

### III. Medien und Generationen



# Zur generationstheoretischen Analyse medienbiografischer Topoi – eine medienpädagogische Perspektive

*Lukas Dehmel und Dorothee M. Meister*

## Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich aus einer medienpädagogischen Perspektive mit der Frage, wie sich Medien, Generationen und Biografien als Dreiklang zusammendenken und empirisch untersuchen lassen. Dafür greift er auf das Konzept des „biografischen Topos“ nach Schulze, auf einen Medienbegriff nach Krotz sowie den Ansatz einer „Generationsspezifischen Medienpraxiskultur“ nach Schäffer zurück und konzeptualisiert aus ihnen einen Zugang zur generationstheoretischen Analyse medienbiografischer Topoi. Im Anschluss entwirft der Text einen konkreten empirischen Untersuchungsansatz, der zwei unterschiedliche Forschungsvorgehen miteinander kombiniert. Über eine erste Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz) werden hierbei über die systematische Kodierung des Datenmaterials zunächst die zentralen medienbiografischen Topoi einer vorab bestimmten Kohorte herausgearbeitet. Deren generationstheoretische Interpretation erfolgt darauffolgend mithilfe der Biografischen Toposanalyse nach Schulze. Den Abschluss des Beitrags bildet eine mithilfe dieser Konzeption exemplarisch durchgeführte Studie zu Studierenden der Generation Z. Der Text trägt zunächst einige Erkenntnisse der (quantitativen) Kohortenforschung zu dieser spezifischen Studierendengruppe zusammen und untersucht anschließend 39 schriftlich verfasste Medienbiografien, die in medienpädagogischen Einstiegsseminaren erhoben worden sind.

Keywords: Biografischer Topos, Konjunktive Erfahrungsräume, Medienpraxiskultur, Studierende, Generation Z, Qualitative Inhaltsanalyse, Biografische Toposanalyse

## Abstract English

From the perspective of media educational research, the chapter deals with the question of how media, generations, and biographies can be thought of and empirically examined as a triad. In doing so, the article relates to Schulze's concept of a "Biographical Topos", Krotz' concept of media and Schäffer's deliberations on a "Generation-Specific Media Practice Culture" and uses them to conceptualize an empirical framework to analyse media biographical topoi from the perspective of generation theory. Afterwards, the text outlines a concrete research concept that combines two different methods. Using an initial Qualitative Content Analysis (Kuckartz), the central media biographical topoi of a previously determined cohort are worked out by a systematic coding process. These are then interpreted from our perspective on generation theory with the help of Schulze's Biographical Topos Analysis. The paper concludes with an exemplary study on Generation Z university students using this analytical approach. For this purpose, it summarizes some of the findings of (quantitative) cohort research on this specific student group and then examines 39 written media biographies that were collected in introductory media education seminars.

Keywords: biographical topos, conjunctive spaces of experiences, media practice culture, university students, generation Z, qualitative content analysis, biographical topos analysis

## 1 Einleitung

Das von diesem Band adressierte sozialwissenschaftliche Desiderat, die Konzepte Medien, Generation und Biografie als Dreiklang *zusammen* zu denken, lässt sich durchaus auch in der medienpädagogischen Fachdebatte feststellen. Zwar hat es in den letzten Jahren und Jahrzehnten viele äußerst erfolgreiche Ansätze gegeben, Medien und Biografien auf der einen und Medien und Generationen auf der anderen Seite theoretisch zu verknüpfen und empirisch zu erschließen. Eine Zusammenführung dieser Konzeptionen und eine Übermittlung in ein empirisches Forschungskonzept hat allerdings noch kaum stattgefunden und erscheint somit auch für die Medienpädagogik dringend notwendig. Dieses Ziel möchten wir in diesem Beitrag am Beispiel einer exemplarischen Analyse von Studierenden der „Generation Z“ (Gen Z) als einer aktuell an Hochschulen studierenden Kohorte vornehmen. Der Text zielt unter einer später entfalteten Fragestellung somit auf drei Aspekte: Er möchte 1. eine konkrete Idee zur Verbindung der drei benannten Theoriebausteine von Medien, Generation und Biografie aus medienpädagogischer Perspektive liefern, 2. einen spezifisch auf diese Perspektive abgestimmten methodischen Zugang für eine empirische Analyse in diesem Feld vorstellen und 3. dies an einem exemplarischen Beispiel erproben.

Dafür folgt der Text dem folgenden *Argumentationsgang*: Zunächst setzt sich Abschnitt zwei mit dem gruppenbezogenen Konzept des biografischen Topos nach Schulze (1997) auseinander und verbindet es mit einem Medienbegriff nach Krotz (2007). Für den generationstheoretischen Fokus greift der Beitrag anschließend die Idee einer Medienpraxiskultur nach Schäffer (2003) auf, verknüpft dies mit den vorherigen Überlegungen und entwickelt eine konkrete Fragestellung für die empirische Untersuchung. Ausgehend von dieser Theoriearchitektur trägt der darauffolgende dritte Abschnitt einige zentrale Erkenntnisse der Kohortenforschung zur Generation Z zusammen, zu der sich die uns interessierenden Studierenden zurechnen lassen. Abschnitt vier liefert dann ein zweistufiges empirisches Konzept zur generationstheoretischen Analyse von medienbiografischen Topoi, das in den darauffolgenden Ausführungen im Abschnitt fünf anhand von Medienbiografien von Studierenden erprobt wird. Zum Ende fasst der letzte Abschnitt die Argumentation nochmals zusammen und zieht ein abschließendes Fazit aus der vorgetragenen Analyse.

## 2 Medienbiografische Topoi in generationstheoretischer Perspektive

### 2.1 (Medien-)biografische Topoi als Untersuchungsgegenstand

Für unseren Zugriff auf das Konstrukt der Biografie nutzen wir die pädagogischen Perspektiven von Theodor Schulze. Anders als die (auch) in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung im Anschluss an Fritz Schütze sonst übliche Fokussierung von „erfahrungsdominanten Prozessstrukturen“ und „biografischen Gesamtheiten“ (Schütze, 1983) bezieht sich Schulze stärker auf die einzelne(n) zentrale(n) Erfahrung(en) von Menschen und deren Aussagekraft im Kontext von Biografien (Schulze, 2006, S. 97). Er geht zunächst einmal davon aus, dass diese „Lebenserfahrungen ... ihren Ausgang von Erlebnissen [nehmen], aber die Bedeutung der Erfahrung ... sich erst in der Reflexion auf das Erlebnis [konstituiert]“ (Schulze, 2006, S. 99). Und diesem „*einzelnen Erfahrungsstück* im Erfahrungsvorrat“ schreibt Schulze als Interpretationseinheit ein zentrales analytisches Abstraktionspotenzial zu (Schulze, 2006, S. 103; Hervorhebung hinzugefügt). Sein forschendes Interesse gilt dabei nicht vorrangig dem einzelnen Individuum, sondern er deutet dessen Erlebnisse vor allem auch vor der Hintergrundkulisse von gemeinsam geteilten Erfahrungen von Gruppen (Schulze, 1997, S. 176–178) – sein Beispiel sind Lehrer:innen in Berlin. Die Gruppenzugehörigen durchlaufen diese betonten Erfahrungen jeweils für sich spezifisch und müssen sich somit auch nicht gegenseitig kennen. Die geteilten Erlebnisse und Abläufe machen allerdings diejenigen, die sie zum Gegenstand ihrer Lebensgeschichte machen, im sozialwissenschaftlichen Sinne als Gruppe beschreibbar und ihre Mitglieder etablieren eine von Schulze so bezeichnete „Gruppenbiographie“ (Schulze, 1997, S. 176–178). Auch die uns hier interessierenden Studierenden, die sich durch ihre Geburtskohorten der Generation Z zuweisen lassen, können im biografietheoretischen Sinne Schulzes als solche Gruppe verstanden werden. Er selbst äußert sich zu diesem Fokus folgendermaßen:

Die individuelle Lebensgeschichte ist immer auch Teil einer kollektiven Geschichte ... Doch mit Geschichte sind hier nicht die objektiven Gegebenheiten und Bedingungen der Historie gemeint. Gemeint ist die Art und Weise, wie die Individuen einer Gruppe ihre geteilten und gemeinsamen Erfahrungen in Erzählungen, Geschichten, Sprichwörtern, Bildern und Mythen ausdrücken ... Für kollektive Lebenserfahrungen gilt dasselbe wie für die individuellen. Sie zeigen nicht, wie die Welt

beschaffen ist, sondern wie sich die Individuen in ihr wahrnehmen und bewegen, was sie vorantreibt und wohin. (Schulze, 2006, S. 101)

Wie es auch in der sonst – wenn man so will – „üblichen“ Biografieforschung im Anschluss an Schütze (1983) die zentrale Annahme ist, geht somit auch Schulze (siehe Zitat oben) in seinen Ideen davon aus, dass sich aus den lebensgeschichtlichen Ausführungen der Menschen die Wahrnehmung und die Verarbeitung von soziohistorischen gesellschaftlichen Entwicklungen, deren Bedeutung für die Menschen und ihre Fortbewegung im Verlauf der Zeit herauslesen lassen. In diesem Zusammenhang ist Schulze nun aber sehr viel stärker an den einzelnen Erfahrungen von Gruppen und deren vergleichender Betrachtung interessiert. Er definiert für diese Perspektive in einem späteren Beitrag die analytische „Ebene des situativen Allgemeinen“ (Schulze, 2010, S. 39), auf der diese oben beschriebenen Erfahrungszusammenhänge im Mittelpunkt stehen und in der er von den Erlebnissen der Individualbiografie auf situative Gemeinsamkeiten von Gruppen abstrahiert (Schulze, 2010, S. 39–40). Und genau diese gemeinsamen Gruppen-Kernerfahrungen benennt Schulze auch als „biographische Topoi“, die schließlich auch die zentrale Analysekategorie seiner biografieorientierten Forschung ausmachen (Schulze, 1997, S. 181–184). Konkret definiert Schulze den Terminus wie folgt:

Ich bezeichne damit zunächst eine autobiografische Redefigur, eine Wendung oder Sequenz in einem umfassenderen autobiographischen Text, die im Gewebe der Erzählung als eine dichtere Stelle, gleichsam als ein Knoten erscheint und die in ähnlicher oder abgewandelter Form auch in anderen autobiographischen Erzählungen vorkommt. ... Ich gehe von der Vermutung aus, daß sie eine lebensgeschichtlich bedeutsame Erfahrung auszudrücken sucht und daß in einer solchen Erfahrung ein Moment festgehalten und hervorgehoben wird, der in der Begegnung und Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt eine bezeichnende oder entscheidende Rolle spielt. (Schulze, 1997, S. 182)

Im Anschluss an die Überlegungen Schulzes interessiert uns in diesem Beitrag eine besondere Form von solchen gemeinsamen Kernerfahrungen – nämlich diejenigen, die eine Gruppe von Individuen im Laufe ihres Lebens

im Umgang mit Medien macht. Wenn man so möchte, interessieren uns hier also *medienbiografische Topoi*<sup>1</sup>.

Dieser Interessenfokus macht zusätzlich zur biografiethoretischen Auseinandersetzung ferner eine Mediendefinition vonnöten, die mit Schulzes Ansatz kompatibel ist. Da wir hier eine sozialwissenschaftlich/erziehungswissenschaftlich orientierte Position zu Medien und ihrer Verwobenheit mit Biografien einnehmen, erscheint es im weiteren Verlauf ebenso sinnvoll zu sein, einen solchen sozialwissenschaftlichen Fokus auf den Medienbegriff zu verfolgen. Wir richten uns hier daher nach einem kommunikationswissenschaftlich formulierten Medienverständnis von Friedrich Krotz. Er definiert „Medien“ in dreierlei Hinsicht, nämlich 1. als „einen technischen, kulturellen und sozialen Inszenierungsapparat“ für Kommunikationsprozesse, 2. als einen „für Nutzer ... technisch bestimmte[n], kulturelle[n] und soziale[n] Erlebnisraum“, und 3. als „Teil eines Institutionengeflechts, das für erwartungsgemäßen Betrieb garantiert“ (Krotz, 2007, S. 90). Durch die Brille von Schulzes Theorie richtet dieser Beitrag sein Augenmerk somit auf diejenigen kollektiven Kern-Medienerfahrungen einer (Studierenden-)Gruppe, die sich in dieser dreierlei Hinsicht jeweils in die biografischen Reflexionen ihrer Mitglieder einschreiben und somit zentraler Bestandteil ihrer *Medienbiografie* sind.

## 2.2 Generationstheoretische Perspektiven auf medienbiografische Topoi

Dieser – mit einem Medienverständnis nach Krotz kombinierte – Fokus von Schulze auf die gemeinsamen medienbiografischen Topoi von Gruppen erscheint wiederum anschlussfähig für einen medienpädagogischen Ansatz. Eine generationsfokussierte Analyseperspektive ist für solche biografischen Forschungsbemühungen sehr gut geeignet, da sie ebenso die gemeinsamen Erfahrungen von Kohortengruppen und deren Prägungskraft für ihre einzelnen Mitglieder in den Vordergrund rückt (Burgfeld-Meise & Meister, 2020, S. 338–339).

Burkhard Schäffer (2003) hat sich dezidiert mit genau diesem Zusammenhang beschäftigt. Er geht dabei zunächst auf die notwendige Unterscheidung des Kohorten- vom Generationenbegriff ein (Schäffer, 2003, S. 68–70). Während Kohorten auf Geburtsjahrgänge oder eine Bandbreite

---

1 Dieser Begriff findet sich im Anschluss an Schulze und Krotz bereits in der Dissertation von Dehmel (2023, S. 141).

von Geburtsjahrgängen verweisen (Menschen, die zwischen den Jahren X und Y geboren wurden), betont das von Schäffer im Anschluss an Karl Mannheim (insbesondere 1964 und 1980) entfaltete Generationenkonstrukt die zu einer bestimmten Lebenszeit (insbesondere der Jugend) gemeinsam erlebten prägenden Sozialerfahrungen von ungefähr Gleichaltrigen (Schäffer, 2003, S. 54–67). Die in diesem Beitrag in den Fokus gerückte Studierendengruppe einer Generation Z ist in Schäffers Verständnis somit zunächst als *Kohortenzuschreibung* zu verstehen, der er alleinstehend noch kein qualitatives Analysepotenzial zuerkennt (Schäffer, 2003, S. 70). Allerdings gesteht er den „Ergebnisse[n] der Kohortenforschung“ für sein Interesse an Generationen zumindest zu, „erste Hinweise für eine Suchstrategie“ (Schäffer, 2003, S. 70) liefern zu können. Sie lassen sich aus der hier eingeschlagenen Orientierung Schäffers somit als Grundlage nutzen, um die Untersuchungsgruppe einer Generationenstudie vorab genauer einzugrenzen. Sie erhalten in Schäffers Leitgedanken also trotz seiner kritischen Positionierung doch einen nicht unwichtigen methodisch-konzeptionellen Status für die Planung und die Samplegenerierung einer Studie. Und in genau diesem Sinne werden wir im folgenden Abschnitt einen einführenden Überblick zu den Erkenntnissen der quantitativen Kohortenforschung zur Generation Z geben, zu der die uns interessierenden Studierenden zählen. Schäffer entwirft anschließend das für ihn leitende Generationenkonstrukt in Rekurs auf verschiedene Schlüsseltexte von Karl Mannheim als „konjunktive Erfahrungsräume“ (Schäffer, 2003, S. 77–84):

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. (Schäffer, 2005, S. 199; Hervorhebung i. O.)

Diese theoretische Ideengrundlage weist einige wichtige Parallelen zu dem bereits vorher skizzierten Konzept des biografischen Topos nach Schulze auf, sodass sich beide Theorielinien hier gut miteinander kombinieren lassen. Auch Schäffer geht es also um die Beschaffenheit und die Qualität von „gemeinsame[n] bzw. strukturidentische[n]“ Erfahrungen von Gruppen, die sich bei ihm über die Zugehörigkeit zu spezifischen Kohorten



definieren lassen<sup>2</sup>. Solche „generationsspezifische[n] konjunktive[n] Erfahrungsräume“ (Schäffer, 2005, S.199) stellen Muster des meist unbewussten „habituellen Handelns“ (Schäffer, 2005, S.202) dar. In Kombination aus Schäffers (2003) und Schulzes (1997) Theorieansätzen beinhalten diese generationsspezifischen konjunktiven Erfahrungsräume also bestimmte biografische Topoi mit einer gruppenübergreifenden Prägungskraft, deren gemeinsames Erleben einer Kohorte zu einer bestimmten Lebenszeit spezifische Muster des habituellen Handelns hervorrufen.

Schäffer bezieht diese Denkanstöße zu konjunktiven Erfahrungsräumen in seiner Studie nun in medienpädagogisch forschender Absicht auf das Handeln verschiedener Kohortengruppen mit Medien und zieht dies zu einem Konzept „generationsspezifischer Medienpraxiskulturen“ zusammen (Schäffer, 2005, S. 200).

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 ihnen zur Verfügung stehenden Medien ausbilden. Diese Handlungsstile verdichten sich zu *Medienpraxiskulturen* und erscheinen den Handelnden in ihrer Jugendzeit als quasi „natürliche“ Formen des Handelns mit Medien schlechthin. Derartige Medienpraxiskulturen ... 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. (Schäffer, 2005, S. 200; Hervorhebung i. O.)

Dabei verweist Schäffer für die Beschreibung der Relationen zwischen Menschen und Medien(-technologien) auf die Werke von Bruno Latour (z. B. 1998) zur Akteur-Netzwerk-Theorie und betont, dass Medien in soziomedialen Handlungsprozeduren einen „Quasisubjektstatus“ einnehmen (Schäffer, 2003, S. 105–111).

Die Theoriezweige dieses Artikels zusammenfassend enthalten diese sich in generationsspezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen entfaltenden

---

2 Dabei ist zu betonen, dass die Erfahrungen der Mitglieder einer Kohorte natürlich nicht immer identisch sind und dass sich hier z. B. milieubedingte Unterschiede ergeben (Schäffer, 2003, S. 77–81). Für eine empirische Analyse bedarf es somit innerhalb der Samplegenerierung einer Konkretisierung der Untersuchungsgruppe(n) innerhalb einer Kohorte (siehe Schäffers Vorgehen zur Samplegenerierung: Schäffer, 2003, S. 121–124), die in diesem Beitrag über die Fokussierung von Studierenden innerhalb der Gen Z vorgenommen wird.

Medienpraxiskulturen im Sinne Schäffers (2003 mit Rekurs auf Mannheim, 1964 und 1980) also bestimmte medienbiografische Topoi (Schulze, 1997 erweitert um das Medienverständnis nach Krotz, 2007) mit einer für Kohortengruppen übergreifenden Prägungskraft, deren geteiltes Erleben zu einer bestimmten Lebenszeit (insbesondere der Jugend) gemeinsame Muster des medienverwiesenen habituellen Handelns nach sich ziehen. Dabei verstehen wir Medien hier im Anschluss an Krotz (2007) in dreierlei Hinsicht als Inszenierungsapparat, als Erlebnisraum und als Institutionengeflecht. Dies gilt es für die Konzeptualisierung der verfolgten Fragestellung nun auf die uns interessierenden Studierenden der Kohorte Generation Z zu beziehen. Dabei stellen wir daher die folgende Forschungsfrage:

*Welche medienbiografischen Topoi sind für die generationsspezifischen Medienpraxiskulturen von Studierenden der Kohorte Generation Z relevant und wie sind die konjunktiven Erfahrungsräume dieser Studierendenkohorte beschaffen?*

Bevor wir auf die methodische Konzeption zur Beantwortung dieser Forschungsfrage eingehen, trägt der nachfolgende Abschnitt zunächst einleitend einige Erkenntnisse der Kohortenforschung zur Generation Z zusammen.

### *3 Die Charakteristika der Kohorte Generation Z als erster Analysezugang*

Die Generation Z, die zwischen 1995 und 2009 geboren wurde, gehört zur „digitalen Mediengeneration“ (Hepp et al., 2022), die in der Öffentlichkeit auch unter Stichworten wie „Digital Natives“ verhandelt werden und noch andere Kohorten wie die „Generation Y bzw. Millennials“ (geboren 1980–94) umfasst. Zentral für diese übergreifende Kategorisierung ist, der Arbeitsgruppe um Andreas Hepp (et al., 2022) folgend, dass die digitale Mediengeneration mit digitalen Medien und Infrastrukturen aufwächst und die damit verbundenen Medienumgebungen selbstverständlich in das Alltagshandeln integriert sind. Auch wenn sie in Bezug auf ihre kommunikative Vernetzung, Vergemeinschaftung und das genutzte Medienrepertoire sehr divers sind, die Medienkompetenzen also durchaus stark variieren können, so positionieren sie sich selbst doch als „Mediengeneration“ (Hepp et al., 2022, S. 81). Stahl und Literat (2022) betonen darüber hinaus, dass diese Generation kaum noch zwischen digitaler und physischer Welt unterscheidet.

Um die Praktiken des Medienhandelns der Gen Z genauer betrachten zu können, sollen diese im Folgenden genauer in den Blick rücken. Die Studierenden, die in diesem Beitrag untersucht werden (siehe Abschnitt 4), wurden in unserer Kohorte Anfang der 2000er Jahre geboren. Das bedeutet, sie waren 2010 Kinder im Alter von ca. sechs bis zehn Jahren und im Jahr 2020 zum Ende ihrer Schulzeit und dem darauffolgenden Übergang ins Studium dann Jugendliche im Alter von ca. 16 bis 20 Jahren. Um die Mediennutzung dieser Kohorte zunächst genauer zu beschreiben, gehen wir deshalb zu Beginn auf die repräsentativen Ergebnisse der KIM-Studie 2010 (MPFS, 2011) und der JIM-Studie 2020 (MPFS, 2020) ein, die sich grob auf diese Altersspannen und die uns interessierenden Zeiträume beziehen.

Folgt man der KIM-Studie (MPFS, 2011) fällt auf, dass der Medienbesitz 2010 allgemein in den Familien sehr hoch war, aber das Fernsehen für die damals Sechs- bis Neunjährigen noch immer das Leitmedium darstellte, während Computer und auch das Handy bereits zunehmend zu wichtigen medialen Begleitern wurden. Gut die Hälfte der Kinder waren mindestens ein- bis mehrmals pro Woche im Internet und rund ein Viertel sogar täglich, wobei die Jüngeren (Sechs- bis Siebenjährige) eher bis zu 30 Minuten im Internet verbrachten (48 %), während die Acht- bis Neunjährigen bereits zu 21 Prozent täglich mehr als eine Stunde online unterwegs waren. Kinder bewegten sich dabei eher auf Kinderseiten (47 %), nutzten aber auch schon vielfach die etablierten Suchmaschinen wie Google (68 %) oder schauten Videos (46 %). Mädchen nutzten mehr Communities (47 %) wie SchuelerVZ als Jungen (40 %), während Jungen sich etwas mehr mit Computerspielen wie Fifa (19 % zu 1 %) beschäftigten und Mädchen eher Interesse an Spielen wie Singstar (10 % zu 1 %) zeigten (MPFS, 2011).

2020 ist die von uns betrachtete Kohorte dann zwischen ca. 16 und 20 Jahren alt. Laut JIM-Studie hat sich der Medienkonsum von Jugendlichen in diesem ersten Jahr der Coronapandemie fast über alle Medien hinweg gegenüber den Vorjahren deutlich gesteigert, allein die Internetnutzung liegt inzwischen bei 258 Minuten täglich (MPFS, 2020). Internet, Smartphone, Musikhören sind die Favoriten der Nutzung und werden täglich bzw. mehrmals die Woche von 91 bis 98 Prozent verwendet bzw. praktiziert. Während auf die klassischen linearen Medienangebote wie Radio und Fernsehen weniger zurückgegriffen wird (nur noch zu 72 %), steigt der Konsum von Streamingdiensten wie Netflix oder YouTube deutlich an (auf 70 %) (MPFS, 2020). Betrachtet man dabei die inhaltliche Verteilung der Internetnutzung fällt auf, dass seit 2010 eine deutliche Abnahme der Kom-

munikation und Informationssuche stattgefunden hat, während Spielen und Unterhaltung stark zunahmen. So sank zwischen 2010 und 2020 etwa der Anteil der für die Informationssuche verwendeten Zeit innerhalb der Mediennutzung insgesamt von 14 auf 11 Prozent und die Kommunikation von 46 auf 27 Prozent, während der Konsum von Unterhaltungsangeboten (wie Musik, Videos, Bilder) von 23 Prozent im Jahr 2010 auf 34 Prozent 2020 stieg (MFPS, 2020). Auffällig ist, dass bei den Kommunikationsangeboten WhatsApp zwischen den beiden Vergleichsjahren nach wie vor die beliebteste Plattform ist (94 % täglich/mehrmals die Woche), gefolgt von Instagram (72 %) und Snapchat (51 %). TikTok (35 %) weist im Jahr 2020 allerdings die stärkste Wachstumsrate gegenüber dem Vorjahr auf (+19 %) mit weiterhin hohen Steigerungsraten (MFPS, 2020).

#### *4 Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Inhalts- und Toposanalyse*

Für eine empirische Beantwortung der eingeführten Forschungsfrage liegen für die hier referierte Studie schriftlich verfasste Medienbiografien von Studierenden aus mehreren Jahren medienpädagogischer Einstiegsseminare vor. Sie wurden unter dem Arbeitsauftrag verfasst, schriftlich darzulegen, wie Medien ihr bisheriges Leben begleitet haben. Um den Analysefokus nicht zu weit ausufern zu lassen, wird sich die nachfolgende Analyse auf Medienbiografien beziehen, die erst vor Kurzem verfasst worden sind. Die Geburtsjahrgänge dieser Studierenden liegen um die Jahrtausendwende und sie sind Anfang der 2020er Jahre in ihr Studium gestartet. Sie lassen sich somit als klassische Vertreter:innen der uns in diesem Beitrag interessierenden Kohorten der Gen Z verstehen. Insgesamt stehen zu diesem Jahrgang 39 schriftlich verfasste Medienbiografien von fünf bis zehn Seiten Länge für die Studie zur Verfügung, für die ein Einverständnis zur wissenschaftlichen Nutzung abgegeben wurde<sup>3</sup>. Zum Erhebungszeitpunkt Ende 2022 sind diese Studierenden allesamt im Alter von ungefähr Anfang 20 und befinden sich überwiegend im ersten oder dritten Semester<sup>4</sup>. Um den in der verfolgten Fragestellung fokussierten Theorieaspekten in der Analyse gerecht zu werden, schlagen wir hier eine neue Idee für ein zweistufiges

3 Die Studierenden waren offen in der Formulierung ihrer Medienbiografie, bekamen jedoch leitende Fragen zum Verfassen der Biografie zur Verfügung gestellt.

4 Um die Anonymität nicht zu gefährden, wird hier ganz bewusst darauf verzichtet, sie näher zu beschreiben.

Verfahren vor, in dem wir die *Qualitative Inhaltsanalyse* (Kuckartz, 2018) mit der *Biografischen Toposanalyse* (Schulze, 2006) kombinieren.

Für den ersten Materialzugang werden die Medienbiografien im Zuge einer „initiiierenden Textarbeit“ (Kuckartz, 2018, S. 101) gründlich gelesen und bereits grob nach den Lebensphasen der frühen Kindheit, der Kindheit, der Jugend und des jungen Erwachsenenalters gegliedert. Im nächsten Schritt erarbeiten die Forschenden im Zuge einer induktiven Kategorienbildung (Kuckartz, 2018, S. 72) an den Textmaterialien ein Kategoriensystem, das nach den thematisierten Erfahrungen mit unterschiedlichen Medien in verschiedenen sozialen Gefügen (z. B. Familie, Peer Group, Schule, Studium usw.) in den unterschiedlichen Lebensphasen differenziert<sup>5</sup>. Im Zuge mehrerer Kodierungsschleifen und einer dabei angepeilten stetigen Schärfung des Kategoriensystems (Kuckartz, 2018, S. 110–111) wird im Anschluss das komplette zur Verfügung stehende Textmaterial einbezogen und systematisch kodiert. So können erste Aussagen darüber gemacht werden, welche biografischen Medienerfahrungen von den Studierenden gruppenübergreifend in ähnlicher Weise als besonders prägend und besonders regelmäßig markiert werden. Genau diese Erfahrungen (bzw. Textstellen) verstehen wir im Sinne Schulzes (siehe Abschnitt 2.1) als die für den ersten Teil der Forschungsfrage relevanten medienbiografischen Topoi, die im Anschluss nun einer vertiefenden (generationstheoretischen) Interpretation unterzogen werden können.

Dafür greifen wir auf das von Schulze (2006) entworfene Verfahren der Biografischen Toposanalyse zurück. Analog zu seinen biografischen Grundlagenideen (siehe Abschnitt 2.1) geht sein Analyseverfahren von den einzelnen besonders prägenden Erfahrungen der interessierenden Gruppenmitglieder aus und zielt darauf, das in den Mittelpunkt gerückte Biografiephänomen von dieser bzw. diesen konkreten Erfahrung/en ausgehend zu ergründen (Schulze, 2006, S. 102–103). Damit unterscheidet er sich durchaus stark von anderen biografieanalytischen Methoden. Der erste Schritt dieses Verfahrens – das Heraussieben von „Stellen im autobiografischen Text, die einen Hinweis auf eine besondere Erfahrung zu enthalten scheinen“ (Schulze, 2006, S. 103) – wurde bereits systematisch durch die Inhaltsanalyse mit Bezug zum gesamten vorliegenden Datenmaterial

---

5 Die Erarbeitung des Kategoriensystems und die inhaltsanalytische Kodierung der Medienbiografien wurde von den beiden Master-Studierenden Alina Stappert und Ellen Huber im Kontext eines Studienprojektes durchgeführt. Unsere eigene Analyse schließt an diese Vorarbeiten an.

vorgenommen. Diejenigen Kategorien bzw. Zusammenführungen von Kategorien, die in der inhaltsanalytischen Auswertung in derselben oder ähnlichen Weise besonders häufig in den Texten identifiziert worden sind, interpretieren wir im Anschluss an Schulze als die für unsere Untersuchung relevanten medienbiografischen Topoi von Studierenden der Generation Z. Sie gilt es nun im Sinne des generationstheoretischen Interesses dieses Beitrags näher zu bestimmen.

Für diese genauere Bestimmung fokussiert Schulze nun die herausgesiebten Kern-Textstellen. Dafür geht er „nicht so sehr sequenziell, als zentrierend und zirkulär vor – etwa so wie man verfährt, wenn man ein Bild genauer betrachtet“ (Schulze, 2006, S. 104). Es gilt in diesem Schritt assoziativ zu interpretieren, welche höherliegenden biografischen – in unserem Fall: medienbiografischen – Phänomene diese Textstelle andeutet und wofür sie exemplarisch stehen könnte. Um dies zu erreichen, sucht Schulze im Text nach weiteren Stellen, für die sich ein Zusammenhang mit der eingangs herausgesiebten Passage interpretieren lässt (Schulze, 2006, S. 104): „Ich entwerfe eine thematische Landkarte, in der die Struktur des in dem Topos enthaltenen Problems erkennbar wird“ (Schulze, 2006, S. 106). Für die von ihm definierte „Ebene des situativen Allgemeinen“ (Schulze, 2010, S. 39, siehe Abschnitt 2.1) zur Abstraktion der Einzel- zu einer Gruppenerfahrung ist es ihm anschließend besonders wichtig, nicht bei dem individuellen biografischen Text stehen zu bleiben, sondern Vergleiche zu ähnlich gelagerten Erzählungen zu ziehen und sowohl die Allgemeinheit als auch die Besonderheit des identifizierten Topos in den Blick zu bekommen (Schulze, 2006, S. 104). Ein solcher „Wechsel in einen anderen autobiographischen Erzählzusammenhang ist für die Topos-Analyse kennzeichnend. Er beutet, dass ich von einer individuellen Erfahrung übergehe in den Bereich kollektiver ... Erfahrungen“ (Schulze, 2006, S. 109–110).

Für unsere Analyse schauen wir uns also die durch die Inhaltsanalyse bestimmten medienbiografischen Topoi zunächst innerhalb der einzelnen Medienbiografien genauer an und vergleichen ihre Beschaffenheit anschließend zwischen möglichst ähnlichen und unterschiedlichen Fällen des Samples. Hierfür greifen wir auf die vorhergehende inhaltsanalytische Kategorisierung des Datenmaterials zurück, um diese Stellen zu identifizieren und Vergleiche herstellen zu können. Im Sinne unserer Forschungsfrage zielt die Analyse dabei darauf, durch diese Vergleiche die Beschaffenheit der in die Medienbiografien eingeschriebenen generationsspezifischen konjunktiven Erfahrungsräume und die sich daraus ergebenden Medienpraxiskulturen im Sinne Schäffers (2003; siehe Abschnitt 2.2) zu beschreiben, vor deren

Hintergrund die medienbiografischen Texte von den Studierenden verfasst worden sind und die ein gewisses habituelles Handeln im täglichen Medienumgang deutlich werden lassen.

### *5 Generationstheoretische Analyse von Medienbiografien Studierender der Gen Z*

Mit Blick auf die erste Inhaltsanalyse des Datenmaterials ist der auffälligste Topos die Orientierung stiftende Funktion von Social Media Content (insbesondere Instagram und YouTube) und von Inhalten auf Streamingplattformen für die Auseinandersetzung mit relevanten Identitätsfragen in den Erfahrungen der späten Kindheit und insbesondere der Jugend der Studierenden. Dies korrespondiert hochgradig mit den zuvor gesammelten Erkenntnissen der Kohortenforschung zur Gen Z, die gerade auch die Bedeutung von Social Media und Streamingdiensten in den Vordergrund rückt (siehe Abschnitt 3). Die benannten Schilderungen finden sich in unterschiedlichen Formen und zu verschiedenen Themen in ziemlich jedem der untersuchten Texte und bildete deshalb den Startpunkt für unsere generationstheoretische Toposanalyse. Es gilt hierbei nun assoziativ vorzugehen, und wir starten mit der folgenden besonders prägnanten Passage, die den Topos gut repräsentiert:

Auf meinem ersten Konzert der Band ... habe ich mich schlagartig in die Leadsängerin verliebt, was mir jedoch zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewusst war. Die Tage nach dem Konzert habe ich damit verbracht, alle Informationen über diese Sängerin zu sammeln, die ich im Internet finden konnte. In einem der zahlreichen Videos, die ich auf YouTube schaute, fand ich heraus, dass die Sängerin Teil der LGBTQ+ Community ist. Da ich in einer Kleinstadt in einem sehr konservativen Umfeld aufgewachsen bin, war mir bis zu diesem Zeitpunkt nicht klar, dass dies möglich ist. Also begann ich, mich durch YouTube vermehrt mit diesem Thema auseinander zu setzen und stieß dort auf eine Gemeinschaft von queeren Creators, die mich schnell in ihren Bann zog. ... Bis zu diesem Zeitpunkt hatte diese äußerst wichtige Repräsentation komplett in meinem Leben gefehlt. (Medienbiografie 14, S. 3)<sup>6</sup>

---

6 Die Zitate aus den Medienbiografien wurden nicht korrigiert, sondern wortwörtlich und folglich auch mit eventuellen Rechtschreibfehlern übernommen.



Dieser Textauszug thematisiert die Auseinandersetzung einer Studentin mit ihrer Sexualität in der Jugend vor dem Hintergrund des eigenen als konservativ erlebten Umfeldes. YouTube ermöglicht hier also einen emanzipativen Schritt zur Loslösung und zur individuellen Orientierung in der Welt jenseits heteronormativer Normvorstellungen. Innerhalb des Textabschnitts wird YouTube somit zu einer produktiven Erweiterung der alltäglichen Lebenswelt und schafft wichtige Identifikationspotenziale für die Findung ihres individuellen Lebensweges. Die vielfältige Repräsentation ähnlicher Erlebnisse innerhalb des Samples liefert erste Hinweise darauf, dass dieses Phänomen äußerst relevant für die Bestimmung der uns interessierenden Medienpraxiskultur und des in sie eingelagerten konjunktiven Erfahrungsraumes erscheint.

Der zitierte Abschnitt lässt sich mit vielen ähnlichen uns bekannten Erzählungen aus der medienpädagogischen Forschung vergleichen (siehe z. B. die Analysen in Treumann et al., 2007 zum „Medienhandeln Jugendlicher“). Der dabei immer wieder deutlich werdende Aspekt der Orientierung stiftenden Funktion von Medien ist in der Medienbiografieforschung nicht neu und wurde in vielen Analysen mittlerweile gut beschrieben. Er wird meistens – mal mehr, mal weniger explizit – mit der von Ulrich Beck (1986, S. 206) in seinem Buch zur Risikogesellschaft diagnostizierten „Entzauberungsdimension“ des Individualisierungsprozesses der „zweiten Moderne“ in Zusammenhang gebracht: Durch das Verschwinden insbesondere der Religion als allgemein akzeptiertem Paradigma zur Lebenssinnsuche innerhalb von zunehmend säkular organisierten Gesellschaftsformen, aber auch durch andere gesellschaftliche Vorgänge, wie die Pluralisierung von Wertvorstellungen, Globalisierung, Bildungsexpansion usw. müssen die Menschen nun andere Orientierungspunkte finden (zusammenfassend z. B. Volkmann, 2007, S. 33–36). Und hier bieten sich Medien – im Falle der oben zitierten Studentin: YouTube als „technisch bestimmter ... Erlebnisraum“ im Sinne des hier genutzten Medienbegriffs nach Krotz (2007, S. 90) – besonders gut an (z. B. Meister, 1997, S. 20–21; Vollbrecht, 2019, S. 836). Strukturähnliche Orientierungsmomente finden sich sowohl in demselben als auch in fast allen anderen einbezogenen Texten in vergleichbarer Weise.

Auf der anderen Seite ist mir durch den enormen Einfluss der politischen Beiträge auf Social Media Plattformen auf mich die Wichtigkeit der journalistischen Arbeit deutlich geworden ... Social Media beeinflusste meine Weltansichten und meinen Wertmaßstab außerhalb meines direkten



Umfelds. Dadurch kam es oft zu Konflikten zwischen mir und meiner Familie ... (Medienbiografie 1, S. 6)

In diesem Zusammenhang zeigen sich zwei interessante Parallelen. Zum einen werden in den Medienbiografien jeweils Abgrenzungsvorgänge gegenüber der eigenen Familie deutlich, die mit den üblichen emanzipativen Momenten und Prozessen zur Abkapselung vom Elternhaus in der Pubertät in Verbindung gesehen werden können. Zum anderen verweisen beinahe alle im Kontext ihrer Jugendthematisierung sehr stark auf Social Media Content oder auf Filme und Serien auf Streamingdiensten, in deren Kontext oftmals spezifische Medienfiguren (z. B. Influencer:innen oder Serienprotagonist:innen) mit identitätsstiftendem Orientierungspotenzial versehen werden. Hier zeigt sich in den analysierten Texten also eine biografieübergreifende Verbindung mit dem kommerziell durchschlagenden Erfolg von YouTube, Instagram und Streamingdiensten wie Netflix, der mediengeschichtlich mit dem Übergang von der Kindheit in die Jugend der hier untersuchten Studierendengruppe zusammenfällt (siehe Abschnitt 3). Dabei sind die in der Qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeiteten Themen hochgradig unterschiedlich und reichen von Orientierungen hinsichtlich politischem Aktivismus, Ernährung (z. B. vegetarischer oder veganer Lebensstil), Geschlechterdiskriminierung, Umweltschutz, Musik, Kunst, Sexualität und Beziehungsbildern bis hin zu Mode- bzw. Konsumthemen und der Auseinandersetzung mit teils äußerst diskussionswürdigen Körper-, Sport- und Schönheitsidealen. Betrachtet man die Repräsentation dieses hervorstechenden medienbiografischen Topos im Vergleich zwischen den Texten des Samples genauer, wird ein hochinteressantes Phänomen deutlich, das wir exemplarisch an der folgenden Passage näher erläutern:

Mit dem Aufstieg von Videoplattformen wie z. B. Youtube, entstanden neue „Arten“ von Medienhelden. Wie z. B. die „Youtuber“. Aufgrund der nicht-linearen Eigenschaften der Plattform, war Youtube eine sehr interessante Plattform für mich. Videos auf Abruf anschauen zu können und sich sogar noch stark spezifische Inhalte auszusuchen war für mich sehr bedeutend. (Medienbiografie 19, S. 4)

Es ist hier gerade die *Non-Linearität* der benannten Angebote und die damit einhergehende Diversifizierung der Inhalte mit ihren Medienfiguren gegenüber dem in der Kindheit der Studierenden in den Biografien noch

betonten Fernsehen<sup>7</sup> und die dadurch entstehende Vervielfältigung der Orientierungsmöglichkeiten in der Welt, die im Kontext der Jugendthematizationen besonders wichtig werden. Wir interpretieren sie hier als das *generationsspezifische Charakteristikum* des sich formierenden konjunkti-ven Erfahrungsraumes (siehe Abschnitt 2.2) der Studierendengruppe. Das Zusammenfallen des kommerziellen Erfolgs von non-linearen Angeboten mit der beginnenden Jugend der Studierenden schafft hier gleichsam die Möglichkeiten für ein solches selbstverständliches (habituelles) Handeln mit diesen Inhalten und ihren Figuren zur Findung des eigenen Lebensweges, was sich in beinahe alle Medienbiografien einschreibt. Während sich das in den Kindheitsthematisierungen relevant gesetzte Fernsehen noch an einem Mainstream orientieren musste, schaffen Plattformen wie YouTube Raum für Nischenthemen und Figuren mit kleinerer Reichweite. Diese Vervielfältigung stiftet Unterhaltung, ermöglicht neue Formen der Verge-meinschaftung und hält deutlich facettenreichere Antworten und Modelle zu zentralen Lebensfragen bereit, als es in der Auseinandersetzung mit dem Fernsehangebot jemals möglich gewesen wäre. Es deutet hier einiges darauf hin, dass dies derjenige Aspekt ist, der im Sinne Mannheims (siehe Abschnitt 2.2) den „Fond ausmacht“, der das Weltbild der untersuchten Studierendengruppe zumindest sehr stark mitbestimmt.

Dieses Phänomen lässt sich erneut gut mit den schon oben aufgegriffe-nen Individualisierungsdynamiken in der zweiten Moderne (Beck, 1986) assoziieren, in der die Menschen erheblich freieren, gleichzeitig aber auch deutlich vielschichtigeren und komplexeren Lebensbedingungen ge-genübertreten. Die Menschen haben hinsichtlich ihrer Lebensführung im-mer mehr und immer facettenreichere Wege zur Verfügung, allerdings steht dieser „Vielzahl an Wahlmöglichkeiten ... der Zwang gegenüber, sich per-manent für eine der Optionen entscheiden zu müssen“ (Volkmann, 2007, S. 35). Die Orientierung der/des Einzelnen in der Welt ist dadurch immer stärker herausgefordert und Orientierungsangebote für die Findung des eigenen Lebensweges erscheinen so noch deutlich wichtiger. „Der Mensch wird ... zum homo optionis. ... Geschlecht, Körper, Identität, Religion, Ehe, Elternschaft, soziale Bindungen – alles wird sozusagen bis ins Klein-gedruckte entscheidbar“ (Beck & Beck-Gernsheim, 1994, S. 16). Bogner (2012, S. 85) fasst dies etwas salopp zusammen: „Für ... den Einzelnen heißt Individualisierung vor allem: Mehr Freiheiten und mehr Stress.“ Das iden-

---

7 Auch dies korrespondiert hochgradig mit den im Abschnitt 3 zusammengetragenen Ergebnissen der Kohortenforschung.

tifizierte Phänomen innerhalb der Medienbiografien fügt sich sehr gut in diese Zeitdiagnose im Anschluss an Beck bzw. Beck und Beck-Gernsheim ein. Die Non-Linearität und die stetige Verfügbarkeit ermöglichen ein sehr viel breiteres Angebot an Medieninhalten und -figuren jenseits des Fernsehens, das *zeitunabhängig, ohne Verzögerung* und *immer wieder* abgerufen werden kann sowie unzählige Orientierungsmodelle anbietet. Gleichzeitig machen die Vervielfachung und die Diversifizierung des Angebots aber selbst immer wieder Entscheidungen notwendig. Durch den kommerziell durchschlagenden Erfolg des Smartphones – was ebenso in die Übergangszeit von der Kindheit in die Jugend der untersuchten Studierendengruppe fällt (siehe Abschnitt 3) – werden die im Zitat oben beschriebenen „neuen ‚Arten‘ von Medienhelden“ zu ständigen Alltagsbegleiter:innen. Sie können sich so überhaupt erst völlig selbstverständlich in das generationsspezifische habituelle Medienhandeln der Studierenden mit einschreiben.

Die meiste Zeit am Handy habe ich aber für YouTube investiert. Hier schaute ich mir tagtäglich die neuesten Videos meiner Lieblings-Webvideoproduzenten an. Das klingt jetzt vielleicht blöd, aber diese Leute waren für mich als 12 – 13jährigen so etwas wie ein Vorbild. ... Meine tägliche Handynutzung damals und in den folgenden Jahren würde ich auf ungefähr drei bis vier Stunden schätzen. Dutzende Male musste ich mir die mahnenden Worte meiner Eltern anhören. ... Beratungsresistent wie ich aber war, habe ich ihre Warnungen meistens ignoriert. (Medienbiografie 16, S. 5)

Entsprechend wichtig werden in der Inhaltsanalyse der Medienbiografien die in der Jugendzeit erlebten kleineren und größeren Aushandlungsmomente und Konflikte mit den Eltern zur Smartphonennutzung oder auch zum Kauf des ersten Smartphones. Sie lassen sich als weiterer medienbiografischer Topos definieren, der mit den hier analysierten Orientierungen an Inhalten und Figuren non-linearer Angebote im engen Zusammenhang steht.

In diesem Kontext interessierte uns sehr, welche Bedeutung der Anfang 2020 ausbrechenden Coronapandemie innerhalb der Medienbiografien zukommt, deren Hochphase für die Studierenden am Ende ihrer Schulzeit lag. Hier war davon auszugehen, dass gerade mobilen Medientechnologien eine erhebliche Bedeutung z. B. im Kontext der Abiturvorbereitung im Homeschooling beigemessen wird. Ganz anders als wir es erwartet hätten, wird die Pandemie innerhalb der untersuchten Texte aber kaum thematisiert und sie kommt überhaupt nur in rund jeder dritten Medienbiografie

vor und wird dort lediglich als Randaspekt angesprochen. Die wenigen vorhandenen Thematisierungen fallen zudem überraschend wenig problemorientiert aus, da die beschriebene Ausstattung der besuchten Schulen vergleichsweise gut war und das selbstständige Lernen in der Abiturzeit offenbar keine größeren Hürden bereitete.

Durch Corona und den Lockdown hatte ich anfangs wenig Präsenzunterricht und wir kamen somit in den Kontakt verschiedener Online-Plattformen wie Zoom oder Teams, worüber wir unseren Unterricht online hatten. Nach der Lockdown Zeit hatten viele Schüler\*innen und alle Lehrer\*innen iPads und der Unterricht war stark geprägt durch die Medien. Dementsprechend wurden auch unsere Kursräume, in denen überall schon Geräte wie Computer, Beamer und digitalen Whiteboards vorhanden waren, zusätzlich mit Apple TV ausgestattet, damit man das iPad auch leicht mit den Whiteboards verbinden konnte. (Medienbiografie 24, S. 4–5)

Innerhalb unseres Samples bildet die Coronapandemie für uns sehr überraschend somit *keinen* medienbiografischen Topos ab. Sie erscheint folglich auch *nicht* als wichtiger Einflussfaktor zur Prägung der uns interessierenden generationsspezifischen Medienpraxiskulturen und die in sie eingelagerten konjunktiven Erfahrungsräume der untersuchten Studierendengruppe.

Die vorstrukturierende Inhaltsanalyse identifiziert einen weiteren auffälligen medienbiografischen Topos, der sich in den Ausführungen zur Kindheit wiederfindet und den wir mit der vorhergehenden Analyse assoziieren. Und zwar war im ersten Zugang zum Datenmaterial die Thematisierung von Medienerziehungsstilen aufgefallen, die für die Inhaltsanalyse in Anlehnung an Bonanati et al. (2022, S. 11–17) nach den vier Typen „Regulation – Elterliches Grenzsetzen“, „Instruktion – Elterliche Handlungsanleitungen“, „Interaktion – Elternkindaustausch auf Augenhöhe“ und keine Medienerziehung kategorisiert wurden. Auffällig war hier, dass sich in den Medienbiografien fast ausschließlich Textstellen finden lassen, die den Codes *Regulation* und *Interaktion* zugeordnet werden können. Dabei lassen sich die Textstellen zur Regulation fast alle der Begrenzung des Fernsehens oder des Spielens am Computer in der Kindheit zuteilen.

Was darf ich anschauen? Warum das nicht? Warum darf ich nicht länger aufbleiben, um weiter zu schauen? Diese Fragen, die ich meinen Eltern (meist in sehr wütenden Tonfall) stellte, zeigen vor allem eins: Mein

Zugang zu Medien wie Fernsehen war gerade während meiner frühen Kindheit sehr autoritär geregelt. (Medienbiografie 21, S. 2)

Demgegenüber beziehen sich die Passagen zur Interaktion mit nur vereinzelten Ausnahmen auf das gemeinsame (Vor-)Lesen von Büchern. Solche Erlebnisse finden sich in fast allen Medienbiografien in der Thematisierung der Kindheit wieder, und diese sind in den Texten zudem sehr ähnlich gelagert.

Meine Mutter hat schon im frühen Alter viel Wert darauf gelegt uns mit Büchern groß zu ziehen. So hat Sie mir und meinen Geschwistern Abends Märchen aus Kinderbüchern vorgelesen. Zu Weihnachten wurden es oftmals Weihnachtliche Kurzgeschichten. So kam ich früh in den Kontakt mit Büchern. (Medienbiografie 39, S. 1)

Hier lässt sich also feststellen, dass in den Familien der Studierendengruppe übergreifend eine recht intensive und kritische Auseinandersetzung mit dem Medienhandeln der Kinder stattgefunden hat und dass nur das Buch als sinnvolles und klassisches Bildungsmedium wertgeschätzt wurde. Zudem verweisen die hier beschriebenen Erfahrungen auf hohe Bildungsaspirationen im Elternhaus. Gerade dem Fernsehen und auch dem Spielen am Computer wird von den Eltern kaum ein höherer Wert beigemessen und auch die in der Jugend thematisierte Auseinandersetzung mit non-linearen Angeboten, insbesondere über YouTube, Instagram und Streamingportale, wird vor dem Hintergrund dieser Werteideale argwöhnisch betrachtet. Während in den Familien also eine intensive gemeinsame Auseinandersetzung mit Büchern stattfand, geschieht dies mit dem Fernsehen oder Computerspielen explizit nicht, und die erlebten erzieherischen Umgangsstrategien liegen hier übergreifend in einer strikten Regulation – wenn auch nicht im gänzlichen Verbot.

Wie es bereits die Interpretation des ersten Topos beschrieben hat, erfolgt die erörterte Hinwendung der Studierenden zu non-linearen Angeboten und die damit einhergehenden Orientierungsmomente in der Jugend entgegen diesen regulierenden Medienerziehungsstrategien und vielfach auch entgegen den Wertvorstellungen des Elternhauses. Beispielhaft hatte die Analyse dies anhand der Auseinandersetzung einer Studentin mit ihrer eigenen Sexualität über die Identifikation mit YouTube-Medienfiguren der LGBTQIA+ Community und anhand einer anderen Studierenden zur Auseinandersetzung mit politischen Wertorientierungen verdeutlicht. Solche in vielschichtigen Facetten in allen untersuchten Medienbiografien vor-

kommenden Orientierungen an Medienfiguren und -inhalten non-linearer Angebote fügen sich in den von Beck bzw. Beck und Beck-Gernsheim diagnostizierten Zeitgeist ein. Sie verschaffen der Gen Z-Studierendengruppe selbstverständliche neue Freiheitspotenziale für die Findung des eigenen Lebensweges – auch jenseits der Wertorientierungen des Elternhauses. Gleichzeitig erfordern diese Potenziale aber selbst neue Entscheidungsnotwendigkeiten und tragen zur Komplexität und Vielschichtigkeit der Lebensbedingungen bei.

## 6 Fazit

Dieser Beitrag hatte das Ziel, eine medienpädagogische Idee zur Verbindung der Konzepte Medien, Generation und Biografie zu liefern und am Beispiel von Gen Z-Studierenden ein empirisches Konzept zu ihrer Analyse zu erörtern. Dabei hat er sich zunächst mit dem gruppenbezogenen Konzept des biografischen Topos nach Schulze beschäftigt und es über eine Definition nach Krotz um den Medienaspekt zum Ansatz eines medienbiografischen Topos erweitert. Für den generationstheoretischen Fokus hat der Text diese Überlegungen mit den Ausführungen zur Medienpraxiskultur nach Schäffer in Verbindung gebracht und anschließend einige Erkenntnisse der Kohortenforschung zur Generation Z dargelegt. Für die empirische Analyse der Studierendenbiografien hat der Beitrag ein zweistufiges Verfahren vorgeschlagen, das sich dem Datenmaterial zur Bestimmung der relevanten medienbiografischen Topoi zunächst über eine Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz annähert und diese anschließend mithilfe der Biografischen Toposanalyse nach Schulze genauer ausdeutet. Zum Ende dieses Beitrags möchten wir aus dieser exemplarischen Analyse nun ein abschließendes Fazit ziehen.

Mit dem generationstheoretischen Blick dieser Studie lässt sich für die rekonstruierte Medienpraxiskultur der Gen Z-Studierenden die These aufstellen, dass es gerade die herausgearbeitete Entwicklung von den restriktiv erlebten Medienerziehungspraktiken in der Kindheit hin zu den immer und überall abrufbaren non-linearen Angeboten in der Jugend ist, was in den Medienbiografien den zentralen Faktor ausmacht. Diese Aspekte hatte der erste inhaltsanalytische Zugang als die auffälligsten medienbiografischen Topoi innerhalb des Datenmaterials markiert. Sie bildeten die Ausgangspunkte der anschließenden Toposanalyse.

Mediengeschichtlich ist für den sich formierenden konjunktiven Erfahrungsraum das Zusammenfallen der frühen Jugend der Studierendengruppe mit dem Erleben einer flächendeckenden Verbreitung von Smartphones und des gleichzeitigen kommerziellen Erfolgs von YouTube, Instagram und Streamingportalen entscheidend. Sie liefern den beforschten Studierenden vielfältige und immer wieder neue Orientierungsmodelle für jegliche Fragen der Lebenssinnsuche jenseits des Fernsehmainstreams. Gerade die Non-Linearität führt zu einer Diversifizierung des Angebots und schafft Raum für Nischenthemen sowie für Medienfiguren mit niedrigerer Reichweite. Über die benannten Plattformen und die Mobilität des Smartphones können sie zu Begleiter:innen des Alltags werden. Im Kontext der Pubertät ermöglicht dies also eine medienvermittelte Emanzipation von den restriktiv erlebten Medienerziehungspraktiken der Elternhäuser. Ganz im Sinne Schäffers ist es hier ein gemeinsames habituelles Handeln mit neuen vielschichtigen Medienfiguren und -inhalten, das aus der aufgegriffenen Perspektive Mannheims den gemeinsamen „Fond“ des Weiterlebens der Gen Z-Studierendengruppe ausmacht. Diese Figuren und Inhalte non-linearer Angebote bilden ersehnte Anknüpfungspunkte für ein Aufwachsen in immer komplexer und facettenreicher werdenden Gesellschaften, in denen ein übergreifender Wertekanon für die Suche nach dem Lebenssinn weitgehend fehlt. Gleichzeitig – und das erscheint ebenso wichtig für die sich hier abzeichnende generationsspezifische Medienpraxiskultur – steigern diese non-linearen Orientierungsmöglichkeiten aber die Komplexität des Erwachsenwerdens und machen ihrerseits Entscheidungsprozesse notwendig.

## Literatur

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1994). Individualisierung in modernen Gesellschaften. Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 10–43). Suhrkamp.
- Bogner, A. (2012). *Gesellschaftsdiagnosen. Ein Überblick*. Beltz Juventa.
- Bonanati, S., Buhl, H., Gerhardt, L., Kamin, A.-M., & Meister, D. M. (2022). Digitale häusliche Lernumgebung, Prädiktoren und Effekte elterlicher Unterstützung beim Lernen mit digitalen Medien. *Medienimpulse*, 60(4), 1–32.

- Burgfeld-Meise, B., & Meister, D. M. (2020). Generationsspezifische Medienzugänge. Medien – Biographie – Generation. In T. Fuchs, A. Schierbaum, & A. Berg (Hrsg.), *Jugend, Familie und Generationen im Wandel. Erziehungswissenschaftliche Facetten* (S. 329–343). Springer VS.
- Dehmel, L. (2023). *Medienpädagogische Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. Eine Studie aus Perspektive der biografischen Medienforschung*. Springer VS.
- Hepp, A., Berg, M., & Roitsch, C. (2022). *Mediengeneration und Vergemeinschaftung. Digitale Medien und der Wandel des Gemeinschaftslebens*. Springer VS.
- Latour, B. (1998). Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie. In W. Rammert (Hrsg.), *Technik und Sozialtheorie* (S. 29–81). Campus.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. VS Verlag.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generation. In K. H. Wolff (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 509–565). Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.
- Meister, D. M. (1997). Zur medienbasierten Pluralisierung von Orientierungen. *Forum Medienethik*, 1, 19–24.
- MPFS. (2011). *KIM-Studie 2010*. Abgerufen am 31. Oktober 2023 von <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2010>
- MPFS. (2020). *JIM-Studie 2020*. Abgerufen am 31. Oktober 2023 von <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/>
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Leske + Budrich.
- Schäffer, B. (2005). Generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zu einer Typologie des habituellen Handelns mit neuen Medientechnologien in unterschiedlichen Altersgruppen. In B. Bachmair, P. Diepold, & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 5. Evaluation und Analyse* (S. 193–215). VS Verlag.
- Schulze, T. (1997). Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine. In I. Hansen-Schaberg (Hrsg.), *„Etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension der Pädagogik* (S. 176–188). Schneider Verlag.
- Schulze, T. (2006). Ereignis und Erfahrung. Vorschläge zur Analyse biographischer Topoi. In G. Bittner (Hrsg.), *Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis* (S. 97–117). Königshausen & Neumann.
- Schulze, T. (2010). Von Fall zu Fall. Über das Verhältnis von Allgemeinem, Besonderem und Individuellem in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 29–46). Verlag Barbara Budrich.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.



- Stahl, C. C., & Literat, I. (2022). #GenZ on TikTok. The collective online self-Portrait of the social media generation. *Journal of Youth Studies*, 26(7), 925–946.
- Treumann, K. P., Meister, D. M., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Strotmann, M., & Wegener, C. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. VS Verlag.
- Volkman, U. (2007). Das schwierige Leben in der „Zweiten Moderne“. Ulrich Becks „Risikogesellschaft“. In U. Schimank & U. Volkman (Hrsg.), *Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme* (2. Aufl.) (S. 23–40). VS Verlag.
- Vollbrecht, R. (2019). Biografieforschung. In T. Knaus (Hrsg.), *Projekt – Theorie – Methode. Spektrum medienpädagogischer Forschung* (S. 817–848). Kopaed.

