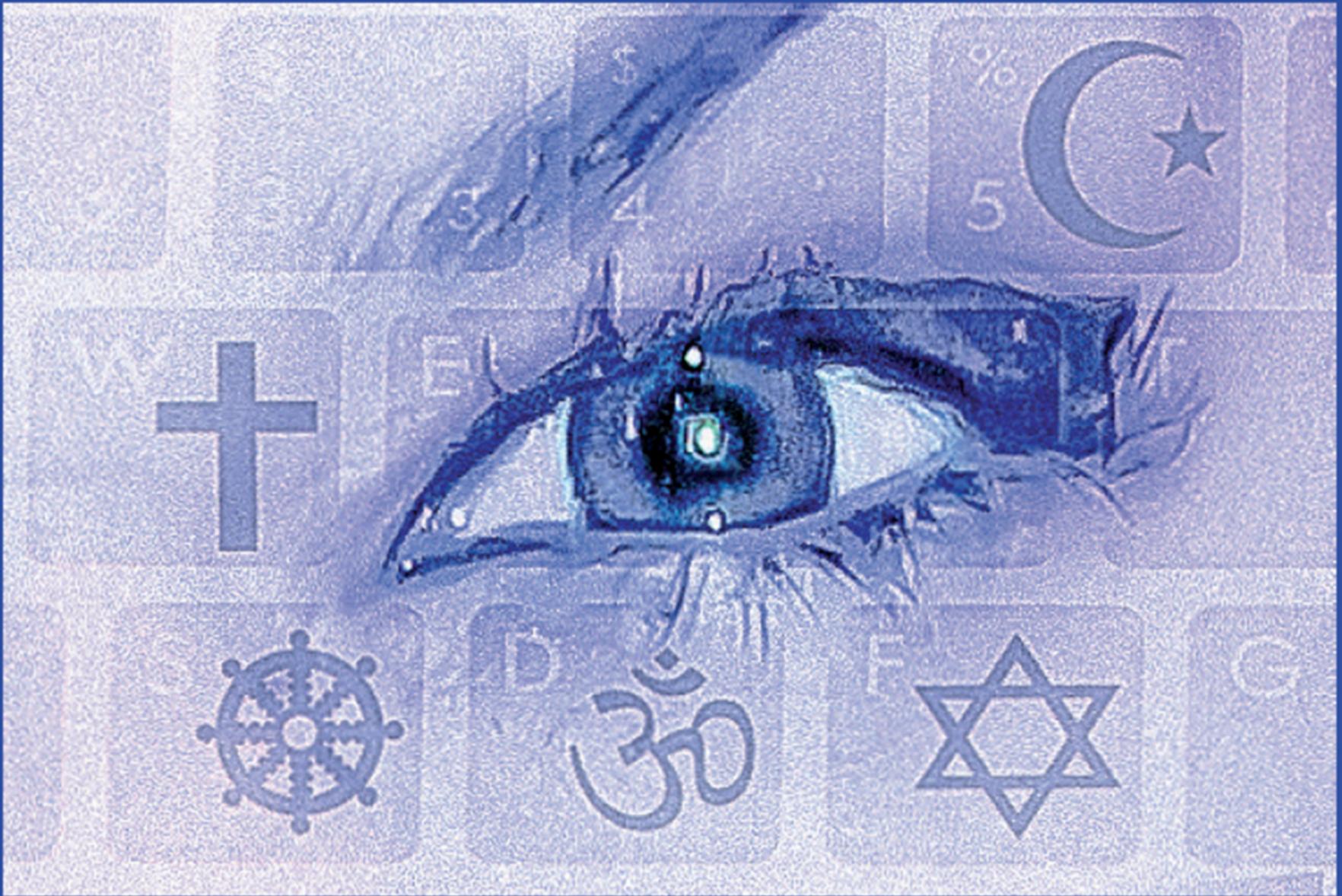


Michael Haas



Religion und Neue Medien

Eine Untersuchung über (quasi-)religiöses Verhalten
von Jugendlichen in ihrem gegenwärtigen Mediengebrauch

kopaed

Michael Haas
Religion und Neue Medien

Michael Haas

Religion und Neue Medien

Eine Untersuchung über (quasi-)religiöses
Verhalten von Jugendlichen in ihrem
gegenwärtigen Mediengebrauch

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Dr. Michael Haas hat an der Philipps-Universität Marburg und an der Universität zu Köln Erziehungswissenschaften mit den Schwerpunkten Medienpädagogik sowie außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung studiert. Der Diplom-Pädagoge promovierte im Jahr 2013 an der Humanwissenschaftlichen Fakultät, Universität zu Köln, zum Thema „Religion und Neue Medien. Eine Untersuchung über (quasi-)religiöses Verhalten von Jugendlichen in ihrem gegenwärtigen Mediengebrauch“. Dort arbeitete er auch mehrere Jahre als wissenschaftlicher Mitarbeiter. Im Anschluss daran war Michael Haas bei der kommerziellen Tochter des Westdeutschen Rundfunks, der WDR mediagroup GmbH, tätig. 2014 kehrte er in den akademischen Bereich zurück, um sich intensiver mit mediengestützten Lehr- und Lernprozessen zu beschäftigen: An der Universität Duisburg-Essen arbeitet Michael Haas gegenwärtig als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich E-Learning.
Kontakt: michael.haas@mail.de

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Oktober 2013 angenommen.

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-86736-307-5

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2015

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089.68890098 Fax: 089.6891912

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Danksagung

Liebe Leserin, lieber Leser, wie Sie im Verlauf dieses Buches erfahren werden, betont der Mythenforscher Joseph Campbell, dass das Leben eines jeden Menschen einer oder mehreren individuellen Heldenreisen entspricht. In den nächsten Kapiteln beziehe ich mich gelegentlich auf Medienfiguren wie z. B. *Harry Potter*, *Indianer Jones* oder *Frodo* aus der „*Der Herr der Ringe*“-Trilogie. Im Gegensatz zu ihren Abenteuern blieb mir während meiner Promotionsetappe eine tatsächliche Konfrontation mit dem Tod – Gott sei Dank! – erspart. Nichtsdestotrotz musste ich viele Hindernisse überwinden und etliche Bewährungsproben bestehen, die auch nicht selten mit der Angst vor dem Scheitern meines wissenschaftlichen Projektes verbunden waren. Der Held, so Campbell, erfährt immer wieder verhoffte oder unverhoffte Unterstützung von Mentoren, Verbündeten usw., die ihm während seiner Reise ins Unbekannte beistehen. Sie sind an dem positiven Ausgang der Geschichte maßgeblich beteiligt. Die Rettung Mittelalters wäre doch ohne *Gandalf*, *Sam* oder *Aragorn* undenkbar gewesen, oder? Den „Gefährten“ meines Promotions-Abenteurers möchte ich an dieser Stelle meine Anerkennung zollen:

Vom ganzen Herzen danke ich meinem Doktorvater *Prof. Kersten Reich* (dafür, dass sein beachtliches Wissen stets für mich bereichernd war sowie für seine Betreuung), *PD Dr. Stefan Neubert* (für seine lehrreichen Gedanken, Worte und konstruktiven Kritiken), meiner Schwester *Nicole* (für ihre stets produktiven Anregungen und das sorgfältige Korrekturlesen), meiner Mutter *Marita* (dafür, dass sie mich immer ermutigte, meinen eigenen Weg zu gehen), meinem Vater *Ehrhard* (der mir die zentrale Tugend „Geduld“ lehrte), meinem guten Freund *Dr. Tilo Bellm* (für seine fachlichen Tipps, Gespräche und seinen Optimismus), meinen treuen Lebenswegbegleitern *Dr. Frank Böltz* und *Thorsten Hampl* (für ihre menschliche Unterstützung und Freundschaft). Außerdem großen Dank an *Prof. Benno Hafener*, *Prof. Udo Kuckartz* und *Prof. Horst Schwebel* von der Philipps-Universität Marburg (für ihre hervorragenden Lehrinhalte und dafür, dass sie mich motivierten, meinem inneren Ruf zu folgen) sowie *Bernd Coberger* von der WDR mediagroup, *Christiane Schulze* und allen Beteiligten der empirischen Studie in Köln.

Abschließend danke ich *Yvonne* für ihre inhaltlichen Ideen, zahlreichen Ermunterungen in jener auch teilweise schwierigen Zeit der Promotion, dafür, dass sie mir fortwährend zusätzliche Freiräume für meine Arbeitsphasen ermöglichte sowie für ihren Glauben an mich.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Der interaktionistische Konstruktivismus	7
2 Jugendkulturelle Modernisierungsaspekte	15
2.1 Moderne und Risikogesellschaft.....	15
2.2 Moderne und flüssige Moderne	20
2.3 Moderne und Identität.....	27
2.4 Zwischenbetrachtung	31
2.5 Sozialisationsinstanzen im Wandel.....	33
2.5.1 Sozialisationsfaktor Familie	34
2.5.2 Sozialisationsfaktor Schule.....	35
2.5.3 Sozialisationsfaktor Peergroup	36
2.6 Sozialisation im soziokulturellen Umfeld.....	37
2.6.1 Die Medienkindheit	37
2.6.2 Die Kommerzialisierung.....	39
2.7 Fazit.....	40
3 Religion und Religiosität	47
3.1 Definition Religion und Religiosität.....	47
3.1.1 Substanzielle Religionsansätze	47
3.1.2 Funktionale Religionsansätze	49
3.1.3 Religion als Konstrukt.....	51
3.1.3.1 Das Reale.....	51
3.1.3.2 Dimensionen der Religiosität	53
3.1.3.3 Zentralität der Religiosität	56
3.1.4 Fazit	61
3.2 Verschwindet die Religiosität?	61
3.3 Der Markt der Religionen	66
3.4 Fazit.....	69
4 Neue Medien	73
4.1 Begriffsdefinition	73
4.2 Medientheorien	75
4.2.1 Klassische Theorieansätze	75
4.2.2 Neuere Theorieansätze	76
4.2.3 Der strukturanalytische Ansatz.....	77
4.2.4 Die Cultural Studies.....	87
4.2.4.1 Das Modell „kultureller Kreislauf“	88
4.2.4.2 Fazit	90

5	Neue Medien und der Markt der Religionen	95
5.1	Religiöse Komponenten der Neuen Medien	96
5.1.1	Substanzielle Religionsaspekte der Neuen Medien	97
5.1.1.1	(Un-)Mittelbare Religionsdarstellungen	97
5.1.1.2	Religiöse Symbole und Motive	102
5.1.1.2.1	Reklame	102
5.1.1.2.2	Genre <i>Fantasy</i>	107
5.1.1.2.3	Genre <i>Science Fiction</i>	111
5.1.1.2.4	Genre <i>Horror</i>	119
5.1.1.2.5	Genresynkretismus	120
5.1.1.3	Mythische Narrationen	122
5.1.1.4	Fazit	129
5.1.2	Funktionale Religionsaspekte der Neuen Medien	131
5.1.2.1	Identitätsstiftung	132
5.1.2.2	Handlungsführung im Außeralltäglichen	139
5.1.2.3	Verarbeitung von Kontingenzerfahrung	144
5.1.2.4	Soziale Gemeinschaftsbildung	148
5.1.2.5	Kosmisierung von Welt	151
5.1.2.6	Distanzierung von gegebenen Sozialverhältnissen	155
5.2	Neue Medien als Marktteilnehmer	158
5.3	Die Bedeutung des Marktes der Religionen für Heranwachsende	165
6	Hypothesen	171
7	Empirisch-quantitative Schülerbefragung	177
7.1	Forschungsdesign	177
7.1.1	Themenfeld „Bedeutung von Religiosität“	179
7.1.2	Themenfeld „Wandel von Religiosität“	182
7.1.3	Themenfeld „Sakral und Profan“	185
7.1.4	Themenfeld „(Quasi-)Religiöse Funktionen der Neuen Medien“	187
7.1.5	Themenfeld „Religiöse Mediensozialisation“	189
7.2	Ergebnisse	193
7.2.1	Themenfeld „Bedeutung von Religiosität“	193
7.2.2	Themenfeld „Wandel von Religiosität“	203
7.2.3	Themenfeld „Sakral und Profan“	208
7.2.4	Themenfeld „(Quasi-)Religiöse Funktionen der Neuen Medien“	211
7.2.5	Themenfeld „Religiöse Mediensozialisation“	216
7.3	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	229
8	Religions- und medienpädagogische Konsequenzen der Untersuchungsergebnisse	235

9	Konstruktivistische Überlegungen einer medienkritischen Religionsdidaktik und einer religionskritischen Mediendidaktik.....	245
9.1	Lernen zwischen „Ich-will-“ und „Ich-soll-Ansprüchen“	245
9.1.1	Balance der Religionsdidaktik.....	256
9.1.2	Balance der Mediendidaktik.....	258
9.1.3	Gemeinsamkeiten	262
9.2	Planungsdidaktik.....	265
9.2.1	Elementare Planung.....	265
9.2.1.1	Deweys Handlungsstufen des Lernens.....	265
9.2.1.2	Handlungsebenen	268
9.2.1.3	Medienreligiöse Konsequenzen.....	271
9.2.2	Ganzheitliche Planung.....	278
9.2.3	Situative Planungsreflexion.....	281
9.3	Medienreligiöse Fallbeispiele	284
9.3.1	Fallbeispiel „Elementare Planung“.....	285
9.3.2	Fallbeispiel „Ganzheitliche Planung“.....	287
9.3.3	Fallbeispiel „Situative Planungsreflexion“.....	296
10	Fazit.....	315
A	Anhang.....	319
A. 1	Fragebogen.....	319
A. 2	Statistische Daten.....	325
	Literaturverzeichnis.....	353

„Wir müssen nur entscheiden, was wir mit der Zeit anfangen, die uns gegeben ist. In dieser Welt sind auch andere Kräfte am Werk, Frodo, nicht nur die Mächte des Bösen.“

(Gandalf zu Frodo, im Film „Der Herr der Ringe – Die Gefährten“, US/NZ 2001)

Einleitung¹

Auf den ersten Blick scheint es schwierig, einen gemeinsamen Nenner zwischen „Jugend“, „Medien“ und „Religion“ herzustellen. Es bedarf jedoch keiner Mühe, zwischen „Jugend“ und „Medien“ Verbindungen zu entdecken. Heranwachsende tippen wie selbstverständlich eine SMS oder schauen im Vorabendprogramm ihre Lieblingssoap an. Kirchen hingegen werden von Mädchen und Jungen kaum mehr besucht und es lässt sich vermuten, dass nur ein geringer Anteil von ihnen regelmäßig betet. Zunächst sind sogar klare Gegensätze erkennbar. Wie der Name „*Neue Medien*“ verdeutlicht, handelt es sich um etwas „Aktuelles“. Religion hingegen steht für Traditionen und wird eher assoziiert mit dem Begriff „alt“ bzw. – provozierend ausgedrückt – „veraltet“. Fernsehen und Internet scheinen besonders bei jungen Menschen „in“ zu sein, Religion aber bei vielen „out“. In den folgenden drei Beispielen werden unterschiedliche, teils widersprüchliche Phänomene aufgezeigt, die eine gemeinsame Schnittstelle zwischen Jugend, Medien und transzendenten Themen erkennen lassen.

1. Der Tod von Papst Johannes Paul II am 2. April 2005 zeigt, wie viele (junge) Menschen sich (nach wie vor) mit der römisch-katholischen Kirche verbunden fühlen. Tausende pilgerten nach Rom, um dem verstorbenen Pontifex die letzte Ehre zu erweisen. Die Medien nahmen dieses Ereignis dankbar auf und es wurden tagelang Sondersendungen mit Informationen über seinen Tod, sein Lebenswerk, seinen Nachfolger usw. ausgestrahlt.
2. Wer hat vor seinem geistigen Auge nicht die Szenen im Kopf, wie am 11. September 2001 zwei Flugzeuge in die Twin-Towers stürzten und Tausende Menschen panisch durch die Straßen von New York liefen? Seit diesem schrecklichen Ereignis stoßen der Islam und sein Verhältnis zum Christentum auf großes mediales Interesse. Die breit gefächerte Diskussion um die „Parallelgesellschaft“ und die kommerziellen Erfolge des Filmemachers Fatih Akin verdeutlichen verschiedene religiöse Facetten einer multikulturellen Gesellschaft. Ob das medial aufgebaute Bild des Islams in der Regel als differenziert und sachlich verstanden werden kann, sei dahingestellt. Jedenfalls spielt Religion in der Öffentlichkeit – und somit auch in der Lebenswelt von Jugendlichen – nach wie vor eine nicht zu unterschätzende Rolle.

¹ Anmerkung: In der vorliegenden Arbeit verwende ich ausschließlich die klassische Schreibweise wie beispielsweise „die Nutzer“ anstatt „die Nutzer und Nutzerinnen“ oder „Spieler“ anstelle von „SpielerInnen“. Die weibliche Form ist selbstverständlich in den Bedeutungserläuterungen impliziert.

3. Zappt man die Fernsehkanäle auf und ab, so sind zwar Musikvideos, Nachrichten oder Talkshows zu sehen, christliche Formate hingegen, wie etwa „*Das Wort zum Sonntag*“ bilden eher die Ausnahme. Bei einer genaueren Betrachtung des Medieninhaltes lassen sich allerdings sehr deutlich religiöse und mythische Motive erkennen: Auf dem Musikprogramm *VIVA* rappt beispielsweise der Hip-Hopper Smudo, der sich selbst als „fleischgewordenen MC Messias des Grooves“ bezeichnet, zu seinen Jüngern. Auf einem anderen Kanal „beichtet“ ein junger Mann in der Talksendung von Frau Kallwas sein sündhaftes Nachleben.

Diese angedeuteten Schnittstellen zwischen „Jugend“, „Religion“ und „Medien“ sind natürlich unstrukturiert und unübersichtlich. Dennoch verdeutlichen sie zum einen die Vielfältigkeit von medienreligiösen Aspekten sowie die häufige Latenz von religiösen Elementen im Alltagsleben und zum anderen die Allgegenwart der elektronischen Massenmedien. Die Suche nach dem eingangs erwähnten „gemeinsamen Nenner“ kann – wie die Beispiele zeigen – also in sehr unterschiedliche Richtungen innerhalb dieses Themenkomplexes führen.

Im Rahmen der Disziplinen Medienwissenschaften und Religionswissenschaften sind schon seit den 90er Jahren verstärkt Veröffentlichungen erschienen, die Bezüge zwischen Medien und Religion herstellen. Der Fokus liegt nach wie vor häufig auf der Rekonstruktion religiöser Symbole in Medieninhalten aus Filmen und dem Fernsehen (vgl. u. a. Gräß et al. 2006). Zusätzlich gibt es Ansätze, die nicht nur auf einer substantiellen, sondern ebenso auf funktionaler Ebene versuchen, gemeinsame Aspekte zwischen Religion und Medien herauszuarbeiten (vgl. u. a. Thomas 2000; 1998). Auch in diesem Zusammenhang bilden Fernsehsendungen und Filme den Ausgang der Untersuchungen. Erste Leistungen, eine pädagogische Sichtweise in medienreligiöse Diskurse zu integrieren, gehen stark von dem evangelischen Religionspädagogen Pirner aus (vgl. u. a. Pirner/Breuer 2004; Pirner 2001). Seine empirische Studie aus dem Jahr 2004 ist die erste und bislang einzige pädagogisch orientierte quantitative Untersuchung im deutschsprachigen Raum, die sich mit medienreligiösen Fragen befasst (vgl. Pirner 2004).

Das Verhältnis von Religion und Medien steckt im Allgemeinen – und im Speziellen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – allerdings noch sehr in den Anfängen. Die vorhandenen Studien beziehen sich zum großen Teil ausschließlich auf die „älteren“ Medien Film und Fernsehen und werden überwiegend aus voneinander unabhängigen Einzelwissenschaften heraus durchgeführt. Die Beobachterpositionen der publizierten Arbeiten in diesem Bereich sind deshalb in der Regel sehr eng. Dadurch kommt es zu inhaltlichen Ungenauigkeiten, in denen bereits zentrale Begriffe wie „Medien“ oder „Religion“ nicht genauer bestimmt werden. Ein anschauliches Beispiel hierfür ist das

immer noch gerne verwendete, aber äußerst undifferenzierte Wortkonstrukt „Medienreligion“². Gesellschaftliche und kulturelle Rahmenbedingungen der (Post-)Moderne³, die für eine umfangreiche Analyse von (quasi-)religiösen Medienaspekten (in der Alltagswirklichkeit von Heranwachsenden) eine zentrale Rolle spielen, werden in den veröffentlichten Untersuchungen – besonders im pädagogischen Kontext – ausgeklammert oder werden lediglich oberflächlich am Rande thematisiert. Dementsprechend mangelt es diesem Forschungsgebiet ebenso an gesellschafts- und kulturkritischen Perspektiven.

Welche Bedeutung das Verhältnis von Religion und (Neuen) Medien bzw. von Religiosität und Medienverhalten für Jugendliche hat, ist somit bislang weitestgehend ein „blinder Fleck“.

Die vorliegende Arbeit möchte die Forschung im Bereich der medienreligiösen Pädagogik vorantreiben. Die Kernfrage lautet, ob und in welcher Weise es Zusammenhänge zwischen Religion und Neuen Medien bzw. Religiosität und Medienverhalten gibt, welche Bedeutung sie für Jugendliche haben und welche Konsequenzen sich dadurch ergeben. Zur Erörterung der Fragestellung ergeben sich unter Einbezug der skizzierten Forschungslücken zwei zentrale Herausforderungen in der folgenden Untersuchung:

Zum einen bedarf es einer grundsätzlichen *systematischen Strukturierung von medienreligiösen Aspekten*. Neben der Definition von wichtigen religiösen und medialen Begriffen wird aus diesem Grund eine Unterscheidung zwischen substanziellen und funktionalen Faktoren vorgeschlagen. Mithilfe von Kaufmanns beschriebenen Funktionen von Religion (s. Kap. 3.1.2) und meines erstellten Schemas über „Bedeutungsebenen von religiös konnotierten Medieninhalten“ (s. Kap. 5.1.1) lassen sich religiöse und mediale Phänomene in Beziehung zueinander setzen bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten.

Um zu einem differenzierten Bild über die Bedingungen zu gelangen, unter denen Mädchen und Jungen heutzutage aufwachsen, muss zum anderen die *jugendliche Alltagswirklichkeit* aus verschiedenen Beobachterpositionen heraus thematisiert werden. Dazu wähle ich Makro- und Mikroperspektiven, mit denen relevante Sozialisationsfaktoren der zeitgenössischen Gesellschaft analysiert werden können. In diesem Zusammenhang werde ich auf verschiedene Gesellschaftstheorien, u. a. von Zygmunt Bauman, Ulrich Beck und Heiner Keupp, zurückgreifen (s. Kap. 2). Anschließend können die skizzierten Lebenswelten der Jugendlichen in den Kontext von „Religion“ und „Neue Medien“ gesetzt werden. Dabei unterscheide ich jeweils ebenso zwischen Makro- und Mikroperspektiven: Eine Kombination aus beiden Beobachterpositionen wird unter Berücksichtigung von Stefan Hubers religionspsychologischem Ansatz zur „Zentralität und multidimensionalen Struktur der Religiosität“ im Kapitel 3.1.3.3 erfolgen. Eine weitere religionsorientierte Makroperspektive beschäftigt sich mit dem

² In der Fachliteratur, die in diesem Bereich sehr überschaubar ist, gibt es Werke, in denen bereits im Publikationstitel die Bezeichnung „Medienreligion“ benutzt wird (vgl. u. a. Herrmann 2007; Schilson 1997).

³ Im zweiten Kapitel werde ich die Unterscheidung zwischen Moderne und Postmoderne anhand der Gesellschaftsdiagnosen von Ulrich Beck und Zygmunt Bauman erläutern.

Konstrukt eines „Marktes der Religionen“. Jugendliche sind in diesem Zusammenhang Konsumenten und können „religiöse Waren“ erwerben (s. Kap. 3.3). Mithilfe dieser unterschiedlichen Blicke kann der Stellenwert von „Religion“ und „Religiosität“ bei Heranwachsenden untersucht werden. Dabei wird aufgezeigt, wie religiöser Glaube in der (Post-)Moderne inhaltlich von Heranwachsenden gefüllt sein kann. In der medienwissenschaftlich orientierten Mikroperspektive zeige ich hingegen, unter Verwendung des strukturanalytischen Ansatzes von Michael Charlton und Klaus Neumann-Braun, Zusammenhänge zwischen Medienrezeption und Lebensbewältigung auf (s. Kap. 4.2.3). Die entsprechende Makroperspektive beschäftigt sich unter Bezugnahme der Cultural Studies im Kapitel 4.2.4 explizit kritisch mit Machtstrukturen und Interessen von Medienmachern. Dabei werden stets Ursachen diskutiert, warum Neue Medien in der jugendlichen Lebenswelt so bedeutungsvoll sein können bzw. worin die Faszination der Mediennutzung liegt.

Die ausgewählten Sichtweisen sind nötig, um die beiden geschilderten Ausgangspunkte (systematische Strukturierung medienreligiöser Aspekte und jugendliche Alltagswirklichkeit) zu bearbeiten. Erst unter Einbezug dieser facettenreichen und interdisziplinären Perspektiven kann meiner Meinung nach ein differenziertes Bild von der Bedeutung medienreligiöser Aspekte bei Heranwachsenden entstehen.

Die Arbeit setzt sich aus drei Abschnitten zusammen: Der erste Teil (Kapitel 1–5) bildet den theoretischen Rahmen. Darin werden die beiden eben genannten Ausgangspunkte behandelt und aufeinander bezogen. Dadurch ergeben sich beispielsweise Fragen, ob Neue Medien bei Jugendlichen u. a. deshalb so populär sind, weil sie häufig religiöse Fragmente in den Medientext integrieren sowie religiöse Funktionen übernehmen und ob Religionen in der (Post-)Moderne durch die Hintertür der Neuen Medien (wieder) verstärkt Einzug in die Alltagswirklichkeit von jungen Menschen erhalten. Wenn dies der Fall ist, dann könnte von einer Allianz zwischen Religion und Medien gesprochen werden, in der beide „Seiten“ voneinander profitieren. In diesem Zusammenhang ist es diskussionswürdig, ob es eine religiöse Mediensozialisation gibt, wie sie aufgezeigt werden kann und welche Auswirkungen sie möglicherweise für Heranwachsende hat.

Aus diesem ersten Abschnitt werden Hypothesen abgeleitet. Diese dienen als Grundannahmen für den empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 6–7). An der quantitativen Studie nahmen 679 Schüler aus fünf verschiedenen Kölner Schulen teil. Im Fragebogen wurden auch Items eingebunden, die sich gezielt auf die *Neuen Medien* beziehen. Die zentralen Ergebnisse dieser quantitativen Befragung werden anschließend vorgestellt. Die Studie ist jedoch nicht repräsentativ. Ich betone, dass sich aus ihr also keine allgemeingültigen Aussagen über medienreligiöse Aspekte treffen lassen. Trotzdem erlaubt die Stichprobe, Ergebnisse und Tendenzen innerhalb dieser Schulen festzustellen. Diese können als Diskussionsgrundlage für eine medienkritische Religionspädagogik bzw. religionskritische Medienpädagogik dienen. Einen ersten Anstoß hierfür möchte ich im dritten Teil (Kapitel 8–9) dieser Arbeit geben. Dort geht es um (didaktische) Konsequenzen, die ich aus den theoretischen und empirisch gewonnenen Erkenntnissen diskutieren werde.

Aufgrund der Komplexität des Themas scheint es innerhalb der vorliegenden Arbeit ein unmögliches Unterfangen, ein vollständiges Bild über Zusammenhänge von Religiosität und Medienverhalten bei Heranwachsenden zu erstellen. Ich re-/de-/konstruiere aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und benutze dafür Theorien und Ansätze aus der Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Religions-, Medien- und Kulturwissenschaft. Ich möchte einen Ist-Zustand beschreiben, der religiöses Verhalten und religiöse Einstellungen von Jugendlichen in ihrem gegenwärtigen Mediengebrauch skizziert. Es ist in diesem Zusammenhang weder mein Anliegen, einzelne Konfessionen miteinander zu vergleichen oder zu beurteilen, noch möchte ich den Leser von einem bestimmten religiösen Glaubenskonzept überzeugen. Mein Ziel ist es, die Grundlagenforschung der medienreligiösen Pädagogik voranzutreiben, die schließlich in konstruktivistische Überlegungen einer bislang nicht vorhandenen religionskritischen Medienpädagogik bzw. medienkritischen Religionspädagogik münden.

1 Der interaktionistische Konstruktivismus

Als Metatheorie dieser Untersuchung dient der interaktionistische Konstruktivismus von Kersten Reich. Sein Ansatz ist – wie im Laufe der Untersuchung deutlich wird – für eine differenzierte Ausarbeitung meines Themas sehr hilfreich. Es folgt nun eine Einführung in ausgewählte Grundbegriffe dieser Erkenntnistheorie. Somit ist der Leser schon zu Beginn mit Reichs Theorie vertraut und kann die im Laufe der Kapitel hergestellten Bezüge zum interaktionistischen Konstruktivismus genauer einordnen:

Es gibt aus konstruktivistischer Perspektive keine Objektivität, welche sich aus der Natur ablesen lässt und keine universellen Wahrheiten. Dies ist jedoch aus Sicht des *interaktionistischen* Konstruktivismus nicht mit einem Subjektivismus gleichzusetzen, in dem Wirklichkeit beliebig erzeugt wird. Menschliche Konstruktionsvorgänge sind immer im zeitlichen und kulturellen Kontext zu sehen und erfolgen nicht losgelöst von ihnen. Somit entstehen Wahrheiten auf der Basis gemeinsamer Konstruktionen in Verständigungsgemeinschaften (vgl. Reich 2009a: 2). Der interaktionistische Ansatz betont somit – im Gegensatz zum radikalen Konstruktivismus – die kulturellen und sozialen Komponenten der Wirklichkeitskonstruktionen. Er eignet sich demnach optimal, um die Bedeutung von Religiosität und Medienverhalten bei Jugendlichen zu verstehen und einzuordnen.

Realitäten werden aus Sicht des Konstruktivismus von Beobachtern erzeugt. Reich benennt in diesem Zusammenhang drei für sinnvoll erachtete Beobachterperspektiven, die Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion. Sie verdeutlichen die unterschiedlichen Intentionen einer Beobachtung (vgl. ebd., 59):

Die *Konstruktion* stellt die Sichtweise dar, dass wir unsere Wirklichkeit erfinden. Der Mensch ist hierbei ein Beobachter, der sich aktiv seine Lebenswelt gestaltet (vgl. ebd., 4). Bereits Piaget verwies auf die konstruktivistische Leistung bei der Aneignung von Wirklichkeit. Sein kognitiv orientierter Ansatz wird beim interaktionistischen Konstruktivismus durch eine stärkere Betonung interaktiver Elemente bei der Realitätserzeugung weitergeführt (vgl. Reich 2008: 138). In der Pädagogik bezieht sich eine solche konstruktivistische Ausrichtung zum einen auf die Inhalts-, aber auch stark auf die Beziehungsebene. Hierbei ist beispielsweise an eine Lerneinheit im Schulunterricht zu denken. Innerhalb eines wertschätzenden Umgangs zwischen Lehrer und Schüler sowie zwischen den Schülern untereinander konstruieren die Teilnehmer u. a. durch Selbsterfahrung, Experimentieren oder Ausprobieren ihre Wirklichkeit. Dabei sollte die Bedeutung der Lerninhalte für die individuellen Motive und Interessen der Schüler thematisiert werden (vgl. ebd.). Denn wenn sie in Verbindung zur eigenen Lebenswelt stehen, bleibt es nicht nur bei oberflächlich angeeignetem Wissen, sondern sie werden in die bereits vorhandenen Vorstellungen von Welt eingeordnet.⁴

⁴ Auf eine konstruktivistisch ausgelegte Didaktik und ihre Bedeutung in medienreligiösen Lehr- und Lernkontexten wird im neunten Kapitel ausführlich eingegangen.

Da in der Kultur bereits ein System von vorhandenen Konstruktionen besteht, müssen nicht alle Bedeutungen neu erzeugt werden. Der Aspekt der *Rekonstruktion* verweist in diesem Zusammenhang auf das Entdecken solcher bereits vorhandener Erfindungen anderer Beobachter. Sie werden dabei von den Beobachtern in einer eigenen Konstruktion wiederhergestellt, also nacherfunden. Für eine interaktionistisch orientierte Pädagogik ist es von zentraler Bedeutung, Rekonstruktionen als solche offen zu legen. Dabei werden die implizierten Beobachterpositionen einer Konstruktion entdeckt. Scheinbar allgemeingültige Aussagen im Sinne von „Damals war es so oder so“ (ebd., 140) verlieren unter Einbezug einer rekonstruktivistischen Perspektive ihren allgemeingültigen Wahrheitsanspruch (vgl. ebd.).

Die *Dekonstruktion* hingegen bezieht sich auf unbeachtete Blickwinkel einer Konstruktion (vgl. ebd., 141). Bei einer Beobachtung wird eine spezielle Perspektive eingenommen, während gleichzeitig andere Blickfelder ausgeschlossen werden. Bei der Einnahme eines gewissen Fokus wird Komplexität reduziert und die Beobachtung kann dadurch eher bearbeitet und eingeordnet werden. Jedoch kann das Streben nach Ordnung dazu führen, dass die Betrachtung von Dingen einseitig bzw. statisch wird. Eine Person ist beispielsweise von ihrer Erfindung in solchem Maße überzeugt, dass sie keine andere Perspektive mehr einnehmen möchte oder kann. In diesem Fall ist sie ein Gefangener der eigenen Konstruktionen. Die Dekonstruktion zeigt hierbei auf, dass die Realität auch anders sein kann, als sie erscheint. Der Beobachter ist aus dieser Perspektive ein Enttarnen der Wirklichkeit, der ausgelassene Bereiche fokussiert (vgl. ebd., 141). Sein Denken ist nicht linear und kausal, sondern zirkulär und systemisch. Die Beobachterstandpunkte der Dekonstruktion führen häufig zu Irritationen, da kritische Fragen und Kommentare ein bestehendes Ordnungssystem attackieren können. Sie können aus pädagogischer Sicht jedoch sehr förderlich sein. Wird die Dekonstruktion nämlich in Prozesse der Konstruktion und Rekonstruktion eingebunden, so können sich bereichernde Konsequenzen des Enttarnens der Wirklichkeit ergeben. Das Einnehmen einer kritischen, reflektierten Selbst- als auch Fremdbeobachterperspektive in Kombination eines verantwortungsvollen Umgangs mit ihnen ist eine zentrale Folge einer dekonstruktivistischen Sichtweise (vgl. ebd., 141f).

Die drei genannten Beobachterperspektiven stehen stets in einem zirkulären Verhältnis zueinander (s. Kap. 9). Somit beinhalten beispielsweise Bereiche der Rekonstruktion auch Aspekte der Dekonstruktion und der Konstruktion (vgl. Reich 2009a: 59).

Eine weitere bedeutsame Facette des interaktionistischen Konstruktivismus liegt in den unterschiedlichen Rollen – denen des Beobachters, Teilnehmers und des Akteurs – in denen Wirklichkeit hergestellt wird. Die erste Rolle, die des Beobachters, wurde oben bereits im Hinblick auf verschiedene Beobachterperspektiven skizziert. Der *Beobachter* fokussiert seinen Blick auf sein eigenes Denken oder Handeln. Dabei nimmt er entweder eine Rolle des Selbstbeobachters oder des Fremdbeobachters ein. Bei der erstgenannten richtet sich das Hauptaugenmerk auf eigene Anliegen und Motive. In der Fremdbeobachterposition beobachtet das Subjekt hingegen entweder andere Subjekte

und bewertet *ihre* Anliegen und Motive oder aber es schlüpft aus der eigenen Beobachterrolle und beobachtet sich selbst kritisch aus der Position eines imaginierten Anderen (vgl. Reich 2008: 164f). Diese Unterscheidungen ermöglichen, komplexe zirkuläre Prozesse in Interaktionen exakter zu beschreiben. Reich (2009a: 38) nennt hierbei folgendes Beispiel:

Eltern oder Erzieher beobachten z. B. als ihrerseits Erziehene, sie beobachten ihre Kinder, so wie sie einst selbst beobachtet wurden, und, komplizierter hierin, auch noch während aller Erziehung sich selbst beobachten, sich selbst in Gedanken entgegentreten, um sich als Mensch unter anderen Menschen gewahr zu werden, d. h. die eigene Wahrnehmung an anderen und im Bild des Anderen in sich zu vergleichen.

Die unterschiedlichen Beobachterrollen und ihre Einflüsse in der Begegnung mit anderen werden im Alltagsleben jedoch häufig übersehen.⁵

Ein *Beobachter* ist – trotz der Möglichkeit, die drei unterschiedlichen Perspektiven (der Re-/De-/Konstruktion) einzunehmen – immer auch *Teilnehmer* von „bestimmten Verständigungsgemeinschaften, von Gruppen und deren Interessen, in funktionalen Systemen, in bestimmten Strukturen, mit einem Habitus, mit Selbst- und Fremdzwängen, in bestimmten Kulturen, Nationen, Rassen, Geschlechtern usw.“ (ebd., 21). Während die Rolle des Beobachtens auf den ersten Blick mit einer gewissen Freiheit verbunden ist, beinhaltet der Aspekt der Teilnahme ein Eingebundensein in die Verständigungsgemeinschaft. Jede Teilnahme ist mit spezifischen Erwartungen, Normen usw. verknüpft, welche die Konstruktion von Wirklichkeit prägt (vgl. Reich 2008: 164). Selbst wenn ein Subjekt seine Beobachtungen reflektiert, es also die Wirklichkeit enttarnt, ist sein Blick durch seine Rolle als Teilnehmer doch stets in einem bestimmten Kontext eingebettet und dementsprechend spezifisch fokussiert (vgl. Neubert/Reich 2006: 167f). Reich (2008: 165) drückt es folgendermaßen aus: „Ich beobachte als kulturelles Wesen im Kontext meiner Kultur und ihrer Beobachervorschriften. Insoweit gelange ich nie zu beliebigen Beobachtungen [...]“.

In der Regel ist die Rolle des *Akteurs* unweigerlich an die des Beobachters und des Teilnehmers gebunden. Zwar gibt es spontane Momente, in denen das Subjekt losgelöst von seinem Kontext agiert, aber in der Regel bestehen seine Handlungen aus vorhergegangenen Überlegungen, die aus seinen Beobachtungen und Teilnahmen resultieren. Gelegentlich kann der Zusammenhang zwischen Teilhabe und Aktion nicht klar bestimmt werden. Dies zeigt sich u. a., wenn ein Subjekt in seiner Rolle als Akteur im Widerspruch zu seiner Teilnehmerrolle agiert. Zu denken ist hierbei beispielsweise an eine Person, welche Mitglied eines Naturschutzbundes ist und regelmäßig Auto fährt. Sie gehört in diesem Fall also auch der Teilnahme „Autofahrer“ an, welche sich ambivalent zur Teilnahme „Umweltorganisation“ verhält. Reich verweist hierbei auf die postmoderne Gesellschaft, in der das einzelne Subjekt meist zahlreichen und wechselnden Verständigungsgemeinschaften angehört (vgl. ebd.).

Die Rollen des Beobachters, Teilnehmers und Akteurs sind also unzertrennlich miteinander verbunden. Ein Beobachter ist als Teilnehmer somit auch stets Akteur seiner

⁵ Im Verlauf dieses Kapitels werde ich auf weitere Aspekte der Eigen- und Fremdbeobachtung eingehen.

Re-/De-/Konstruktionen und umgekehrt. Reich veranschaulicht dieses „Wechselspiel“ (Reich 2009a: 21) u. a. am Beispiel von Beziehungen: Zwar sehnt sich ein Individuum in seiner Rolle als Beobachter nach anderen sozialen Kontakten. Diese basieren jedoch auf spezifischen Mustern. Solche Muster prägen die Teilnehmerschaften der Subjekte, die ihn wiederum in seinem Handlungsrahmen als Akteur begrenzen (vgl. ebd.).

Für eine weitere zentrale Perspektivenerweiterung im interaktionistischen Konstruktivismus sorgen die Begriffe „das Imaginäre“, „das Symbolische“ sowie „das Reale“:

Das *Imaginäre* setzt den Fokus auf unser Begehren und seine Bedeutung für Kommunikationsprozesse. Es drückt sich u. a. in Intuitionen, Sympathien oder Antipathien aus. Es gibt keinen unmittelbaren sprachlichen Zugang zu diesen inneren Impulsen. Sie erschließen sich den Menschen höchstens als Wünsche, Empfindungen, Emotionen, spontane Reaktionen usw. Trotz dieser Verdecktheit prägt das Imaginäre jede Beziehung. Eine Person kann keinesfalls *unmittelbar* mit einer anderen kommunizieren. Stets verläuft die Kommunikation über eine „imaginäre Achse“ (Reich 2005: 86). Beide Subjekte können demnach nur über den Weg ihrer Imaginationen miteinander in Beziehung treten: Dabei konstruiert das Individuum ein Bild von sich und von dem Anderen. Es handelt sich dabei mit anderen Worten um Vorstellungen des Subjektes über sich selbst und Vorstellungen, die es von anderen, also äußeren „Ordnungssystemen“ (ebd., 84), wie z. B. einem Mitmenschen, hat. Diese Imaginationen bleiben dem Subjekt zu diesem Zeitpunkt der Interaktion verborgen, denn es hat sie weder artikuliert, noch über sie nachgedacht. Das Begehren und die damit verbundenen Bilder über sich und dem Anderen⁶ sind latent in der tatsächlichen Begegnung mit dem Gegenüber, z. B. als Wünsche oder empfundene Erwartungen, vorhanden und beeinflussen die Beziehung maßgebend (vgl. ebd., 88). Im Verlauf der Kommunikation kann das Imaginäre an die konkrete Situation angepasst und eventuell modifiziert werden. Jedoch bleibt es stets eine Imagination, welches das Subjekt von sich selbst und dem Anderen hat (vgl. ebd., 86f). Aus dieser Sicht wird deutlich, dass Menschen niemals so wahrgenommen werden können, wie sie „wirklich“ sind. Jede Sozialbegegnung ist durch individuelle Begehren geprägt und die latenten Wünsche und Erwartungen zeichnen ein imaginiertes Bild von sich und vom Gegenüber, welches nicht mit einem Abbild der Realität zu verwechseln ist (vgl. Reich 2009b: 45). Der Aspekt des Imaginären wird in den meisten Kommunikationstheorien vernachlässigt. Selbst im symbolischen Interaktionismus, der in dieser Arbeit von Bedeutung ist und dessen Grundannahmen im nächsten Kapitel vorgestellt werden, bleibt die innere Kraft des Begehrens unterrepräsentiert (vgl. Reich 2005: 102).

Ein ebenso wichtiger Bestandteil der Kommunikation ist das *Symbolische* (s. Kap. 2.3). Erst durch Symbole kann das Imaginäre begriffen, eingeordnet, kommuniziert und dargestellt werden. Schilderungen über positive Erlebnisse, Kunstgemälde usw. sind symbolische Ausdrucksformen des inneren Begehrens (Reich 2009b: 45). Entscheidend ist

⁶ Reich differenziert zwischen dem Anderen und dem anderen. Er verwendet ein kleines „a“, wenn ein imaginärer anderer gemeint ist. Hingegen benutzt er ein großes „A“, um den symbolisch Anderen zu bezeichnen (vgl. ebd., 84).

in diesem Zusammenhang, welche Bedeutung den Codes – in Form von Zeichen, Wörtern oder Begriffen – beigemessen wird. Ein Schriftbild oder ein gesprochener Satz vermittelt für sich allein genommen noch keinen Sinn. Erst wenn ich in der Lage bin, die Ansammlung von Wörtern bzw. der Laute zu decodieren, kann sich mir ihre Intention erschließen. Der interaktionistische Konstruktivismus betont, dass die in einer Kultur mit Bedeutung versehenen Dinge kein Abbild einer äußeren Welt sind, sondern dass sie in einer bestimmten Verständigungsgemeinschaft zu einer bestimmten Zeit geschaffen werden. Symbole sind aus dieser Sicht also menschliche Konstrukte, die „eine Art Eigenleben führen“ (Reich 2008: 104). Das Symbolische ist demnach Ausdruck von gemeinsamen Vorstellungen der Wirklichkeit und verschafft dadurch innerhalb ihrer konstruierten Verständigungsgemeinschaft Ordnung. Ohne Regeln und die Möglichkeit, sich mittels Sprache über Dinge zu verständigen, wäre ein soziales Miteinander nicht realisierbar. Erst eine symbolische Ordnung erlaubt komplexe gesellschaftliche Ausdifferenzierungen in Bereiche wie Religion, Kunst, Wissenschaft usw. (vgl. Reich 2009b: 45). Auf der anderen Seite neigt unsere Gesellschaft dazu, das Symbolische überzubetonen bzw. das Imaginäre unterzubetonen. Durch die unendliche Anhäufung von symbolischem Wissen wird die Bedeutung des Imaginären stark eingengt, wodurch u. a. innere spontane Kräfte der Individuen sich zu wenig entfalten können (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang leidet möglicherweise die Motivation, eigene symbolische Leistungen zu erstellen (vgl. Reich 2008: 106f).

Wenden wir uns nun dem Begriff des *Realen* zu. Eine Kernaussage des Konstruktivismus lautet, dass es keine Realität gibt, die nicht konstruiert wird. Ihre Herstellung und Deutung erfolgt immer aus bestimmten Blickwinkeln heraus, die im kulturellen Kontext eingebettet sind. Reichs Ansatz betrachtet den Begriff der Realität als „eine symbolische Ordnung oder eine imaginäre Vorstellung, die wir uns über oder für eine von uns erwartete und erfahrene Welt machen“ (ebd., 115). Jede neu gemachte Erfahrung wird in das bereits vorhandene Ordnungssystem integriert. Nun gibt es jedoch immer wieder Momente im Leben, die einen in Staunen versetzen oder erschrecken, weil sie unerwartet eintreten. Solche Dinge offenbaren einen Widerspruch zwischen den verinnerlichten Erklärungen von Welt und der gerade erlebten Erfahrung. Der Moment des Ereignisses verwundert, da es nicht mit der bisher konstruierten Realität viabel ist (vgl. ebd.). Während die skizzierten Perspektiven des Symbolischen und des Imaginären auf die Re-/De-/Konstruktion von Realität hinweisen, markiert das hier beschriebene Reale ihre Grenze. Es steht für die Lücken und Risse in unseren Wirklichkeitskonstruktionen. Ein entscheidendes Merkmal unserer zeitgenössischen Gesellschaft ist gerade die Vielzahl von unterschiedlichen, teilweise sich widersprechenden Auffassungen von Welt (vgl. ebd.).⁷ Damit meine ich, dass in der heutigen (Post-)Moderne der Konstruktionscharakter der Realität und mit ihm das Reale eher offensichtlich werden.

Damit der Schein der Stabilität gewahrt wird, muss die Realität mit ihren Imaginationen und Symbolen ständig unter Einbezug der neuen Erfahrungen re-/de-/konstruiert

⁷ Im zweiten Kapitel „Jugendkulturelle Modernisierungsaspekte“ werden bedeutsame (post-)moderne Gesellschaftsdiagnosen aufgegriffen und thematisiert.

werden. Das Reale wird ebenso nach dem ersten Moment des Eintretens imaginär und symbolisch bearbeitet und, z. B. unter Hinzunahme von wissenschaftlichen oder metaphysischen Erklärungen, ins bestehende Sinnsystem eingeordnet. Dadurch wird es (be)greifbar und bestimmbar. Die Folge kann u. a. ein Abmildern des Schreckens oder ein Verlust des Staunens sein. Selbst wenn es uns gelingt, das Auftreten des Realen symbolisch zu bearbeiten und dadurch zu „zähmen“, aus der Welt ausschließen können wir es niemals. Kein Wissen und keine Lebenserfahrungen sind vor allen „Überraschungen“ des Lebens sicher (vgl. ebd., 116).

Der interaktionistische Konstruktivismus betont das Spannungsverhältnis zwischen Konstruktionsmöglichkeiten und Rekonstruktionen, die schließlich die Voraussetzung für Wirklichkeitserzeugungen schaffen. Im Kern geht es um den Aspekt, inwieweit eine Kultur mit ihren Sitten, Bräuchen, Konventionen, Denkweisen usw. Wirklichkeit strukturiert bzw. inwieweit dadurch die Möglichkeiten von eigenen Wirklichkeitskonstruktionen eingeschränkt werden (vgl. Reich 2005: 146). Besonders für Pädagogen ist dieser Punkt von zentraler Bedeutung, denn er gipfelt in der Frage, wie offen sie denn überhaupt „in einer Zeit, in [Herv. i. Orig.] einem sozialen Raum, für neue Perspektiven, für Veränderungen“ (ebd.) sind?

Um das Verhältnis von rekonstruktivistischer Macht und konstruktivistischer Freiheit genauer zu verstehen, eignet sich Norbert Elias' Theorie über den „Prozess der Zivilisation“ (1939/1969): Der Weg von der Vormoderne zur bürgerlichen Gesellschaft war aus seiner Sicht durch gravierende Umbrüche in ökonomischen, ökologischen, sozialen und weiteren Bereichen gekennzeichnet. Lebensverhältnisse wurden versachlicht, die Geldwirtschaft entstand, Arbeitsteilung gewann an Bedeutung und längere Planungs- und Handlungsabfolgen wurden nötig. Die Abhängigkeit des Einzelnen gegenüber anderen wurde insgesamt größer. Solche Herausforderungen der Moderne konnten nur durch eine Verstärkung der Selbstkontrollmechanismen bewältigt werden, die sich die Menschen zulegen mussten (vgl. Reich 2009a: 41). So bestand ein gesellschaftlicher Zwang u. a. darin, verstärkt Triebe und Lüste aufzuschieben sowie sich in hohem Grade selbst zu beherrschen. Bauman (2003: 186) veranschaulicht dieses Prinzip folgendermaßen: „Der Triebaufschub stellte das Säen und Pflügen über das Ernten und den Verzehr, die Investition über die Abschöpfung des Gewinns, Sparen über das Ausgeben, Selbstverleugnung über die Genußsucht, Arbeit über den Konsum“. Gesellschaftliche Zwänge wurden in diesem Zusammenhang mithilfe der Erziehung vermittelt.

Elias unterscheidet mehrere Kategorien von Zwängen. Neben natürlichen menschlichen Zwängen, wie z. B. Hunger, Sexualtrieb, Selbsterhaltung, beschreibt er Fremd- und Selbstzwänge. Erstere können auch als gesellschaftliche Zwänge bezeichnet werden. Wie aufgezeigt werden sie von Menschen auf Menschen ausgeübt. Sie sind alltäglich und treten stets in sich ergänzenden Beziehungssystemen auf, wie z. B. Familien- und Paarkonstellationen, aber auch in allgemeinen gesellschaftlichen Beziehungsnetzwerken (vgl. Reich 2005: 158f). Selbstzwänge hingegen richten sich

ausschließlich gegen die eigene Person. Das Subjekt kontrolliert sich dabei selbst unter Verwendung seines Verstandes, seiner Vernunft und seinem Gewissen (vgl. ebd., 159). Selbstzwänge verweisen außerdem auf das Vorhandensein eines eigenen Selbst. Aus dieser Sicht wurzeln in ihnen auch ichbezogene Kräfte, die das Potenzial zur Erneuerung haben (vgl. Reich 2009a: 55).

Im Laufe der Zivilisationsgeschichte hat sich das Verhältnis zwischen Fremd- und Selbstzwängen gewandelt. In vormodernen Gesellschaftsformen wurde überwiegend durch Fremdzwänge Kontrolle auf ihre Mitglieder ausgeübt. Durch das Erzeugen von Druck oder Angst sollten Regeln des Zusammenlebens eingehalten und somit Herrschaftsstrukturen gesichert werden. Fremdzwänge gingen entweder direkt von Menschen oder aber von imaginierten Göttern oder Geistern aus (vgl. Reich 2005: 160). In der Moderne hingegen wird Druck zur Kontrolle der Gesellschaftsmitglieder nach Foucault nicht mehr durch permanente Repressionen von Herrschenden auf ihre Untergebenen erzeugt. Er wird vielmehr durch die Bildung von Institutionen versachlicht und zeigt sich besonders deutlich in Schulen, Krankenhäusern, Kasernen, Gefängnissen usw. Der moderne Apparat zur Disziplinierung ist also dadurch gekennzeichnet, dass Subjekte Fremdzwänge verinnerlicht haben und sie somit als Selbstzwänge funktionieren (s. Kap. 5.1.2.2). Reich (2005: 160) resümiert schließlich: „Das Lernen aus innerer Einsicht, aus Selbstzwängen heraus, ist viel effektiver als ein Lernen, das auf Fremdzwänge vertraut“.

Selbst- und Fremdzwänge sind unweigerlich mit Selbst- und Fremdbeobachtungen verknüpft (vgl. Reich 2009a: 55). Unser Blick ist, wie soeben dargestellt, durch die auferlegten Zwänge einer Kultur geprägt und seine Freiheit ist begrenzt. Es ist ein zentrales Anliegen des interaktionistischen Konstruktivismus, solche

Strukturen zu rekonstruieren, die verborgene und machtvolle Zwänge entlarven, die unseren Selbstzwang als gesellschaftliches Machtspiel erkennen lassen. Gerade eine kultur- und gesellschaftskritische Sicht lebt von solchen Rekonstruktionen (ebd., 39).

Das Einnehmen solcher Perspektiven ist Voraussetzung für einen emanzipierten Beobachter (vgl. ebd., 49) mit eigenständigen Konstruktionen und konstruktiven Dekonstruktionen. Es ist von großer Bedeutung, die Macht der strukturellen Begrenztheit zu reflektieren. Allerdings sollte sie nicht überbetont werden, denn die Wirklichkeit ist ein Konstrukt und das Leben dementsprechend – trotz gewisser Rahmenbedingungen – gestaltbar (vgl. Reich 2005: 170).

2 Jugendkulturelle Modernisierungsaspekte

Da Heranwachsende im Fokus dieser Untersuchung stehen, ist es zur weiteren Systematisierung unerlässlich, ihre soziale Lebenswelt zu skizzieren bzw. die Rahmenbedingungen zu erläutern, unter denen sie gegenwärtig aufwachsen.⁸

In einem ersten Schritt erfolgt ein *allgemeiner* Abriss über die sich verändernden Sozialisationsbedingungen von Menschen auf dem Weg zur Postmoderne. Den Hintergrund dafür liefern zuerst makrosoziologische Ansätze von Ulrich Beck und Zygmunt Bauman. Es folgt ein kurzer Exkurs über „Identität“. Der Fokus richtet sich dann also stärker auf die Mikroebene der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse. Dabei wird der symbolische Interaktionismus von George Herbert Mead aufgegriffen und mithilfe von Heiner Keupps Theorie des „Identitätspatchworks“ sowie Stuart Halls Ansatz der „kulturellen Identität“ auf die (Post-)Moderne bezogen. Die unterschiedlichen Perspektiven werden die prinzipielle Tragweite und die Vielschichtigkeit des gesellschaftlichen Wandels für das Aufwachsen von Heranwachsenden verdeutlichen.

Im zweiten Schritt erfolgt eine erste Einschätzung, welche Konsequenzen diese Entwicklungen speziell für Jugendliche haben könnten. Im dritten Schritt soll dann die *konkrete* Lebenswelt von Heranwachsenden genauer untersucht werden, indem einzelne zentrale Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Peergroup) und sozialisationsrelevante Phänomene aus dem soziokulturellen Umfeld (Medienkindheit, Kommerzialisierung) näher spezifiziert werden. Durch das Hintergrundwissen der in Schritt eins und zwei gewonnenen Erkenntnisse können so einige grundlegende, gesellschaftliche Veränderungen, mit denen Jugendliche gegenwärtig konfrontiert sind, sehr deutlich veranschaulicht werden. Das Kapitel endet schließlich mit einem Resümee, in dem die gewonnenen Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert werden.

2.1 Moderne und Risikogesellschaft

Es herrscht in der gegenwärtigen Diskussion kein Mangel an Schlagwörtern, die den Zustand des menschlichen Zusammenlebens zu Beginn des 21. Jahrhunderts umschreiben. In den Sozialwissenschaften spricht man u. a. von der Wissens- und Risikogesellschaft (vgl. Beck 1986), der postmodernen oder flüssig-modernen Gesellschaft (vgl. Bauman 2003), der MC-Gesellschaft (vgl. Prisching 1999), vom Medien- und Informationszeitalter (vgl. Hüther 1997: 292), der Spaß- oder der Wegwerfgesellschaft (vgl. Morel et al. 2007: 326), der „Generation Praktikum“⁹, der „Generation Facebook“¹⁰ usw. Diese Aufzählung kann zum einen als ein Indiz für eine sehr facettenreiche und pluralistische Gesellschaft angesehen werden, welche mit einem gewis-

⁸ Das Kapitel greift in diesem Zusammenhang die Hypothese 1a (s. Kap. 6) auf.

⁹ Weiguny, Bettina: „Hört auf zu jammern!“, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 23.5.2010.

¹⁰ Titelüberschrift, in: Der Stern vom 03.09.2009.

sen Grad an Unübersichtlichkeit verbunden ist. Zum anderen weist sie auf einen sozialen Wandel hin, der sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten vollzogen hat. Wenn man sich das Alltagsleben von Heranwachsenden heutzutage betrachtet, ist unverkennbar, dass es anders strukturiert ist als beispielsweise noch vor wenigen Jahrzehnten. Auch dies ist ein Indiz dafür, dass sich die Gesellschaft mit ihren verschiedenen Sozialisationsbedingungen verändert.

Ulrich Beck diagnostiziert in seiner im Jahr 1986 erschienenen Veröffentlichung „Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne“ die gegenwärtige Gesellschaft. Ausgangspunkt seiner Analyse ist die Eigendynamik der Industriegesellschaft. Sie basiert auf den Modernisierungsprozessen¹¹, die durch die wissenschaftlich-technischen Errungenschaften eingeleitet wurden. Die Industriegesellschaft löste im 19. Jahrhundert die Agrargesellschaft ab. Diese *erste Phase der Moderne* stellt aus Becks Sicht eine höhere Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung dar und ist u. a. durch einen Allmachtsglauben an Wissenschaft und Fortschritt gekennzeichnet. Durch die deutliche Produktivitätssteigerung konnten materielle Missstände verringert werden (vgl. Beck 1986: 25). Der einsetzende *zweite Schritt der Moderne* stellt nun keinen erneut in Kauf genommenen Bruch von Traditionen dar, sondern erfährt seine zentrale Bedeutung durch den sich *verselbstständigten* Prozess der Modernisierung. Dieser „wird ‚reflexiv‘, sich selbst zum Thema und Problem“ (ebd., 26). Eine klare Differenzierung zwischen den beiden Etappen der Moderne wird durch Becks Begrifflichkeiten „Reichtum“ und „Risiken“ deutlich. Reichtümer sind „erstrebenswerte Knappheiten“ (ebd., 35) wie z. B. Konsumgüter, Bildung, Besitz oder Einkommen. Dagegen handelt es sich bei Risiken (u. a. Naturzerstörung, verseuchte Lebensmittel, Gesellschaftskrankheiten) um „ein Modernisierungsbeiprodukt [Herv. i. Orig.] von verhinderungswertem Überfluß“ (ebd.). Während in früheren Zeiten Risiken natürlichen Ursprungs waren, wie z. B. Erdbeben oder Überflutungen, resultieren zahlreiche umfangreiche Gefahren der Gegenwart aus eigenverantwortlichen Produkten der gesellschaftlichen Entwicklung, wie u. a. „saurer Regen“ oder „Arbeitslosigkeit“. Die zweite Moderne ist nach Beck demnach nicht nur durch das Streben nach Reichtum, sondern ebenso durch das Streben nach Risikominimierung charakterisiert. Beide Logiken konkurrieren miteinander (vgl. ebd., 252f).

Zwar gab es in der gesellschaftlichen Entwicklung immer Risiken, mit denen eine Bevölkerung konfrontiert war. Jedoch sind die Bedrohungen in der Risikogesellschaft im globalen Kontext zu sehen. Mit den Konsequenzen der Luftverschmutzung beispielsweise werden nicht nur die Hauptverursacher, also die Produzenten der hoch industrialisierten Staaten konfrontiert, sondern in gleichem Maße auch alle anderen Länder (vgl. ebd., 28). Während in der klassischen Industriegesellschaft die Risiken stiegen, je weniger Reichtum eine Person besaß, können in der zweiten Moderne alle Bevölkerungsschichten von Risiken betroffen sein. Beck veranschaulicht diesen Gedanken mit der Formel: „Not ist hierarchisch, Smog ist demokratisch“ (ebd., 48).

In diesem Zusammenhang spielt die Wissenschaft eine zentrale Rolle. Zum einen gingen aus ihr technische Innovationen hervor, die industriell genutzt wurden und somit

¹¹ Zur genaueren Erläuterung des Begriffs „Modernisierung“ vgl. Beck (1986: 25).

zur rasanten Entwicklung der klassischen Industriegesellschaft führten. Sie können, wie gleich noch ausführlicher erläutert wird, als ein Motor der Risikogesellschaft bezeichnet werden. Zum anderen ist es die Wissenschaft, welche die ungewollten negativen Nebenprodukte der Moderne erkennt. Schließlich müssen Risiken der Gesellschaft erst entdeckt und als gefahrvoll eingestuft werden, bevor sie als solche bezeichnet werden (vgl. Volkmann 2007: 24). In der ersten Phase der Industrialisierung richteten Wissenschaft und Forschung den Fokus auf die „objektive“ Welt mit den Komponenten Natur, Mensch und Gesellschaft. Eine solche simple Verwissenschaftlichung dominierte bis ungefähr zur Hälfte des letzten Jahrhunderts zum größten Teil das Verständnis der Wissenschaft (vgl. Beck 1986: 254f). In der „*reflexive[n] Verwissenschaftlichung* [Herv. i. Orig.]“ (ebd., 254) gewinnt im Verhältnis zwischen Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit nun zunehmend eine selbstkritische Beobachterperspektive an Bedeutung. Der Blick richtet sich auf eigene Defizite und eigenverschuldete Nebenprodukte bzw. Nebenwirkungen der Forschung:

Die Wissenschaften werden jetzt beim Gang in die Praxis mit ihrer eigenen objektiven Vergangenheit und Gegenwart konfrontiert: mit sich selbst als Produkt und Produzent der Wirklichkeit und Probleme, die sie zu analysieren und zu bewältigen haben. Sie kommen damit nicht mehr nur als Quelle für Problemlösungen, sondern auch als Quelle für Problemursachen ins Visier (ebd., 255).

Die Folge ist eine „Entmonopolisierung wissenschaftlicher Erkenntnisansprüche“ (ebd., 256). Die daraus resultierenden Verunsicherungen münden in weitere Forschungen und es kommt zu einem unüberschaubaren Angebot an Hypothesen (vgl. ebd.). Hieran wird die Eigendynamik des Modernisierungsprozesses deutlich.

Die Ausführung der reflexiven Verwissenschaftlichung implizierte bereits einen entscheidenden Aspekt der Risikogesellschaft, nämlich die Latenz von Risiken. In der Vormoderne und der klassischen Industriegesellschaft waren gesellschaftliche Probleme und Ungleichheiten in der Regel klar erkennbar. Bei der Befriedigung materieller Bedürfnisse standen sich Arm und Reich in starkem Kontrast gegenüber. Beck spricht in diesem Zusammenhang von einer Kultur der Sichtbarkeit. Mangel zeigte sich beispielsweise an abgemagerten Körpern, Überfluss hingegen u. a. an pompösen Palästen (vgl. ebd., 59). Demgegenüber sind in der *reflexiven Moderne* die Risiken zunehmend verdeckt, also für Menschen nicht unbedingt sinnlich wahrnehmbar. Erst die Wissenschaft ist in der Lage, solche Gefahren zu enttarnen. Im wissenschaftlichen Diskurs können Risiken allerdings „verändert, verkleinert oder vergrößert, dramatisiert oder verharmlost werden und sind insofern in besonderem Maße *offen für soziale Definitionsprozesse* [Herv. i. Orig.]“ (ebd., 30).

Daran schließt der Faktor der Irrealität an, welcher die Latenz von Risiken noch verstärkt. Zwar sind beschriebene Risiken auch gegenwärtig soziale Gegebenheiten. Zu denken ist beispielsweise an Waldsterben oder an die Krise des Weltwirtschaftssystems mit ihren bisherigen Folgen. Allerdings bezieht sich das Ausmaß der Risiken auf zukünftige Ereignisse. Erst dann wird sich das Resultat der Gefahren offenbaren. Beck spricht hierbei von einer tickenden „Zeitbombe“ (ebd., 44) mit kaum mehr zu reparierbaren Schäden. Da die Explosion wahrscheinlich nicht heute oder morgen, sondern erst

zu einem unbestimmten Zeitpunkt in der Zukunft erfolgt, scheint es aus dieser Perspektive noch schwieriger, im Hier und Jetzt bei Menschen Betroffenheit zu wecken und sie gegen die drohenden Zerstörungen zum Handeln zu bewegen (vgl. ebd.).

Die Zivilisationsrisiken sind also meist komplex, uneindeutig und somit nicht klar greifbar. Gerade die Latenz von Risiken mit den genannten Aspekten Komplexität, Uneindeutigkeit und Irrealität verstärken das Gefährdungspotenzial. Sie werden nicht wahrgenommen oder ihnen wird nur ungenügend Aufmerksamkeit geschenkt. Die Gefahren der Atomenergie spielten bis zur Katastrophe in Fukushima am 11. März 2011 beispielsweise im Alltagsleben in der Regel ebenso wenig eine Rolle wie genmanipuliertes Essen oder die Abholzung des Regenwaldes.

Eine andere Dimension der Risikogesellschaft bezieht sich auf die zunehmende Freisetzung der Individuen aus dem Sozialgefüge der ersten Moderne:

Die Dynamik des sozialstaatlich abgesicherten Arbeitsmarktes hat die sozialen Klassen *im* Kapitalismus ausgedünnt oder aufgelöst. Wir stehen – marxistisch gedacht – mehr und mehr dem (noch unbegriffenen) Phänomen eines Kapitalismus *ohne* [Herv. i. Orig.] Klassen gegenüber mit allen damit verbundenen Strukturen und Problemen sozialer Ungleichheit (ebd., 117).

Nicht nur traditionelle Bindungen durch Klassen und Schichten, sondern auch Verbindlichkeiten durch Familien und Geschlechterrollen verlieren an Bedeutung. Im Zuge des Wirtschaftswachstums nach dem 2. Weltkrieg hat diese Entwicklung eine „neue Qualität“ (ebd., 208) gewonnen. Mit dem allgemeinen Anstieg an Bildung, Gehalt, Mobilität und Recht bleibt eine ungleiche Ressourcenverteilung zwar weiterhin bestehen, dennoch hat die Klassengesellschaft als Ganzes einen Wohlstandsschub erfahren. Beck spricht hierbei von einem „Fahrstuhl-Effekt“ (ebd., 122), in dem durch den Aufschwung des Wohlfahrtsstaates alle Schichten der Gesellschaft eine Stufe höher fahren.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der mit der Freisetzung der Individuen aus traditionellen Verständigungsgemeinschaften in Zusammenhang steht, verweist auf die Veränderung der Frauenrolle und den damit verbundenen Folgen. Durch die genannte industrielle Konjunktur seit den 50er und 60er Jahren ist es zu einer Angleichung der Bildung zwischen beiden Geschlechtern gekommen. Dadurch können sich Frauen prinzipiell aus der finanziellen Abhängigkeit in Partnerschaften lösen. Allerdings bleibt ihnen, so Beck, ein gleichberechtigter Zugang zum Arbeitsmarkt nach wie vor häufig verwehrt. Der Weg in die Ehe- und Familienversorgung ist aufgrund der hohen Scheidungszahlen ebenso mit Risiken verbunden (vgl. ebd., 129). Gelingt der Frau der Berufseinstieg, ist sie den gleichen Mobilitätsanforderungen des Arbeitsmarktes ausgesetzt wie der Mann. Die Situation der Frau ist in der Risikogesellschaft aus dieser Sicht demnach als schwierig zu beschreiben. Ihre Freisetzung aus der Eheversorgung führt zum Aufbrechen von traditionellen Familienstrukturen im Zuge der Individualisierung und ist somit mit einem zusätzlichen Verlust an Bindungs- und Versorgungssicherheiten verknüpft (vgl. ebd., 208). In der Risikogesellschaft haben sich das Bild und die Funktion der Ehe gewandelt. Aus Becks Sicht ist sie ein „eigenartig widerspruchsvolles Zweckbündnis zum geregelten Emotionalitätsaustausch auf Widerruf“ (ebd., 208f).

Das Herauslösen aus den genannten traditionellen Gefügen, Absicherungen und Verpflichtungen befreit die Subjekte jedoch nicht per se von gesellschaftlichen Zwängen. Durch Druck des Arbeitsmarktes mit seinen implizierten Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen ergeben sich für das Individuum mit seiner „Konsumexistenz“ (ebd., 211) neue Abhängigkeiten. Nicht mehr soziale Klassen oder die Familie prägen den Lebenslauf, sondern die in diesem Zusammenhang stehenden Instanzen und Institutionen der Gesellschaft mit ihren kontrollierenden, disziplinierenden und standardisierenden Funktionen (vgl. ebd.).¹² Durch sie erhalten Lebensläufe in der zweiten Moderne – trotz des Wandels von der „Normal- zur Wahlbiografie“ (Beck 1986: 217) – ein standardisiertes Muster mit folgenden Merkmalen:

Eintritt und Austritt aus dem Bildungssystem, Eintritt und Austritt aus der Erwerbsarbeit, sozialpolitische Fixierungen des Rentenalters, und dies sowohl im Längsschnitt des Lebenslaufes (Kindheit, Jugend, Erwachsensein, Pensionierung und Alter) als auch im täglichen Zeitrhythmus und Zeithaushalt (Abstimmung von Familien-, Bildungs- und Berufsexistenz) (ebd., 211f).

Basierend auf den skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen konzipiert Beck ein allgemeines Modell zur Individualisierung, welches die Folgen des Wandels für Subjekte veranschaulicht. Es lässt sich in drei Dimensionen unterteilen, in a) Herauslösung, b) Stabilitätsverlust und c) Wiedereinbindung (vgl. ebd., 206):

- a) *Herauslösung*: In früheren Zeiten waren die Menschen in starkem Maße in traditionelle Lebensformen eingespannt, für die beispielsweise die Institution Kirche, der Stand, die Großfamilie oder andere Bindungen des Dorfes oder der Stadt den Rahmen vorgaben. Es gab weitgehend statisch-hierarchisch geordnete Sozialstrukturen, die dem Einzelnen u. a. Sicherheit und Entlastungen boten. Allerdings ist solch eine traditionelle Gesellschaft als tendenziell starr zu charakterisieren. Schließlich wurde man in Verhältnisse hineingeboren, durch die der Lebenslauf überwiegend vorprogrammiert war (vgl. ebd.). Etliche Traditionen und Regeln haben immer mehr an ihrer kontrollierenden Bedeutung verloren. Sie werden heutzutage nicht mehr selbstverständlich hingenommen, sondern werden häufig hinterfragt und müssen begründet werden. Es kommt, wie dargestellt, zu einer Freisetzung aus verschiedenen Klassenbindungen und Geschlechtlagen (vgl. ebd., 116).
- b) *Stabilitätsverlust*: In der Vormoderne und der klassischen Moderne konnten sich die nachfolgenden Generationen meist an traditionellen Biografien aus ihren sozialen Herkunftsmilieus orientieren. Die Lebensmodelle ähnelten sich in aller Regel. Wurde ein Junge etwa in einer Bäckerfamilie geboren, dann lernte er oft ebenso diesen Beruf. Mittlerweile unterscheiden sich die Sozialisationsbedingungen von Generation zu Generation sehr stark und es gibt unzählige Arten, wie man seine Biografie gestaltet (vgl. ebd., 217). Dadurch hat häufig der Erfahrungsschatz – beispielsweise des (Groß-)Vaters oder der (Groß-)Mutter –

¹² An dieser Stelle verweise ich auf Elias' Beschreibungen über die Verinnerlichung des Fremdzwanges (s. Kap. 1).