographischer Ortung beliebiger Gegenstände oder Personen etc.

sehen und methodologischen Gesichtspunkten in ihrem Differenzierungsgrad z.T. weit hinter die grundlagentheoretischen Annahmen und Schlussfolgerungen zurück, die bereits Karl Mannheim in seinem bahnbrechenden Aufsatz „Zum Problem der Generationen“ aus dem Jahre 1928 ausführlich beschrieben hat (Mannheim 1928). Insofern ist es hier m.E. für eine an der Generationen- (und eben nicht an der Kohorten-)thematik interessierte Medienforschung und -pädagogik notwendig, sich dieses Grundlagenbegriffs nochmals zu vergewissern.

In dem im Folgenden zu entwickelnden Ansatz für eine qualitative Generationenforschung wird der Wert von Kohortenanalysen zwar anerkannt und auch heuristisch genutzt, gleichwohl wird darüber hinaus jedoch der Anspruch formuliert, „generationsspezifische Orientierungsmuster“ (Bohnsack 1989) im Hinblick auf das Handeln mit neuen Medien herausarbeiten zu können, die über die Ergebnisse der quantitativen Umfrageforschung hinausreichen bzw. eine andere Analyseebene fokussieren. Um diese Perspektive besser einordnen zu können ist es zunächst hilfreich, sich kurz einiger begrifflicher Definitionen und Abgrenzungen im soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Generationendiskurs zu versichern.

Generationsbeziehungen versus Generationenverhältnisse. Zur Dichotomisierung des Generationenbegriffs in Erziehungswissenschaft und Soziologie

In vielen Publikationen jüngeren Datums werden „Generationsbeziehungen“ auf der „Mikroebene“ unterschieden von „Generationenverhältnissen“, die als makrosoziologische Phänomene behandelt werden.⁵ Ähnlich argumentieren Kohli und Szydlak (2000), die „familiale“ von „gesellschaftlichen“ Generationen abgrenzen, wobei letztere sich in „politische“, „ökonomische“ und „kulturelle“ Generationen differenzieren lassen.

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven greifen z.T. auf die von soziologischer Seite angebotenen Kategorien zurück, versuchen jedoch auch durch Rückbesinnung auf pädagogische Klassiker eine eigenständige Diskursposition zu etablieren.⁶

Wie schon dieser erste Einblick zeigt,⁷ bleiben die meisten soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Generationskonzepte einer tendenziell dichotomisierenden Sichtweise verhaftet. Der Generationenbegriff wird offensichtlich nur als „überlebensfähig“ angesehen, wenn man ihn in die herkömmliche

5 Vgl. zu dieser Unterscheidung exemplarisch: Lüscher (1993), Kaufmann (1997), Ecarius (1998a).

6 So grenzt aus einer Perspektive der Anthropologie der Erziehung Liebau ein „historisch-soziologisches“ Konzept von Generationen, welches auf Dilthey (1957) und Mannheim (1928) zurückgehe, von einem „genealogisch-familiensoziologischen“ und einen „genuin pädagogischen“ Generationenbegriff ab (Liebau 1997, S. 19f.). Müller (1999) unterscheidet unter Bezug auf Matthes (1985) „personale“ von „überpersonalen“ Generationsverhältnissen“ und Zinnecker (1997) differenziert „primäre“ von „abgeleiteten“ Generationsverhältnissen.

7 Die verschiedenen sozial-, kultur- und erziehungswissenschaftlichen Einordnungsversuche generationsspezifischer Forschungsperspektiven eingehender darzustellen, fehlt hier der Platz (vgl. hierzu: Schäffer 2003a).

Mikro-Makro-Architektur einbettet: „Generationsbeziehungen“ versus „-verhältnisse“, „personale“ versus „überpersonale“ sowie „primäre“ versus „abgeleitete“ Generationsverhältnisse und eben „familiäre“ versus „gesellschaftliche Generationen“. Das im Folgenden dargestellte Konzept versucht diese, gerade für eine sich qualitativ-rekonstruktiv verstehende Sozialforschung problematische Dichotomisierung der Begrifflichkeit zu vermeiden.

Grundlagentheoretische Überlegungen für eine qualitative Generationenanalyse

Der bereits erwähnte Generationsaufsatz von Karl Mannheim weist in Kombination mit seinen erst posthum veröffentlichten kultursoziologischen Arbeiten zu konjunktiven Erfahrungsräumen (Mannheim 1980; vgl. hierzu Matthes 1985; Bohnsack 2003) einen Weg, wie man die Dichotomien zwischen „Mikro“ und „Makro“ wenigstens ansatzweise überwinden kann. So hat er in seinem 1928er Aufsatz mit den Konzepten der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“, der „Generationsentelechie“, des generationsspezifischen „Polarerlebnisses“ und der „Erlebnisschichtung“ sowie der Differenzierung in „Generationslagerung, Generationszusammenhang und Generationseinheit“ ein begriffliches Instrumentarium geschaffen, dessen Analysepotenzial weit über die oben aufgezeigte, bei quantitativen Designs übliche Unterscheidung von persönlichem Lebensalter, zeitgeschichtlichem Hintergrund und Kohorte hinausgeht (vgl. hierzu Schäffer 2003b, S. 99ff.). In Kombination mit den erst posthum zu Beginn der 80er Jahre herausgegebenen Schriften zum Konzept des *konjunktiven Erfahrungsraumes* (Mannheim 1980) gewinnt die Konzeption zusätzliches Potenzial. Ein konjunktiver Erfahrungsraum zeichnet sich dadurch aus, dass die ihm Zugehörigen über einen ähnlichen „Fond, der unser Weltbild ausmacht“ (Mannheim 1980, S. 207) verfügen. Diesen haben sie durch gemeinsame bzw. strukturidentische Erlebnisse erworben, auf deren Grundlage sich entsprechende *Erfahrungsaufschichtungen* aufbauen, welche die Grundlage für ihr gegenseitiges Verstehen bilden (Mannheim 1980, S. 211 ff.). Der die konjunktiven Erfahrungsräume fundierende „Fond“ ist auf vorsprachlichen Ebenen anzusiedeln, also z.B. in Gesten, Körperhaltungen und vor allem in allen ästhetisch-kulturellen Ausdrucksformen, in denen sich entsprechende „Grundintentionen“ und „Gestaltungsprinzipien“ manifestieren. Diese Kategorie des Präreflexiven, im Mannheimschen Begriffsapparat diejenige des „A-Theoretischen“, weist zudem Parallelen auf zum Bourdieuschen Begriff des „Habitus“.

Dementsprechend sind generationsspezifische konjunktive Erfahrungsräume auf Ebenen angesiedelt, die von der quantitativen Kohortenforschung weder theoretisch noch empirisch avisiert werden (Ausnahme: Weymann 2000). Betrachtet man Generation in dieser Perspektive als *eine* Dimension konjunktiver Erfahrung, bieten sich weitergehende Differenzierungsmöglichkeiten an: Zur Dimension Generation kommen etwa geschlechtsspezifische und bildungsmilieubezogene Dimensionen konjunktiver Erfahrung hinzu. Diesen konjunktiven Erfahrungsräumen wohnt dadurch, dass sie sich in der Zeit verändern auch noch eine lebenszyklische (dynamische) Dimension inne.

2. Zum Konzept des habituellen Handelns mit Medien innerhalb generations-spezifischer Medienpraxiskulturen

Das gerade verkürzt dargestellte Generationenkonzept habe ich in Bezug auf meine spezifische Fragestellung nach generationsspezifischen Praxisformen mit neuen Medien weiterentwickelt zu dem Konzept *generationsspezifischer Medienpraxiskulturen*. Grob vereinfacht geht dieser Ansatz davon aus, dass sich auf der Grundlage der Medienerfahrungen und -praxen zu einer gegebenen Zeit für die jeweiligen Kohorten in ihrer Jugendzeit eigenständige Formen und Stile des Handelns mit den zur Verfügung stehenden Medien ausbildeten. Diese Handlungsstile verdichten sich in *Medienpraxiskulturen* und erscheinen den Handelnden in ihrer Jugendzeit als quasi „natürliche“ Form des Handelns mit Medien schlechthin. Derartige Medienpraxiskulturen – und das ist die entscheidende Annahme eines jeden Generationenansatzes – haben die Tendenz die Jahre zu überdauern und prädisponieren auf Ebenen, die den Handelnden bewusstseinsmäßig nicht oder nur mühsam zugänglich sind, deren aktuelles Handeln mit den jeweils neuen Medien. Überspitzt formuliert: Ein 1950 Geborener, der seine Jugendzeit Mitte der 60er Jahre mit den analogen Medien Plattenspieler, Fernseher und Tonband verbrachte, nähert sich einem Computer oder dem Internet mit einer impliziten Handlungslogik, die sich an Erfahrungen mit analogen Medien orientiert.

Im Konzept generationsspezifischer Medienpraxiskulturen wird die Ebene des *habituellen Handelns mit Medientechnologien* besonders betont. Sie ist in besonderer Weise mit solchen fundamentalen Lern- und Aneignungsprozessen gekoppelt, die vorreflexiv („fraglos“) in die Alltagspraxis eingebettet sind und, so bereits ein Vorgriff auf die Ergebnisse der Studie, für die Konstitution generationsspezifischer konjunktiver Erfahrungsräume verantwortlich sind. Um die skizzierte Perspektive zu verdeutlichen sind einige Anmerkungen zum Konzept des habituellen Handelns mit Medientechnologien notwendig, welches Ideen des Techniksoziologen und -philosophen Bruno Latour aufgreift und für eine, an einer praxeologischen Methodologie ausgerichtete Forschungspraxis adaptiert.

Das Erkenntnisinteresse dieser Blickrichtung thematisiert die generationsspezifische Handlungspraxis „zusammen mit“ Medientechnologien.⁸ Hinter der Formulierung „zusammen mit“ verbirgt sich eine Perspektive auf das Handeln mit (Medien-)Technik, mittels der die handlungstheoretische Dichotomie zwischen Mensch und Technik wenn nicht aufzuheben, so doch zumindest zu lockern versucht wird. Für diese neue Relativierung von Mensch und Technik steht u.a. die Akteur-Netzwerktheorie von Bruno Latour (vgl. Latour 1998;

8 Also weder die Frage: was machen die Medien mit den Menschen (Hypothese der „starken Medien“), noch die Umkehrung dieser Position (was machen die Menschen mit den Medien), wie sie etwas in den cultural studies eine Weile stark favorisiert wurden, aber auch von Positionen vertreten wurden, die dem symbolischen Interaktionismus nahe stehen.

ders. 2000; siehe auch Rammert 1998). In seinen Arbeiten plädiert Latour im Grunde für eine Handlungstheorie, aus der technische „Dinge“ nicht ausgeschlossen werden bzw. genauer: bei denen technische Dinge nicht ausschließlich einen Objektstatus innehaben. Latours Ansatz zufolge ist das Handeln von Menschen und ihren Techniken als *gemeinsames* kollektives Handeln von „Hybridakteuren“ zu konzipieren, d.h. von unterschiedlichen Zusammensetzungen menschlicher und nichtmenschlicher Aspekte des Handelns, die in den meisten Fällen, so Latour, nicht voneinander zu trennen sind. Latour räumt also Technik einen Quasisubjektstatus ein. Vergegenwärtigt man sich Latours Theorie in Bezug auf neue Medientechnologien heißt dies, dass bspw. das Handeln eines Menschen mit seinem Computer oder seinem Handy nur als ein Handeln „zusammen mit diesem Computer“ oder „zusammen mit diesem Handy“ konzipierbar ist. Die Technologien werden nicht „gebraucht“ oder „genutzt“ und es wird auch nicht mit ihnen „umgegangen“, sondern sie bilden zusammen mit den mit ihnen interagierenden Menschen in der Handlungspraxis eine *hybride Einheit*. Die Vermittlungen, die zu diesem *gemeinsamen Handeln* von Menschen und ihren Techniken führen, differenziert Latour innerhalb von vier Dimensionen (vgl. Latour 1998):

- 1) Die Dimension der „Übersetzung“: Ursprüngliche „Handlungsprogramme“ menschlicher Akteure werden durch das Zusammenhandeln mit einer Technik verändert. So verändert sich bspw. die Kultur des Briefeschreibens durch das Aufkommen von Schreibprogrammen und mehr noch durch die im Vergleich zur früheren Praxis weit aus informeller gestaltete E-Mail- Kommunikation
- 2) Die Dimension der „Zusammensetzung“: Handlungen sind nur rekonstruierbar aus den einzelnen, von Menschen *und* Techniken beigesteuerten, „Handlungsprogrammen“: Bspw. löst das Handlungsprogramm „Anklicken eines Buttons auf einer Internetseite“ seitens eines Menschen auf der Handlungsprogrammseite der Technik eine weitverzweigte Reaktion aus, die schließlich zum hochgradig komplex zusammengesetzten Handlungsergebnis führt.
- 3) Die Dimension des „reversiblen Blackboxens“: Die Handlungsprogrammverkettungen werden im alltäglichen Handeln ausgeblendet („geblackboxt“) und kommen erst zu Bewusstsein, wenn eine Technik „nicht funktioniert“ im herkömmlichen Sprachgebrauch bzw. im Sprachgebrauch Latours: wenn eine Technologie nicht ihren Teil des Handlungsprogramms zum *gemeinsamen hybriden* Handlungsprogramm beiträgt. Beim alltäglichen Handeln bspw. „zusammen mit dem Computer“ ist man also nicht bewusstseinsmäßig darauf gerichtet, dass man zusammen mit der Maschine handelt.
- 4) Die Dimension der „Delegation“: Durch Technologien werden Handlungsprogramme von räumlich und zeitlich weit voneinander entfernt liegenden kollektiven Hybridakteuren delegiert und bestimmen somit das Handeln mit der Technik im Hier und Jetzt, obwohl sie räumlich und zeitlich nicht mehr anwesend sind. Beispielsweise wird mein Handeln beim Schreiben

dieses Textes vom Kollektiv derjenigen mit beeinflusst, die die verschiedenen Versionen des Schreibprogramms WORD 2000 im Kontext von Ingenieur- und Programmiererkulturen entworfen, getestet und weiterentwickelt haben, sowie vom Handeln der Millionen anderer „User und Userinnen“, die ihre Ansprüche an das Programm in der Praxis artikuliert haben. In diesem Sinne kann auch das Betriebssystem Windows als komplexer (ursprünglich von Bill Gates „in die Welt gesetzten“) Delegierter aufgefasst werden, der im Zusammenspiel verschiedenster Hybridakteure „erzeugt“ wurde und jungen Computerfreaks als Folie der Abgrenzung dient: Sie handeln lieber zusammen mit dem Betriebssystem LINUX (einem „Delegierten“ von Linus Thorwald) das den Anwendern, so die geteilte Überzeugung der jüngeren Spezialkulturen mehr Freiheiten beim Handeln mit dem System lässt, während Windows zu einschränkend „agiere“.

Um die Ideen Latours nun an die oben skizzierte Generationentheorie und die Theorie des Handelns innerhalb konjunktiver Erfahrungsräume anschlussfähig zu machen, war es in einem vorbereitenden Schritt zunächst nötig, sie handlungstheoretisch anders zu fundieren, als dies der Autor selbst tut. Denn aus der Perspektive einer wissenssoziologisch fundierten Handlungstheorie ist die Perspektive Latour zu einseitig an einem intentionalistischen und entwurfsorientierten Handlungsmodell orientiert (zumindest deuten alle Handlungsbeispiele des Autors darauf hin). Menschliches Handeln in seiner Komplexität lässt sich mit solchen vergleichsweise einfachen, intentionalistischen und entwurfsorientierten Handlungsmodellen nur unzureichend erklären. So hat man nicht immer eine Absicht hinter seinem Tun, geschweige denn man folgt immer einem Entwurf.⁹ Vielmehr sind weite Bereiche des Handelns routinisiert und habitualisiert; so ist Handeln oft eingebettet in milieu- oder geschlechtsspezifische *unhinterfragte* Alltagspraxen. Aus der Perspektive einer praxeologischen Wissenssoziologie ist es deshalb zwingend notwendig, eine Kategorie des nicht ausschließlich entwurfsorientierten und intentionalistischen Handelns zu konzeptualisieren. Bohnsack (1993) hat hierfür den Begriff der *habituellen Handelns* geprägt. Habituelles Handeln vollzieht sich fraglos innerhalb konjunktiver Erfahrungsräume und ist nicht an Handlungsentwürfe im Sinne der Umzu-Motivation von Alfred Schütz gebunden. Vielmehr verhält es sich empirisch gesehen so, dass habituellem Handeln *erst nachträglich*, also im Modus der Retrospektion Entwürfe zugeschrieben werden.

Diese Gedankengänge weiterverfolgend habe ich, in enger zeitlicher Taktung und Abstimmung mit der empirischen Analyse, ein Konzept des *habituellen Handelns mit Medientechnologien* entwickelt, das zwei zentrale Annahmen beinhaltet: zum einen, dass Menschen auch mit Techniken habituell handeln und zum anderen, dass *den Medientechnologien selbst habituelle Handlungsaspekte eingeschrieben* sind und zwar über die von Latour beschriebenen Prozesse der

9 Ein Grund dafür, warum betriebswirtschaftliche Modelle vom zweckrational handelnden Menschen [„homo oeconomicus“] so wenig Erklärungspotenzial haben.

Übersetzung, Zusammensetzung, des reversiblen Blackboxens und der Delegation. Dieses „habituelle Gestimmtsein“ des medientechnischen Zeugs überträgt sich beim habituellen Handeln mit den jeweiligen Medientechnologien auf die kollektiven Hybridakteure.¹⁰ Die empirischen Ergebnisse meiner Untersuchung geben nun Hinweise darauf, dass für die Ausbildung generationsspezifischer Erfahrungsräume im Jugend- und frühen Erwachsenenalter derartigen Handlungspraxen mit gestimmtem medientechnologischen Zeug eine entscheidende Funktion innewohnt.

Bevor nun zentrale Ergebnisse der Studie dargestellt werden können folgen zunächst noch einige Anmerkungen zur Auswahl des Samples, zum Gruppendiskussionsverfahren als Haupterhebungsinstrument und zu den Zielen der komparativen Analyse.

3. Methodisch-methodologische Anmerkungen oder: die Analyse generations-spezifischer Medienpraxiskulturen im Kontext der dokumentarischen Methode

Zur Auswahl des Samples

Für die empirische Analyse generationsspezifischer Medienpraxiskulturen habe ich Realgruppen unterschiedlichen Alters, unterschiedlichen Geschlechts und unterschiedlichen Bildungsmilieus gesucht, die in irgendeiner Weise mit neuen Medientechnologien handeln. Die Vergleichsgruppenbildung habe ich dabei so zugeschnitten, dass die Gruppenmitglieder in ihrer Jugend- und frühen Erwachsenenphase je nach Kohortenzugehörigkeit unterschiedliche „Primärerfahrungen“ (Mannheim) mit Medientechnologien gemacht haben können. Ich habe hierbei Entwicklungen auf dem Gebiet der Medientechnik aus der Perspektive einer alltagsorientierten, techniksoziologischen Forschung konzipiert (vgl. etwa Sackmann/Weymann 1994). Denn für das alltagspraktische Handeln ist nicht das Datum der Erfindung einer Technik relevant, sondern dessen „erfolgreiche Markteinführung“: „Erst bei einem Markterfolg kann man davon ausgehen, dass die Vorstellungen über das neue Produkt bei Vertreibern und Käufern eine feste Gestalt annehmen, und damit das Entwicklungsstadium abgeschlossen ist. Erst dann wird das Gerät für die Mehrheit der Bevölkerung, die technischen ‚Laien‘, zu einem relevanten Teil des Alltags“ (ebd., S. 25). Eine Eingrenzung des Samples ließ sich mit Sackmann/Weymann also durch den Zeitpunkt begründen, ab dem bestimmte Medientechnologien die genannte Markt- bzw. Verbreitungsschwelle überschritten haben.

Schwerpunktmäßig habe ich nach Angehörigen dreier „Kohorten“ gesucht: „Senioren“, die zwischen 1930 und 1940 geboren wurden, Berufstätige, die zwischen 1955 und 1965 geboren wurden und Schülerinnen und Auszubildende

¹⁰ Also bspw. auf das Kollektiv der Senioren, die mit dem Internet zusammen handeln oder dem Kollektiv der Jugendlichen, die mit der gleichen Technologie handeln.

de, die Mitte bis Ende der 80er Jahre geboren wurden. Hierzu habe ich in einer Mittelstadt in Ostdeutschland an einer Volkshochschule, einem Gymnasium und in einer berufsbildenden Schule seit 1998 Gruppendiskussionen mit insgesamt fünfzehn computerinteressierten Gruppen unterschiedlichen Alters durchgeführt, von denen ich als *empirische Eckfälle* zentral sechs Gruppen ausgewählt habe: Drei Gymnasiastinnengruppen, eine Auszubildendengruppe, eine Gruppe Berufstätiger und eine Seniorengruppe. Grob lassen sich die Gruppen in „Junge“ (14-17 Jahre), „Mittelalte“ (um die 40) und „Alte“ (um die 65) unterteilen. Die Teilnehmenden sind beiderlei Geschlechts und unterscheiden sich nach Herkunft, Bildungsstand und Beruf in erheblicher Weise.¹¹

Um die verschiedenen Ebenen konjunktiver Erfahrung (vor allem die Differenzierung in milieu-, geschlechts- und generationspezifische konjunktive Erfahrungsräume) zu erfassen, habe ich, soweit dies forschungspraktisch möglich war, neben der Kohortendifferenzierung auch auf eine Differenzierung nach Geschlechts- und Bildungsmilieugesichtspunkten geachtet.

Dieser beabsichtigten Heterogenität des samples stand *ein* homogener Faktor gegenüber, der mir für meine Fragestellung – neben dem Alter – als *tertium comparationis* dient: Alle Gruppen haben Umgang mit Computern und für (fast) alle Gruppen gilt, dass der Computer auch ein wichtiger bzw. der einzige Anlass ist, sich zu treffen.

Gruppendiskussionen als Methode zur Rekonstruktion generationspezifischer Medienpraxiskulturen

In einer Perspektive, die „Generation als konjunktiven Erfahrungsraum“ (Bohnsack/Schäffer 2002) fasst, eröffnet sich über die Interpretation entsprechender empirischer Phänomene eine Möglichkeit, sich generationspezifische kollektive Gehalte interpretativ zu erarbeiten, *ohne* auf einen *quantitativen Begriff des Kollektiven* im Sinne von Mittelwerten abgefragter Einstellungen verwiesen zu sein (wie dies in der oben skizzierten quantitativen Kohortenforschung der Fall ist). Eine derartige Möglichkeit ist von Bohnsack im Zuge verschiedener empirischer Forschungsprojekte herausgearbeitet worden (vgl. exemplarisch: Bohnsack 1989; Bohnsack u.a. 1995).

Für eine solche qualitativ-rekonstruktive Generationenforschung hat sich das Gruppendiskussionsverfahren in vielfacher Hinsicht bewährt.¹² Im Gegensatz zu gängigen Verfahren qualitativer *und* quantitativer empirischer Sozialforschung, die durch das Setting der *Einzelbefragung von vornherein* (und mit z.T. großem Gewinn¹³) den Blick auf das Individuum lenken, dokumentieren sich bei einer Gruppendiskussion kollektive Orientierungen im Diskursverlauf

11 Indem ich Mitglieder eines großen Alterspektrums (von 14- bis zu 70-Jährigen) hinsichtlich ihrer Lern- und Aneignungspraxis mit neuen Medien verglichen habe, habe ich darüber hinaus spezifische Altersgruppenfiktionalisierungen der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Medienpädagogik und Erwachsenenbildung aufgebrochen.

12 Vgl. Schäffer (2001), Loos/Schäffer (2001), Bohnsack (2003, S. 105ff.).

13 Vor allem wenn man die *Biographieforschung* betrachtet. Vgl. exemplarisch Marotzki (1995).

selbst, also in der interaktiven Bezugnahme der Beteiligten aufeinander. Auf diese Weise können generationsspezifische kollektive Orientierungen empirisch hochvalide rekonstruiert werden und müssen nicht durch entsprechende mathematische und/oder semantische Operationen nachträglich konstruiert werden.

Bei den oben benannten Gruppen gelang es in den überwiegenden Fällen mit einer bewusst unscharf gehaltenen Eingangsfrage nach Altersunterschieden bei der Mediennutzung in den Gruppen selbstläufige Gruppendiskussionen anzustoßen, die sich im Spannungsfeld zwischen der Materialität der Medientechnik, ihrer Thematisierung in den Medien und dem erfahrungsgebundenem konjunktiven Wissen über die Technologie bewegten. Das Fragemodell für die Eingangsfragestellung lautete folgendermaßen:

„In den Medien ist ja immer wieder zu hören, dass es Altersunterschiede in Bezug auf die Nutzung der verschiedenen Medien gibt, also Unterschiede zwischen jung und alt. Sie kennen ja gewiss einschlägige Berichte über Computerkids oder über Senioren im Netz etc. Wenn Sie sich nun mal erinnern: Gab oder gibt es in Ihrer persönlichen Erfahrung Situationen oder Beispiele in denen dies zutrifft? Fallen Ihnen hierzu Begebenheiten oder Geschichten ein, die Sie mit diesem Thema verbinden. Also Begebenheiten und Geschichten, in denen es um Unterschiede oder auch um Gemeinsamkeiten bei Gewohnheiten rings um die Nutzung von Medien geht, sei es nun Fernsehen, Computer, Musikgeräte, Videorecorder, Internet oder CD-Recorder.“

Mit dieser Eingangsfrage wird die Auseinandersetzung zwischen erfahrungsgebundenem (konjunktivem bzw. milieuspezifischem) Wissen und medial vermitteltem Wissen (d.h. kommunikativ-generalisierten Wissensbeständen¹⁴) in die Gruppen gewissermaßen „hineingetragen“. Der Interviewer fungiert hier insofern als „gesellschaftliches Medium“, das die Gruppen nötigt, gesellschaftliche Problemhorizonte abzarbeiten. Damit beinhaltet die Fragestellung eine implizite Hypothese, die ausgeht von einem ubiquitären Problemhorizont in Bezug auf die Diskrepanz zwischen selbsterlebten Erfahrungen mit Neuen Medien bzw. mit dem Computer und medial konstruierten Sachverhalten – etwa der medialen Konstruktion von „Computerkids“ oder „Senioren im Netz“.¹⁵ Auf

14 Vgl. zu der Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativ generalisiertem Wissen Bohnsack (2003).

15 Dabei ist es den Interviewenden natürlich nicht möglich, sich selbst aus diesem Problemhorizont auszuschließen: Nicht nur die Interpretation, sondern auch die Erhebungssituation ist in dieser Perspektive standortgebunden. Angesichts des veröffentlichten Diskurses über „Neue Medien“ hat z.B. allein schon das chronologische Alter des Interviewers bzw. der Interviewerin bei dieser Thematik propositionalen Gehalt: unter Wissensgesichtspunkten, unter sozio-kulturellen Aspekten und eben auch in Bezug auf die Generationenthematik. Im Sinne einer rekonstruktiven Methodologie ist dies jedoch kein Nachteil. Es ist vielmehr als Aufforderung zu verstehen, die Performanz der eigenen Fragestellungen ebenso zu analysieren wie die Performanz der Texte der Erforschten. Vgl. zu einer Diskussion dieser Thematik: Loos/Schäffer (2001, S. 86ff.).

diese Weise wurde ein umfangreicher Materialkorporus erzeugt, der noch durch narrativ-biographische Interviews mit ausgewählten Einzelpersonen (sog. Kerncharakteren) aus den Gruppendiskussionen ergänzt wurde.

Typenbildung als Ziel der komparativen empirischen Analyse

Ein wesentliches Ziel der empirischen Analyse des vorliegenden Materials bestand zunächst darin, in Feinanalysen von Gruppendiskussionspassagen das implizite Orientierungswissen herauszuarbeiten, welches das habituelle Medienhandeln der unterschiedlichen Gruppen anleitet. Dies muss den Beteiligten der Diskussionen gar nicht voll reflexiv verfügbar sein, denn oft wissen die Gruppen gar nicht genau, was sie da eigentlich wissen, da gerade Bestände praktischen Wissens eher selten als Anlass zur Reflexion genommen werden und damit theoretisch explizit thematisierbar werden.

Die Beschäftigung mit dem umfangreichen empirischen Material war nur in einem ersten Schritt auf die Erstellung von Fallanalysen (mit den Gruppen als Fällen) gerichtet. Vielmehr ging es von Beginn an auch um die Erstellung einer *Typologie* dieses habituellen Handelns mit neuen Medientechnologien.

Aus der Perspektive der dokumentarischen Methode setzen sich Typologien aus *Typiken* zusammen, die durch die einzelnen Fälle mehr oder weniger deutlich repräsentiert werden und füreinander wechselseitige Vergleichshorizonte bilden (vgl. Bohnsack 2001; Bohnsack 2003, S. 141ff.). So kann ich bspw. bei einer Gruppe männlicher Gymnasialisten anhand ihrer kollektiv vorgetragenen Erzählungen und Beschreibungen über deren *spielerische Praxis* mit dem Computer einen ersten empirisch bestimmten Vergleichshorizont generieren (der sich in der These der Oszillation zwischen Spiel, Basteln und Arbeit niedergeschlagen hat, vgl. unten). Zu einer validen Typenbildung innerhalb einer Typologie, im Sinne der hier favorisierten „praxeologischen Methodologie“ (Bohnsack 2003, S. 187ff.), komme ich jedoch erst, indem ich *thematisch ähnliche* Gruppendiskussionspassagen von Gruppen, die bezüglich des Geschlechts, des Bildungsmilieus oder des Alters differieren, dagegen halte. Ich muss also, um im eben genannten Beispiel zu bleiben, den Diskurs einer Erwachsenengruppe auf Passagen hin untersuchen, in denen die Erwachsenen das (ihr?) Spielen mit dem Computer thematisieren.¹⁶ Denn nur über die systematische Generierung eines *empirisch erzeugten* dichten Geflechts von Vergleichshorizonten kann ich einzelne (generations-, geschlechts- oder bildungsmilieuspezifische) Typiken identifizieren sowie deren Position innerhalb einer Typologie verorten. Eine Typologie im hier verstandenen Sinn setzt sich also aus aufeinander bezogenen, *empirisch generierten* Typiken zusammen; gleichzeitig werden die einzelnen Typiken umso konturierter, je vielfältiger sie in dieser Typologie verankert sind.¹⁷

16 Ansatzweise habe ich diese Vorgehensweise weiter unten bei der Dimension Arbeit versus Spiel dargestellt.

17 Eine solche Typologie basiert also nicht auf einer ex ante nomologisch-deduktiv erzeugten, gegenstandsbezogenen Theorie, die quasi nur überprüft wird, sondern ist ein Baustein rekonstruktiver Theoriebildung. Zum Verhältnis von hypothesenprüfenden und rekonstruktiven Verfahren sowie zum Verhältnis von gegenstandsbezogenen zu formalsoziologischen Theorien bei der empirischen Analyse vgl. Bohnsack (2003).

Bei der Typenbildung im Sinne der dokumentarischen Methode (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001) handelt es sich also nicht um eine Typisierung der Ergebnisse im Sinne einer Zusammenfassung und Kategorisierung von Aussagen und deren Interpretation. Vielmehr ist Typenbildung ein Prozess, der schon in einer frühen Phase, nämlich bei den ersten Fallvergleichen einsetzt und sukzessive im Laufe der komparativen Analyse verfeinert wird (vgl. hierzu Nohl 2001).

Ganz allgemein folgt die komparative Analyse und die Typenbildung in dieser Untersuchung dem Modell des Theoretical Sampling (Glaser/Strauss 1979). Systematisch wechseln sich Datenerhebung und -auswertung, Interpretation und (Ideal-)Typenbildung, die zu neuen Erhebungen und Auswertungen Anstoß gibt, ab. Der Leitfaden bei dieser Vorgehensweise sind dabei die jeweils durch die Realgruppen repräsentierten Dimensionen des existentiellen Hintergrundes.

Der empirisch generierten Typenbildung vorgegeben ist natürlich eine „Ausgangs- oder Basistypik“ (Bohnsack 2001, S. 237), die vom Erkenntnisinteresse des jeweiligen Projekts abhängt. Wenn ich also etwas über den Zusammenhang von Generationszugehörigkeit und Medienhandeln erfahren möchte, wird allein schon durch die Samplebildung eine gewisse Typologie nahegelegt. Die „Basistypik“, von der ich, informiert durch das oben skizzierte Lexisdiagramm, heuristisch ausgehe, ist, da die Untersuchung in Ostdeutschland angesiedelt war, die der „DDR-spezifischen Medienlagerung“¹⁸. Eine Medienlagerung konstituiert sich durch die mit dem Stand der Alltagstechnik zu einer gegebenen Zeit verbundenen Möglichkeiten, das Handeln mit Medientechnologien innerhalb von Medienpraxiskulturen zu habitualisieren: Die um 1940 Geborenen hatten also die Möglichkeit, in ihrer Adoleszenzphase und der Zeit des Heranwachsens das Handeln mit Radio, mit Zeitungen und Zeitschriften, mit Büchern sowie in einem späten Abschnitt ihrer Jugend- bzw. frühen Erwachsenenphase das Handeln mit dem Fernseher zu habitualisieren. Für die um 1960 Geborenen fiel die Möglichkeit, ihr Handeln mit dem Fernseher und den anderen genannten Medientechnologien zu habitualisieren mit ihrer Adoleszenzphase zusammen. Den 1980er Jahrgängen erschloss sich nach der Wende in ihrer Adoleszenzphase die Möglichkeit, neben allen bereits genannten Technologien das Handeln mit den sog. neuen, d.h. zumeist digitalisierten Medien zu habitualisieren.¹⁹

18 Der Begriff der Medienlagerung ist angelehnt an den Begriff der Generationslagerung bei Mannheim, der hiervon die Generationseinheiten und Generationszusammenhänge differenziert (Mannheim 1928). Eine Lagerung besagt im Wesentlichen kaum mehr, als dass man zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb eines zumindest ähnlichen kulturellen Umfelds geboren ist.

19 In Bezug auf das hier verfolgte Interesse herauszuarbeiten, wie sich das Handeln mit neuen Medien gestaltet, ergibt sich also eine Dreiteilung: Für die 1940er und die 1960er Jahrgänge stellt das Handeln mit heutzutage neuen Medientechnologien eine Form des „Späterlebens“ (Mannheim 1928, S. 536) dar, während es für die jungen Mitglieder des Samples das Potenzial bereitstellt, als „Polarerlebnis“ (ebd.) zu fungieren.

Soweit die Ausgangssituation. Ob die Mitglieder der DDR-spezifischen Radio-, Fernseh-, Computer- bzw. Internetlagerungen ihr Handeln mit Medientechnologien habitualisieren und vor allem: welche eventuell generationsspezifischen Modi des habitualisierten Handelns hier entstehen, war (und ist) eine nur empirisch zu beantwortende Frage.

4. Zu einer Typologie des Handelns mit neuen Medientechnologien im Kontext von Medienpraxiskulturen

Durch die Auswahl des Samples ergab sich die Möglichkeit, die Basistypik zunächst unter dem Gesichtspunkt des habituellen Handelns mit neuer Medientechnologie sui generis zu differenzieren, d.h. verschiedene *Typen des Handelns mit neuen Medientechnologien* zu identifizieren. Diese verschiedenen Typen ließen sich zentral entlang *dreier thematischer Dimensionen* aufzeigen: 1. Arbeit versus Spiel, 2. Vertrautheit versus Fremdheit mit den neuen Technologien und 3. Nähe versus Distanz durch die neuen Technologien. In diesen drei *thematischen Dimensionen* dokumentieren sich zentrale Orientierungsrahmen der Gruppen bezüglich des Handelns mit neuen Medien. Entscheidend ist, dass diese Orientierungsrahmen je nach Generationszugehörigkeit, Bildungsmilieu und Geschlecht variieren und damit die Erstellung einer Typologie ermöglichen. Eine *Typologie* des Handelns mit neuen Medientechnologien wurde also aus der wechselseitigen Bezogenheit der je unterschiedlichen Dimensionen konjunktiver Erfahrung rekonstruiert. Diese soll im Folgenden in stark verkürzter Form wiedergegeben werden

Die Dimension Nähe versus Distanz

Kommunikationen und Interaktionen lassen sich mit neuen Medientechnologien auf die unterschiedlichste Art und Weise zeitlich und räumlich neu gestalten. U.a. eröffnet die Praxis mit der Technologie selbst Möglichkeiten der Distanzierung. Die jungen Gruppen aus dem gymnasialen Bildungsmilieu bewerten die distanzschaffenden Funktionen dieser Form der „mediatisierten Kommunikation“ (Sander 1998) durchweg positiv. Zum Beispiel nutzen die Mitglieder der Gymnasiastinnengruppe *Chatgirls* (Durchschnittsalter 14 Jahre) die Technologie im Hinblick auf die *distanzschaffende Funktion von Chats* bei der Aufnahme und Erprobung heterosexueller Beziehungen. Die Technologie wird von den Mädchen vor allem auch deshalb positiv wahrgenommen, weil sie innerhalb der Chats die Nähe und Distanz zu den Kommunikationspartnern dergestalt regeln können, dass es ihren geschlechts- und entwicklungspezifischen Bedürfnissen entspricht: Wird ein männlicher Chatpartner „lästig“, kann man ihn einfach durch einen Druck auf die Tasten „wepscheuchen“, wie die Mädchen formulieren. Diese, hier *exemplarisch* herausgestellte positive Rahmung der

distanzschaffenden Funktionen der Technologie wird – milieu- und geschlechtsübergreifend – von den beiden *älteren* Gruppen *Excel* (Durchschnittsalter 42 Jahre) und *Word* (Durchschnittsalter 63 Jahre), aber auch von der *jüngeren*, aber bildungsmilieuspezifisch differierenden Auszubildendengruppe *Erdbeere* (Durchschnittsalter 19 Jahre) *nicht* geteilt. Es ergibt sich also die Notwendigkeit einer bildungsmilieuspezifischen Differenzierung des generationentypischen Orientierungsrahmens.

Die Dimension Fremdheit versus Vertrautheit

Die Dimension der Differenz *Fremdheit versus Vertrautheit* mit dem Computer verweist auf die sprachlich nur äußerst schwer fassbaren Phänomene des intuitiven Zugangs und der habituell fundierten Einbindung in die medientechnische „Zeugumwelt“ (Gurwitsch 1977). Mit Mannheim (1980, S. 207) kann diese Ebene als die der „Kontagion“, also der „Ansteckung“ bezeichnet werden (vgl. Schäffer 2001b).

Innerhalb dieser Dimension können die Orientierungen der Gruppen in drei Kategorien eingeteilt werden: Die Gruppen männlicher Gymnasiasten *Ente* und *Kermit* (beide im Schnitt 16 Jahre) sind am stärksten in die medientechnische Zeugumwelt eingebunden, d.h. ihr Handeln mit der Technologie ist in vielen Bereichen so weit habitualisiert, dass es ihnen schwer fällt, eine Perspektive von Personen nachzuvollziehen, die nicht über derartige Erfahrungen verfügen. Die *Soziogenese* dieser vertrauensvollen Einbindung in eine Praxis mit dieser Technologie reicht bei diesen Jugendlichen bis in die Grundschulzeit zurück und resultiert aus einer komplexen Wechselbeziehung zwischen der Beschäftigung mit Computerspielen und dem „Basteln“ am Gerät (vgl. dazu auch weiter unter die Dimension Spiel versus Arbeit). Die Beschäftigung mit dem Computer und der „Austausch von „Tipps“ zwischen „Freunden und Kumpels“ stellt die zentrale Handlungspraxis innerhalb der Peer-group dar, die als ein Changieren zwischen Kooperation und Konkurrenz beschreiben werden kann.

Die „jungen“ Gruppen *Chatgirls* und *Erdbeere* hingegen sind „nur“ in *ausgewählte* Bereiche neuer Medientechnologie habituell eingebunden. Bei den Mädchen der Gymnasiastinnengruppe *Chatgirls* ist hier das bereits erwähnte habitualisierte Handeln mit der IRC-Technologie beim Chatten oder mit den E-Mail-Programmen zu nennen, während die Mitglieder der Auszubildendengruppe *Erdbeere* beispielsweise über Telefonpraktiken mit dem Handy berichten. In diesen Fällen kann man von einer *selektiven Einbindung in die medientechnische Zeugumwelt* sprechen.

Das Handeln der beiden erwachsenen Gruppen schließlich ist (von einigen Ausnahmen abgesehen) von einer starken *Fremdheitsrelation* dominiert, und dementsprechend ist ihre habituelle Einbindung in die medientechnische Zeugumwelt nur schwach ausgeprägt. Dies ist beiden Gruppen auch bewusst: So sprechen die Mitglieder der Seniorengruppe *Word* auch von der „Scheu irgendwo draufzudrücken, was sie nicht kennen“. Auch die Mitglieder der Gruppe Berufstätiger mit dem Codenamen *Excel* beschreiben ihr „Herangehen“ an das

Gerät als von einer gewissen Vorsicht geprägt. Bei der Gruppe *Excel* rührt das auch daher, dass sie „Angst haben irgendwas kaputt zu machen“. Eine sich an vielen Stellen der Diskussionen dokumentierende *zweckrationale Orientierung* hat mit der beruflichen Kontextuierung ihres Handelns zu tun: Sie sind gezwungen, schnell und effizient mit der Technik zu arbeiten. Von diesen beruflichen Zwängen sind die Mitglieder der Seniorengruppe *Word* zwar befreit, dennoch beschreiben sie ähnliche Erfahrungen, was bei ihnen noch stärker als bei den Berufstätigen auf ein fundamentales Unvertrautsein zurückzuführen ist, das nicht selten in „Angst vor der Technik“ umschlägt.

In der Dimension Vertrautheit versus Fremdheit dokumentieren sich also fundamentale Unterschiede zwischen den Altersgruppen im Sinne generationsspezifisch unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume. Während bei *allen* jüngeren Gruppen die Medientechnologie in der Jugend- und frühen Erwachsenenzeit in einem atheoretischen, d.h. in der Handlungspraxis fundierten Modus, erworben wurde, müssen die älteren Gruppen sich ihr Wissen – das wird im Folgenden noch deutlicher herausgearbeitet werden – vergleichsweise mühsam theoretisierend erarbeiten (etwa mit Hilfe von Handbüchern oder im Modus kursförmiger Beschulung). Es deutet sich hier eine *fundamentale Differenz* an, die man als diejenige zwischen *kognitiver Vergegenwärtigung* auf Seiten aller älteren Gruppen und der *Habitualisierung der Technologie* auf Seiten der jüngeren Gruppen bezeichnen kann.

Die Dimension Arbeit versus Spiel

Die Dimension *Arbeit versus Spiel* eröffnet unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten die wichtigsten neuen Perspektiven. Zunächst einmal vereint der Computer bereits in sich die Potenzialität, als *Arbeits- und als Spielgerät* gleichermaßen benutzt zu werden. Diese, auch der Materialität dieses Mediums zu verdankende, doppelte Rahmung dient *allen* Gruppen als Anknüpfungspunkt dafür, in je (generations-)spezifischer Weise ihre Orientierungen zu entfalten. Dabei ist die doppelte Rahmung nicht an die verwendeten Programme gebunden: Man kann nämlich ein Computerspiel ernsthaft betreiben und mit einem Arbeitsprogramm, z.B. einem Schreibprogramm, spielen, so dass hier je nach Handlungskontext unterschiedliche Modi des Umgangs mit den Rahmungen Arbeit und Spiel zu verzeichnen sind.

Bei den beiden Gymnasiastengruppen *Ente* und *Kermit* lässt sich ein Handlungsmodus herausarbeiten, der als *Oszillieren zwischen Spiel, Basteln und Arbeit* beschrieben werden kann: Das Spielen von Computerspielen bekommt bereits im Grundschulalter die Funktion einer Initiation in die Handlungspraxis mit dem Computer. Durch die rasante Weiterentwicklung der Technik werden schnell Mängel in der Hard- oder Software wahrgenommen und durch Basteleien behoben: Die Jugendlichen verändern die Programme jenseits der Benutzeroberfläche, beginnen also, sich mit Betriebssystemen auseinanderzusetzen und greifen auch in die Hardware des Computers ein. Dies tun sie jedoch nicht allein auf sich gestellt, sondern in Kooperation *und* Konkurrenz mit anderen

Bastlern. Man will, dass der eigene Computer „schneller läuft“ als der von „Kumpels und Freunden“ (Konkurrenzaspekt) und man tauscht sich mit eben diesen Kumpels und Freunden auch aus, indem man sich Tipps und Tricks verrät, wie dies zu bewerkstelligen sei (Kooperationsaspekt). „Basteln“ kann deshalb als ein Oberbegriff für *selbstgesteuerte kollektive Lern- und Aneignungsprozesse* begriffen werden, die fundiert sind in der probenhaften, tentativen Handlungspraxis selbst. Diese „Aktionismen“ sind ganz allgemein wesentlicher Bestandteil der Handlungspraxis in der Adoleszenz (vgl. Bobnsack/Nohl 2001), gewinnen hier aber eine besondere Bedeutung. Immer wieder werden neue Schleifen des „Ausprobierens“ in Gang gesetzt, denen eine selbstreferentielle Tendenz innewohnt: Der spielerische Modus des „Basteins“ verselbständigt sich. Das in diesem – grundlegend: kollektiven – Prozess erworbene Wissen kann relativ zwanglos in Arbeitskontexte transferiert werden. Ob man in den Ferien das Netzwerk des Wirtschaftsministerium wartet oder versucht, ein komplexes 3D-Spiel für L(ocal)A(rea)N(etwork)-Parties zu optimieren, unterscheidet sich nur hinsichtlich der Komplexität des Problems (LANs sind komplexer!), nicht jedoch grundsätzlich.

Generationenstudien, denen es nur um die Herausarbeitung, neuer medienträchtiger Etikettierungen geht (bspw. Tapscott 1998), würden hier die empirische Arbeit für beendet erklären und eine neue Generationenformation aus der Traufe heben: etwa die der kreativen Bastler oder ähnliches. Mein Vorgehen war und ist hiervon grundverschieden. Denn jetzt geht es darum, getreu des oben skizzierten Vorgehens bei der Typenbildung, zunächst auf der Ebene der heutigen jungen Generation bildungsmilieu- und geschlechtspezifische Kontraste zu der beschriebenen Computerpraxis männlicher Gymnasiasten heranzuziehen. Es gilt dann a) zu schauen, welche Ausprägungen bei Auszubildenden und welche bei jungen Frauen anzutreffen sind, wie sich also Gruppen aus diesen Bildungsmilieus bzw. des anderen Geschlechts der Dimension Spiel versus Arbeit gegenüber verhalten. Und b) dann weiterzugehen und dieselbe Frage auch an die Erwachsenengruppen zu richten. Erst vor diesem Hintergrund lassen sich empirisch valide Aussagen über *generationsspezifische* Medienpraxiskulturen treffen.

Diese zunächst theoretisch erhobene Forderung gewinnt an Evidenz, wenn man sich der Spielpraktiken der anderen Gruppen versichert. So handeln die Mädchen der Gruppe *Chatgirls* mit dem Computer beinahe ausschließlich im Modus des Spiels. Sie habitualisieren damit zwar ebenfalls grundlegende Fertigkeiten. Aufgrund der stark differierenden primären Rahmung ihrer Computerpraxis (Erprobung heterosexueller Beziehungen über das Chatten mit männlichen Chatpartnern) gelangen sie jedoch nicht in einen Modus des Basteins. Sie wissen jedoch, dass Jungen, wie die der Gruppe Kermit basteln und wenden sich an diese, wenn Probleme auftauchen. Hierdurch wird zweierlei bewirkt: Die Mädchen werden in eine traditionell zu nennende Haltung gegenüber der Technologie sozialisiert, und die Jungen machen hier, wie in anderen Bereichen auch (Schule, Elternhaus), die Erfahrung von Expertenschaft.

Im Kontrast zu allen Gymnasiast(inn)en-Gruppen steht die Praxis der Auszubildenden-gruppe *Erdbeere* und diejenige der Gruppe Berufstätiger (*Excel*): Deren Handeln mit dem Computer ist bestimmt durch einen *zweckrationalen Modus*, der dem spielerischen Modus beinahe diametral entgegensteht: Das Handeln steht bei beiden Gruppen unter dem *Primat von Arbeit und Qualifikation*. Wenn überhaupt, dann werden Spiele auf der Anwenderebene zur Reproduktion der Arbeitskraft genutzt. Insbesondere bei der Gruppe *Excel* ließ sich herausarbeiten, dass die Engführung auf Effizienz und Zeitersparnis, verbunden mit einem Primat fremdgesteuerter Lern- und Aneignungsprozesse (kursförmige Beschulung), nicht zu entsprechenden selbstreferentiellen Prozessen führt, wie dies bei den beiden eingangs dargestellten Gruppen der Fall ist. Die Gruppen spielen nicht und sie basteln auch nicht.

Dies ist bei der Seniorengruppe erstaunlicherweise wiederum der Fall. Sie enactieren innerhalb ihres primären Rahmens, dem Kontext der Sinnfindung im Nacherwerbsleben, spielerische Praxen mit dem Computer, die sie allerdings in Orientierungsdilemmata stürzt: Angesichts einer im Berufsleben erworbenen, ebenfalls auf Zweckrationalität ausgerichteten Orientierung, gestehen sie sich gewissermaßen nicht ein, dass sie auch spielen.

In der Abbildung 2 sind die gerade beschriebenen verschiedenen Gruppen und deren wichtigste Orientierungsrahmen noch einmal kompakt zusammengefasst.

Medienpädagogisches Fazit

Wie exemplarisch dargestellt, unterscheiden sich Lern- und Aneignungsprozesse am und mit dem Computer zwar nicht nur und auch nicht immer ausschließlich auf der Generationenebene. „Generation“ ist gleichwohl *die* Dimension konjunktiver Erfahrung, die im Zusammenspiel mit bildungsmilieu- und geschlechtsspezifischen Dimensionen eine der wichtigsten Bedingungen für die Ausbildung handlungspraktischer Wissensbestände auf medientechnischem Gebiet darstellt oder anders formuliert: Generationsspezifische Medienpraxiskulturen bilden eine wichtige Voraussetzung für Lern- und Aneignungsprozesse auf dem Gebiet der neuen Medien. Und hier ist vor allem die *fundamentale Differenz* anzuführen, die zwischen denjenigen Formen von Lern- und Aneignungsprozessen liegt, die ich als *kognitive Vergegenwärtigung* beschrieben habe und denjenigen, die auf dem Wege der *Habitualisierung der Technologie* vonstatten gehen.

Die empirische Evidenz gibt also deutliche Hinweise darauf, dass wir es mit einer Generations- und nicht nur einer Altersproblematik zu tun haben. In institutioneilen Bereichen des Lehrens und Lernens mit neuen Medien – ob Schule und Hochschule oder Erwachsenen- und Weiterbildung – muss insofern bei der Implementation neuer Medien in Lehr- Lernkontexten von vornherein ein *habituelles Verharren in medienpraxiskultur- gebundenen Handlungsmustern* in Rechnung gestellt werden.

Codennamen der Gruppen	Ente	Kermit	Chatgirls	Erdbeere	Excel	Word
Sozialstrukturelle Merkmale der Gruppen	Gymnasiasten und Gymnasiastinnen. Jahrgänge 1983 bis 1986 (Durchschnittsalter 16,8 Jahre).			Auszubildende beiderlei Geschlechts an einer Berufsschule. Jahrgänge 1977-1982 (Durchschnittsalter 19,2 Jahre).	Berufstätige beiderlei Geschlechts mit heterogenen Bildungsabschlüssen. Jahrgänge 1940 bis 1970 (Durchschnittsalter 42,5 Jahre).	Rentner und Rentnerinnen der Jahrgänge 1930 bis 1942 mit heterogenen Bildungsabschlüssen (Durchschnittsalter 63,5 Jahre).
Handeln mit Medientechnologien im Modus von Nähe versus Distanz	Positive Rahmung der distanzschaffenden Funktionen der Medientechnologie.			Negative Rahmung der distanzschaffenden Funktionen der Medientechnologie.		
Handeln mit Medientechnologien im Modus von Vertrautheit versus Fremdheit	Vertrautheit mit der Technologie im Modus einer umfassenden habitualisierten Einbindung in die medientechnische „Zeugumwelt“.		Eingeschränkte Vertrautheit im Modus einer selektiv habitualisierten Einbindung in die medientechnische „Zeugumwelt“ (ausgewählte Handlungspraktiken).	Fremdheit gegenüber der Technologie im Modus einer schwachen habitualisierten Einbindung in die medientechnische „Zeugumwelt“.		
Handeln mit Medientechnologien im Modus von Spiel versus Arbeit	Oszillieren zwischen Spiel, Basteln und Arbeit. Transferleistungen zwischen den Bereichen.		Primat des Spielens, ohne in Bastel- oder Arbeitsmodi zu wechseln.	Zweckrationale Herangehensweise: Primat von Arbeit und Qualifikation. Spielen vornehmlich zur Reproduktion der Arbeitskraft.		Spielerisch gebrochene zweckrationale Herangehensweise: „Spielen ohne dass es einer merkt“.
Primäre Rahmungen des Handelns mit Medientechnologien	Im Kontext der medientechnischen Handlungspraxis innerhalb der Peer-group.		Im Kontext der Erprobung heterosexueller Beziehungen innerhalb der Peer-group.	Im Kontext von Ausbildung und Beruf.		Im Kontext der Sinnfindung im Nacherwerbsleben.
Fundamentale Lern- und Aneignungsprozesse	A-theoretisch fundiert in der Handlungspraxis nichtinstitutionalisierter Bildungskontexte. „Selbstgesteuert“.			Auf dem Wege kognitiv-rational strukturierter Vergegenwärtigung in institutionalisierten Bildungskontexten. „Fremdgesteuert“.		

Abb. 2: Typologie Medienpraxiskulturen.

Die hier dargestellte Typologie generationenspezifischer Medienpraxiskulturen wird in der Studie, auf der dieser Aufsatz beruht, ergänzt durch eine Typologie „intergenerationaler Bildungsprozesse“ im Medium neuer Medien (Schäffer 2003, S. 211ff.). Hier werden die verschiedenen Modi des kommunikativen und interaktiven Umgangs der verschiedenen Generationen mit den aus den unterschiedlichen Medienpraxiskulturen resultierenden Differenzenerfahrungen auf medientechnischem Gebiet typologisch verortet. Hierauf kann aus Platzgründen aber nicht mehr näher eingegangen werden.

Literatur

- Bohnsack, R.*: Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, Opladen 1989.
- Bohnsack, R.*: Konjunktive Erfahrung und Kollektivität. MS, Berlin 1993.
- Bohnsack, R.*: Dokumentarische Methode. In: *Hitzler, R./Honer, A.* (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen 1997, S. 191-212.
- Bohnsack, R.*: Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: *Matthiesen, U.* (Hrsg.): Die Räume der Milieus, Berlin 1998, S. 119-131.
- Bohnsack, R.*: Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: *Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.*: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen, S. 225-252.
- Bohnsack, R.*: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage, Opladen 2003.
- Bohnsack, R./Schäffer, B.*: Generation als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine empirische Analyse generationenspezifischer Medienpraxiskulturen. In: *Burkart, G./Wolf, J.*: Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen. Festschrift zum 60ten Geburtstag von Martin Kohli, S. 249-273.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.*: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen 2001.
- Dilthey, W.*: Über das Studium der Wissenschaft vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat. In: *Ders.*: Gesammelte Schriften, Bd. V, Stuttgart/Göttingen 1957, S. 31ff.
- Ecarius, J.*: Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft, Opladen 1998.
- Eimeren, B. van/Gerhard, H./Frees, B.*: Entwicklung der Onlinenutzung in Deutschland: Mehr Routine weniger Entdeckerfreude. In: *Media Perspektiven*, 8/2002, S. 346-362.
- Engel, B./Best, S.*: Mediennutzung und Medienbewertung im Kohortenvergleich. In: *Media Perspektiven* 11/2001, S. 554-563.
- Glaser, B.G.f Strauss, A.*: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: *Hopf, Ch./Weingarten, E.* (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1979.
- Gurwitsch, A.*: Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt, Berlin/New York 1977. *Huinink, J./Mayer, K. U.*: Alters-, Perioden- und Kohorteneffekte in der Analyse von Lebensverläufen oder: Lexis ade? In: *Mayer, K.U.* (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel (Sonderheft 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), Opladen 1990, S. 442-459.
- Kaufmann, F.-X.*: Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. In: *Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A.* (Hrsg.): Generationenbeziehungen, Austausch und Tradierung, Opladen 1997, S. 17-30.
- Kohli, M./Szydlik, M.*: Generationen in Familie und Gesellschaft, Opladen 2000.
- Marotzki, W.*: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: *Krüger, H.-H./Marotzki, W.* (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung – Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd 6, Opladen 1995, S. 55-89.
- Latour, B.*: Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie. In: *Rammert, W.* (Hrsg.): Technik und Sozialtheorie, Frankfurt a.M. 1998, S. 29-81.

- Latour, B.:* Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft, Frankfurt a.M. 2000.
- Liebau, E. (Hrsg.):* Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft, Weinheim/München 1997.
- Loos, R./Schäffer, B.:* Das Gruppendiskussionsverfahren. Grundlagen und empirische Anwendung, Opladen 2001.
- Lüscher, K.:* Generationsbeziehungen – Neue Zugänge zu einem alten Thema. In: *Lüscher, K./Schultheis, E. (Hrsg.):* Generationsbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft, Konstanz 1993, S. 17-47.
- Mannheim, K.:* Das Problem der Generationen. In: *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7. Jg., Heft 2, 1928; wieder abgedruckt in: *Karl Mannheim: Wissenssoziologie, Soziologische Texte* 28, Berlin/Neuwied 1956, S. 509–565.
- Mannheim, K.:* Strukturen des Denkens, Frankfurt a.M. 1980.
- Matthes, J.:* Karl Mannheims „Problem der Generationen“, neu gelesen. Generationen – „Gruppen“ oder „gesellschaftliche Regelung von Zeitlichkeit“? In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 14, Heft 5, 1985, S. 363-372.
- Müller, H.R.:* Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Jg. 1999, S. 787-805.
- Nohl, A.-M.:* Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: *Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, L./Nohl, A.-M.:* Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen 2001, S. 253– 273.
- Peiser, W.:* Die Fernsehgeneration. Eine empirische Untersuchung ihrer Mediennutzung und Medienbewertung, Opladen 1996.
- Rammert, W. (Hrsg.):* Technik und Sozialtheorie, Frankfurt a.M. 1998.
- Sackmann, R./Weymann, A.:* Die Technisierung des Alltags. Generationen und technische Innovationen, Frankfurt a.M./New York. 1994.
- Sander, U.:* Die Bindung der Unverbindlichkeit. Mediatisierte Kommunikation in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.M. 1998.
- Schäffer, B.:* Das Gruppendiskussionsverfahren in erziehungswissenschaftlicher Medienforschung. In: *Medienpädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 1/ 2001(a) Themenschwerpunkt: Methodologische Forschungsansätze in der Medienpädagogik, <http://www.medienpaed.com/article/view/13>. doi:10.21240/mpaed/03/2001.03.23.X.
- Schäffer, B.:* „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur generationspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In: *Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, L./Nohl, A.-M.:* Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen 2001b, S. 43–64.
- Schäffer, B.:* Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich, Opladen 2003a.
- Schäffer, B.:* Generation. Ein Konzept für die Erwachsenenbildung. In: *Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.):* Die Bildung der Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade, Bielefeld 2003b, S. 95–113.
- Tapscott, D.:* Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation, New York u.a. 1998. *Weymann, A.:* Sozialer Wandel, Generationenverhältnis und Technikgenerationen. In: *Kohli, M./Szydlik, M. (Hrsg.):* Generationen in Familie und Gesellschaft, Opladen 2000, S. 36–58.
- Zinnecker, J.:* Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogische Codes. In: *Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.):* Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, Frankfurt a.M. 1997, S. 199–227.